



Rivista quadrimestrale
per l'insegnamento dell'italiano
come lingua seconda/straniera

RIFLESSIONI

Verso un'educazione
linguistica plurilingue
e interculturale

In merito
alla valutazione
della prima prova
dell'Esame di Stato:
l'esperienza
del gruppo di lavoro
INVALSI-Accademia
della Crusca

italiano L2 in classe

2010

ESPERIENZE/ATTIVITÀ

Insegnare italiano come L2
alla scuola primaria:
“facciamo luce sulla storia”
percorso disciplinare

Gli italiani e la patente
a punti: riflettere sulla lingua
per comprendere gli aspetti
culturali del cambiamento

DOCUMENTAZIONE

Uno sguardo sugli altri:
il Regno Unito

RISORSE IN RETE

APPUNTAMENTI

il DEVOTO-OLI 2011

IL VOCABOLARIO D'AUTORE

di G. Devoto, G.C. Oli

a cura di L. Serianni e M. Trifone

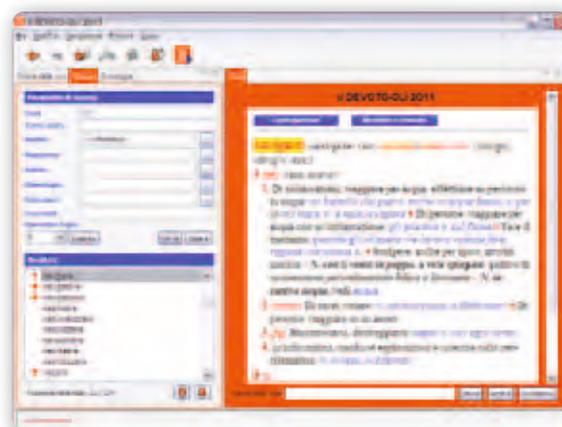
Sulla scrivania

- 500 neologismi
- Tutte le parole dell'italiano di base segnalate
- Informazioni grammaticali in tutte le voci
- CD-Rom multiplatforma (Windows, Mac e Linux) per ricerche rapide e avanzate, con sinonimi e contrari, compatibile con la Lavagna Interattiva Multimediale



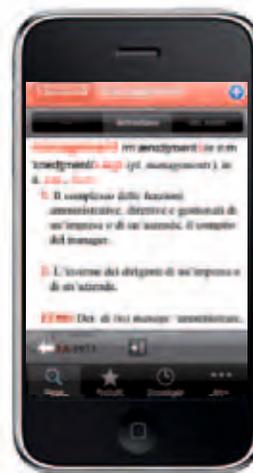
Sul web

- Consultabile online la versione digitale, completa di tutte le funzionalità e utilizzabile anche su Lavagna Interattiva Multimediale



Sempre con te

- Disponibile sull'Apple Store la versione per iPhone, integrale e aggiornata, con definizioni, sinonimi e contrari, lemmi-audio per ascoltare la pronuncia dei forestierismi, i preferiti e il gadget "Scuoti la parola"!



www.il-devoto-oli.it



LE MONNIER

Anno 2010 - Numero 1
Registrazione tribunale FI n. 5716 del 1/4/2009

Direttore
Massimo Maggini

Comitato scientifico
Elisabetta Jafrancesco
Massimo Maggini
Fiorenza Quercioli
Camilla Salvi
Clara Fortina

Direttore responsabile
Sergio Saviori

Responsabile di redazione ILSA
Fiorenza Quercioli

Coordinamento
Manuela Longo
Progettazione grafica
Alfredo La Posta
Realizzazione grafica
Roberto Pessina

Direzione, redazione, amministrazione
Periodici Mondadori Education S.p.A.,
viale Manfredi Fanti 51/53 - 50137 Firenze (FI)

Stampato negli stabilimenti tipografici di New Print s.r.l.
Gorgonzola (MI) Stampato in Italia
Printed in Italy (Maggio 2010)

Per inviare un contributo scrivere a f.quercioli@tiscali.it
oppure manuela.longo@mondadori.it

Fascicolo gratuito
Prezzo ai soli fini della determinazione dell'IVA 3,00 €

indice

	pag.
EDITORIALE	
MASSIMO MAGGINI	4
RIFLESSIONI	
Verso un'educazione linguistica plurilingue e interculturale	8
LUCIANO MARIANI	
In merito alla valutazione della prima prova dell'Esame di Stato: l'esperienza del gruppo di lavoro INVALSI-Accademia della Crusca	13
ANGELA FRATI	
ESPERIENZE/ATTIVITÀ	
Insegnare italiano come L2 alla scuola primaria: "facciamo luce sulla storia" percorso disciplinare	18
ISA MALAVASI	
Gli italiani e la patente a punti: riflettere sulla lingua per comprendere gli aspetti culturali del cambiamento	22
MONTSE CAÑADA PUJOLS	
DOCUMENTAZIONE	
Uno sguardo sugli altri: Il Regno Unito	28
CAMILLA SALVI	
RISORSE IN RETE	
MASSIMO MAGGINI	30
APPUNTAMENTI	
	32



L'associazione culturale **ILSA** nasce nel 1990 e riunisce **insegnanti di italiano L2** attivi in istituzioni pubbliche e private (scuole, università, CTP, ecc.).

L'associazione è impegnata nel settore della **formazione e aggiornamento per insegnanti** della scuola pubblica e in generale per quanti sono coinvolti nell'apprendimento e insegnamento dell'italiano.

ILSA diffonde esperienze, ricerche e materiali didattici e fornisce agli insegnanti occasioni di confronto.

In particolare, elabora proposte per facilitare l'integrazione culturale e linguistica degli allievi stranieri presenti nella scuola italiana.

ILSA collabora infatti da anni con enti, scuole, istituzioni, associazioni presenti sul territorio nazionale (Comune di Firenze, Centro Internazionale Studenti "G. La Pira" di Firenze, Centro "Prometeo" di Reggio Emilia, Scuola Media Statale "Ambrosoli" di Vicenza, Liceo Scientifico "Copernico" di Prato ecc.), progettando e tenendo corsi di formazione/aggiornamento in glottodidattica e promuovendo gruppi di ricerca-azione.

Il settore formazione/aggiornamento ILSA si rivolge a quanti intendono accostarsi all'insegnamento dell'italiano L2 e a insegnanti che intendono approfondire le proprie competenze in ambito glottodidattico o entrare in contatto con metodologie e tecniche diverse.

ILSA organizza ogni anno un Convegno nazionale di glottodidattica e cura l'uscita di questa rivista quadrimestrale per l'insegnamento dell'italiano come L2.

La rivista pubblica interventi di studiosi nel campo della glottodidattica e della linguistica ma anche articoli ed esperienze didattiche di insegnanti di italiano L2 in Italia e nel mondo.

Per informazioni:

<http://associazioni.comune.firenze.it/ilsa>

ilsafir@libero.it

abstract

Questo numero della rivista *ILSA Italiano L2 in classe* si concentra sull'insegnamento linguistico nella scuola italiana. Nella sezione *Riflessioni* Luciano Mariani prende in esame le indicazioni europee riguardo al plurilinguismo e la necessità di una più concreta attuazione di tali indicazioni nella scuola italiana, mentre Angela Frati analizza i risultati di una ricerca condotta da INVALSI in collaborazione con la prestigiosa *Accademia della Crusca* sugli elaborati prodotti dai candidati agli esami di maturità. Nella parte successiva, dedicata alle *Esperienze/Attività* Isa Malavasi porta alla nostra attenzione un'esperienza didattica condotta in una scuola primaria con un piccolo gruppo di alunni stranieri e Montse Cañada Pujols presenta un dettagliato resoconto di un'attività sperimentata con un gruppo di apprendenti bilingui che potrà essere facilmente adattata ad una classe di adolescenti della scuola secondaria. Infine Camilla Salvi nella sezione *Documentazione* ci guida alla scoperta delle modalità di inclusione scolastica della Gran Bretagna e Massimo Maggini, in chiusura, presenta una sitografia ragionata per l'approfondimento delle tematiche trattate.

This issue of *ILSA Italiano in Classe* is devoted to the teaching of languages in Italian public schools. In *Riflessioni*, Luciano Mariani reflects on plurilingualism, one of the most significant topic of European linguistic policies, and why it should be more widely promoted in Italian public schools; then Angela Frati analyzes and discusses the data of a research made by INVALSI with the prestigious *Accademia della Crusca* on papers written by students during the final exams of High School. *Esperienze/Attività* offers more practical insight and two didactic experiences. The first one refers to a group of foreign pupils in a Primary School; the second is conceived for bilingual students in Barcelona, but can be usefully adopted also in a class of adolescent students in Italy. Finally *Documentazione* and *Risorse in Rete* are quick tools for readers who want to have a better knowledge of the previously discussed topics.

HANNO COLLABORATO A QUESTO NUMERO

Angela Frati è nata a Firenze nel 1978. Ha conseguito il dottorato di ricerca in Linguistica e Linguistica Italiana presso l'Università degli Studi di Firenze con una tesi sulla lingua dei radiodrammi della RAI. Si occupa di italiano trasmesso, con particolare attenzione al mezzo radiofonico, e della semplificazione del linguaggio amministrativo e professionale. Collaboratrice dell'*Accademia della Crusca*, dall'anno accademico 2007-2008 è professore a contratto del Laboratorio di italiano scritto della Facoltà di Lettere e Filosofia di Firenze (afrati@unifi.it).

Isa Malavasi insegna a tempo indeterminato dal 1997 presso la Scuola primaria "Martiri per la Libertà" di Budrione, Istituto Comprensivo "Carpi Zona Nord", Carpi, Modena. La sua formazione si è particolarmente concentrata sull'insegnamento linguistico e sull'educazione linguistica nella scuola primaria, dove si occupa oltre che della formazione degli insegnanti, di progetti che riguardano l'inglese come lingua straniera e l'italiano come lingua seconda (aris_oscar@libero.it).

Luciano Mariani consulente pedagogico, formatore e autore di materiali didattici, è da tempo impegnato nella ricerca sugli stili e le strategie di apprendimento e insegnamento, sulla motivazione

ad apprendere e sull'autonomia dello studente. Ha pubblicato materiali trasversali come *Strategie per Imparare, Portfolio - Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara* (Zanichelli, Bologna), *La motivazione a scuola* (Carocci, Roma) e *Saper apprendere - Atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per insegnare a imparare* (libreriauniversitaria.it edizioni, Limena, Padova). Gestisce un sito Internet bilingue (italiano e inglese) www.learningpaths.org dedicato in modo specifico alle tematiche suddette (luciano.mariani@iol.it).

Montse Cañada Pujols, laureata in Lingue Moderne presso l'Università Autonoma di Barcellona (1989) e in Lingue Romanze (italiano) presso l'Università di Barcellona (1994), è titolare di due Master: Didattica e promozione della lingua e della cultura italiane a stranieri dell'Università Ca' Foscari di Venezia; Educazione e Nuove Tecnologie (e-Learning) presso l'Università Aperta della Catalogna. Lavora da più di vent'anni come insegnante d'inglese ed italiano presso la scuola pubblica, sia con adolescenti che con adulti ed ha scritto diversi articoli che ha pubblicato in riviste specializzate. Collabora regolarmente con istituzioni che si occupano di ricerca e di formazione dei docenti. Attualmente lavora presso la scuola EOI Viladecans di Barcellona (mcanyade@gmail.com).

ERRATA/CORRIGE

Nell'articolo *Ludolinguistica: il rebus nella glottodidattica* di Anthony Mollica, pubblicato nello scorso numero (2/2009), gli esempi di rebus riportati sono stati attribuiti a Stefano Bartezzaghi invece che all'autore. Ci scusiamo per l'errore.

editoriale

DI MASSIMO MAGGINI
PRESIDENTE ILSA
UNIVERSITÀ PER STRANIERI, SIENA

In questo numero dedicato alla scuola la sezione *Riflessioni* ospita un interessante contributo di Luciano Mariani intitolato *Verso un'educazione linguistica plurilingue e interculturale*.

L'autore dell'articolo analizza la situazione critica della scuola pubblica italiana per quanto concerne gli insegnamenti linguistici. Dalla scuola primaria fino alla scuola secondaria di secondo grado, riformata recentemente, la lingua inglese risulta la lingua straniera privilegiata a discapito di ogni altra seconda lingua straniera. Anche l'insegnamento di contenuti disciplinari in una lingua straniera (CLIL), previsto ufficialmente solo nell'ultimo anno della scuola secondaria da parte di docenti delle discipline in possesso di una conoscenza della lingua straniera a livello avanzato, risulta di difficile applicazione. Questo quadro sconcertante relativo agli insegnamenti linguistici disattende pienamente le indicazioni del Consiglio d'Europa sulla necessità di insegnare in ambito scolastico almeno due lingue straniere¹.

La situazione dell'insegnamento dell'italiano L2 agli studenti non italofoeni nella scuola pubblica come lingua dello studio appare altrettanto critica in quanto manca una politica nazionale uniforme, ogni ambito locale affronta con soluzioni proprie il problema linguistico degli apprendenti stranieri.

Mariani propone di rilanciare un modello di educazione linguistica integrata ispirato alle direttive europee che ha caratterizzato sin dagli anni Settanta del secolo scorso una determinata politica educativa italiana in ambito linguistico². Parole-chiave di questo modello di educazione linguistica integrata sono *plurilinguismo* e *interculturalità*. Alla luce di un importante documento europeo³ Mariani illustra ai lettori il significato di questi due concetti e le nozioni di competenza plurilingue e di competenza interculturale. L'autore dell'articolo spiega perché l'educazione linguistica debba acquisire un carattere integrato e indica come obiettivo la promozione di una competenza di azione comunicativa e interculturale trasversale. Viene successivamente sottolineato un altro concetto importante che in ambito europeo è stato in precedenza espresso in modo esplicito⁴: la nozione di *multicompetenza*. Mariani riesamina il concetto tradizionale di competenza che vede l'interazione di tre serie di fattori, le conoscenze, le abilità/strategie e le convinzioni/atteggiamenti, fattori che il Quadro Comune Europeo definisce in termini di *sapere* (le conoscenze), di *sapere fare* (le abilità e le strategie) e di *sapere essere* (le convinzioni e gli atteggiamenti). Ai lettori vengono forniti per ogni insieme di fattori degli

esempi per la competenza plurilingue e per quella interculturale.

Nella parte finale dell'articolo l'autore affronta il tema della consapevolezza che dovrebbe essere promossa negli studenti. Una consapevolezza che non riguarda solo le lingue da apprendere, ma anche le culture e le loro dinamiche, i processi di apprendimento e insegnamento e il profilo personale di chi apprende e usa le lingue. La promozione della consapevolezza negli studenti implica parallelamente una presa di coscienza degli insegnanti. Mariani a questo proposito afferma: "Non è dunque solo indispensabile che un'educazione linguistica integrata diventi parte del piano formativo di una scuola, incardinandosi in modo *esplicito e sistematico* nelle scelte curriculari sulla base di un dibattito serio tra tutti gli attori coinvolti (insegnanti, studenti e dirigenti, ma anche genitori e altre figure rilevanti sul territorio). È altrettanto importante che gli insegnanti stessi (innanzitutto dell'area linguistica, ma non solo) si aprano ad una *collaborazione intra-disciplinare (...)*".

Un interessante contributo di Angela Frati offre ai lettori la conoscenza di un'importante esperienza di ricerca condotta da un gruppo di insegnanti e studiosi di lingua italiana, sotto la guida per l'*Accademia della Crusca* del Prof. Francesco Sabatini, in collaborazione con l'*Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e Formazione* (INVALSI). La ricerca ha preso in esame le prove scritte d'italiano dell'Esame di Stato del 2007. Un campione di circa seimila elaborati scritti già valutati dalle commissioni d'esame è stato nuovamente oggetto di valutazione da parte di correttori che hanno operato in modo indipendente tra loro e senza conoscere i risultati della valutazione dei commissari d'esame. Tali correttori sono stati definiti "liberi" perché hanno operato senza l'ausilio di alcuno strumento di riferimento per la valutazione.

1 Cfr. le conclusioni del Consiglio Europeo di Barcellona del 15 e 16 marzo 2002.

2 Il 25 aprile 1975 un gruppo di studiosi, docenti universitari, insegnanti, approva il testo del documento *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica*, messo a punto da Tullio De Mauro e dai suoi collaboratori.

3 Cfr. il documento europeo del 2003 redatto da Beacco e Byram.

4 Cfr. Il Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue (2001).



Il gruppo di esperti diretti da Francesco Sabatini ha elaborato una scheda di valutazione e un fascicolo denominato *La valutazione della prima prova dell'Esame di Stato* che ha definito alcuni criteri di giudizio sulla "norma" e ha cercato di chiarire la validità di certi limiti all'accettabilità di vari usi linguistici. Questi strumenti sono stati forniti a un nuovo gruppo di correttori che ha analizzato un campione più piccolo (660 composizioni) dei precedenti elaborati, già valutati sia dalla commissione d'esame sia dai correttori "liberi".

Questi nuovi correttori con scheda hanno dunque potuto operare con dei precisi criteri di riferimento per la valutazione. Il gruppo di ricerca ha preso in esame e comparato i risultati delle valutazioni attribuite dalle commissioni d'esame con quelle attribuite dai correttori liberi; successivamente ha preso in considerazione le valutazioni date dai correttori con scheda. Angela Frati nel suo articolo chiarisce come la scheda di valutazione utilizzata sia stata focalizzata su quattro competenze fondamentali, la competenza testuale, la com-

petenza grammaticale, la competenza lessicale-semantica e la competenza ideativa. Aggiunge inoltre come ciascuna competenza sia stata definita da descrittori più specifici.

I risultati del confronto fra le varie valutazioni hanno evidenziato una maggiore uniformità fra le votazioni fornite dai correttori “liberi” e da quelli con scheda (i più severi) rispetto a quelle delle commissioni d’esame. In particolare è emerso che solo per il 23,4% delle prove le votazioni attribuite dai correttori liberi coincidono con quelle assegnate dalle commissioni d’esame: nella maggior parte dei casi (64,2%) le votazioni attribuite dai correttori non vincolati all’uso della scheda sono state più severe e appena nel 12,4% più elevate di quelle dei commissari d’esame. Inoltre la percentuale di studenti a cui i correttori liberi e i correttori con scheda non hanno assegnato la sufficienza è pari al 52,2% nel caso dei correttori liberi e al 57,6% per i correttori con scheda, mentre nel caso della commissione d’esame questa stessa fascia è appena del 19%.

Angela Frati in conclusione del suo articolo fornisce alcune possibili spiegazioni per questa difformità di giudizio in sede di valutazione da parte dei commissari d’esame e dei correttori con scheda e sottolinea come le correzioni dei valutatori con scheda abbiano mostrato delle differenze nell’attribuzione dei voti in relazione ai diversi indirizzi scolastici (licei, istituti tecnici e professionali) alle diverse tipologie di prova scritta e al sesso del candidato.

La sezione *Esperienze/Attività* ospita un’unità di lavoro dell’insegnante catalana d’italiano Montse Cañada Pujols, centrata sull’educazione stradale.

L’attività è stata proposta a un livello B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento.

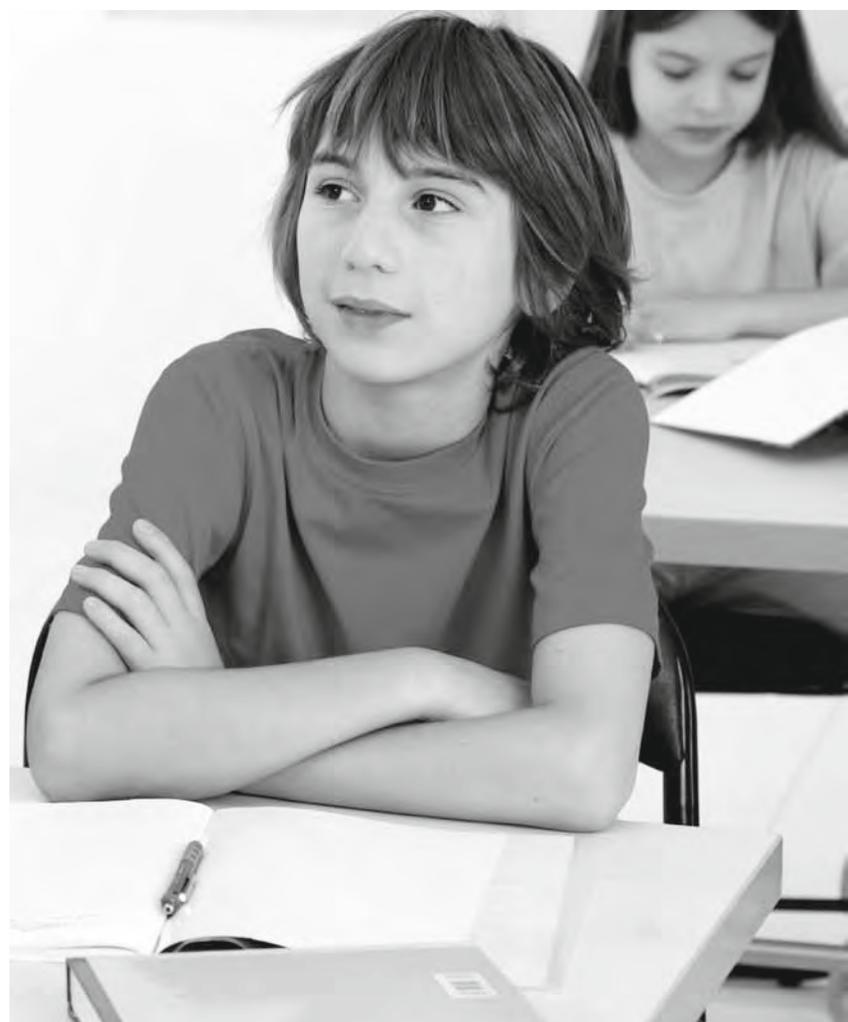
Gli apprendenti erano studenti bilingui spagnolo-catalano, ma l’esperienza si presta ad essere svolta anche con adolescenti nella scuola pubblica per l’educazione stradale secondo un’ottica interdisciplinare. Lo svolgimento delle attività ha richiesto circa 4 ore di lezione che si sono suddivise in due sessioni di 2 ore ciascuna.

Gli obiettivi principali di quest’unità didattica sono stati di carattere socio-culturale e linguistico.

La conoscenza di un genere musicale, il *rap* italiano, e la conoscenza della patente a punti sono stati i principali obiettivi socio-culturali, mentre la riflessione metalinguistica, lo sviluppo della capacità di comprensione orale e scritta e le abilità produttive orali e scritte sono stati i principali obiettivi linguistici.

La canzone *Er Traffico* (2001) dei *Flaminio Maphia* è stata utilizzata come *input* linguistico per introdurre l’argomento della patente a punti, normativa stradale inesistente in molti paesi europei, e per presentare delle varietà linguistiche come il dialetto romanesco, il gergo giovanile e il linguaggio colloquiale, presenti nel testo canoro. L’unità di lavoro si articola in sette attività didattiche e nella fase finale presenta un questionario di valutazione sul percorso didattico svolto che gli studenti devono riempire. Lo sviluppo delle attività si avvale dell’utilizzo di Internet.

Isa Malavasi, un’insegnante di una scuola primaria di Carpi, ci descrive, ancora nella sezione *Esperienze/Attività*, una sua esperienza di laboratorio linguistico sull’italiano L2 con alunni di terza elementare svolta in completa collaborazione con





l'insegnante curricolare di storia. L'autrice dell'esperienza è convinta che esista nella scuola una falsa credenza sui laboratori d'italiano L2, basata sull'idea che essi siano delle classi di recupero per studenti in difficoltà. In realtà Malvasi scrive che gli alunni vengono nel laboratorio d'italiano L2 “per fare attività specifiche, adatte al loro livello di conoscenza della lingua, per consolidare le loro competenze e per svilupparle al meglio, per migliorare la loro autostima, per lavorare con un insegnante che faccia proposte mirate e consapevoli, per acquisire gli strumenti necessari a seguire le lezioni in classe”.

Questa premessa mi pare oltre che corretta anche doverosa in un paese come l'Italia, dove l'organizzazione di questi spazi denominati laboratori d'italiano L2, la loro funzionalità e il loro raccordo con gli insegnamenti disciplinari, non sono regolati a livello nazionale, ma sono demandati all'organizzazione scolastica locale.

Malvasi fornisce ai lettori un diario di bordo dettagliato delle

varie fasi di lavoro svolte in laboratorio per una durata di 15 ore frontali. Il percorso didattico descritto non ripete gli argomenti di storia affrontati in classe, ma offre agli studenti stranieri l'occasione per acquisire e consolidare gli strumenti e la terminologia specifici della disciplina. La metodologia utilizzata è ispirata alla didattica ludica, il livello di competenza d'italiano degli apprendenti stranieri era A2-B1, quindi non omogeneo, e le tecnologie utilizzate nel lavoro laboratoriale sono state la fotocamera digitale e il computer. Nelle esperienze di questo tipo nelle quali si lavora sulla lingua dello studio è molto importante che ci sia, come in questo caso, una completa collaborazione e armonia pedagogica tra l'insegnante di laboratorio e l'insegnante di classe.

La sezione *Documentazione* curata da Camilla Salvi è dedicata in questo nuovo numero a un altro importante paese europeo: il Regno Unito. In tale contributo si analizza infatti la situazione dell'integrazione degli alunni stranieri nelle scuole del Regno Unito.

Verso un'educazione linguistica plurilingue e interculturale

DI LUCIANO MARIANI¹

In un contesto, come quello delle scuole pubbliche italiane, in cui il plurilinguismo è messo fortemente a rischio, diventa indispensabile riproporre con forza l'idea e la prassi di un'educazione linguistica *integrata*, che punti a sviluppare nel contempo, oltre alla dimensione *plurilingue*, anche quella *interculturale*.

Superando i compartimenti stagni delle lingue come "discipline", occorre puntare allo sviluppo di *una multicompetenza trasversale*, in cui conoscenze, abilità/strategie e convinzioni/atteggiamenti siano esplicitati e portati alla consapevolezza per poterne favorire il trasferimento attraverso *tutte* le lingue che gli studenti usano ed apprendono. Condizione preliminare per avviare questo processo è la presa di coscienza, da parte degli insegnanti, delle ragioni profonde delle loro scelte pedagogiche e didattiche, in modo da poter costruire una base trasparente e condivisa di teoria e prassi.



1. Il contesto degli insegnamenti linguistici in Italia oggi

Nel contesto della più ampia crisi che coinvolge oggi la scuola pubblica italiana, gli insegnamenti linguistici mostrano segni di forte criticità, che riguardano tutti i livelli scolastici:

- nella **scuola primaria** l'unica lingua straniera insegnata è l'inglese, sulla base di una formazione degli insegnanti ancora molto incerta, sia dal punto di vista linguistico che metodologico;
- nella **scuola secondaria di primo grado** la possibilità per i genitori di dedicare le ore previste per la seconda lingua straniera al solo inglese (l'"inglese potenziato"), rischia di far scomparire anche da questo livello la seconda lingua straniera;
- nella cosiddetta "**riforma**" della **scuola secondaria di secondo grado**, in attuazione a partire da

settembre 2010, l'unica lingua straniera prevista in tutti gli istituti è, di nuovo, l'inglese (a volte anche, come nei licei scientifici, ridotto nelle ore di insegnamento), mentre la seconda lingua straniera rimane solo in pochi indirizzi; viene inoltre eliminata la possibilità della compresenza tra insegnanti di lingua straniera e "lettori" madrelingua;

- l'insegnamento di **contenuti disciplinari in una lingua straniera** (CLIL) è previsto ufficialmente solo nell'ultimo anno della scuola secondaria, da parte di docenti delle discipline in possesso di una cono-

¹ Luciano Mariani, formatore, consulente e autore di materiali didattici, gestisce un sito Internet bilingue (italiano-inglese) www.learningpaths.org, dedicato in modo specifico alle tematiche dell'imparare a imparare. È autore di *Saper apprendere. Atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per insegnare a imparare*, libreriauniversitaria.it edizioni, Limena (PD), 2010.

scenza della lingua straniera a livello avanzato – una situazione rarissima nelle nostre scuole;

- la **presenza sempre più massiccia di alunni stranieri** ripropone continuamente il problema, affrontato con modalità e con esiti molto diversi sul territorio, dello statuto dell'italiano lingua seconda, non solo e non tanto come lingua di comunicazione quotidiana quanto soprattutto come lingua di istruzione, con connotazioni differenti ai diversi livelli di scolarità.

Complessivamente, questo quadro poco confortante può essere tradotto in una formula sintetica: *meno lingua, meno lingue*. Non solo diminuiscono gli spazi complessivi dedicati agli apprendimenti linguistici, ma si contraddicono tutte le indicazioni provenienti dalle istituzioni europee, che, anche recentemente, hanno ribadito la scelta cruciale e strategica del plurilinguismo e la conseguente necessità per tutti i paesi dell'Unione di assicurare nei curricula scolastici la presenza di almeno due lingue straniere.

L'Italia, rispetto a molti altri paesi europei, naviga insomma decisamente contro corrente.

2. La necessità di un visione integrata

Di fronte a questa situazione, si rivela urgente la necessità, da una parte, di ribadire le ragioni di scelte di politica linguistica ispirate ai valori continuamente sottolineati in sede europea, ma da noi altrettanto costantemente disattese, e dall'altra, proprio nel momento in cui si riducono gli spazi e i tempi degli insegnamenti linguistici, di rilanciare un modello di *educazione linguistica integrata*, che ha costituito sin dagli anni '70 del secolo scorso un punto di riferimento essenziale, non solo per l'Italia, e che oggi può e deve essere aggiornato alla luce dei nuovi scenari formativi imposti da società in rapida trasformazione.

Le parole-chiave che possono definire questa *educazione linguistica complessiva trasversale ai curricula* sono *plurilinguismo* e *interculturalità*. Il plurilinguismo, considerato spesso in passato privilegio di poche persone e caratteristico di contesti limitati, è oggi un fenomeno diffuso, sia a livello individuale (la grande maggioranza delle persone possiede un patrimonio linguistico più o meno differenziato), sia a livello di territori, grazie a molti fattori, tra cui i crescenti scambi socioculturali, la mobilità dei mercati del lavoro, e più in generale le esigenze di società globalizzate e tecnologicamente sempre più "connesse". L'interculturalità, d'altro canto, è un fenomeno che si iscrive in questo stesso contesto, in cui l'incontro con l'"Altro" diventa l'occasione, non soltanto di conoscere e di conoscersi, ma anche di rifondare rapporti basati su una gamma sempre più ricca di valori: dalla tolleranza all'accettazione e al rispetto, dalla flessibilità alla mediazione e all'empatia, fino ad arrivare all'apprezzamento e all'integrazione.

Per i sistemi scolastici, queste scelte valoriali di fondo si concretizzano nella promozione di un'educazione linguistica basata sullo sviluppo di competenze che siano al contempo, appunto, plurilingui e interculturali, così come definite in un documento-chiave del Consiglio d'Europa (Beacco e Byram 2003):

- **“Competenza plurilingue:** capacità di acquisire ed usare progressivamente diverse competenze in diverse lingue, a livelli diversi di abilità e per diverse funzioni. Lo scopo centrale dell'educazione plurilingue è di sviluppare questa competenza.
- **Competenza interculturale:** combinazione di conoscenze, abilità, atteggiamenti e comportamenti che permettono ad un parlante, a vari livelli, di riconoscere, comprendere, interpretare ed accettare altri modi di vivere e pensare al di là della propria cultura di origine. Questa competenza è la base della comprensione tra le persone, e non è limitata all'abilità linguistica.”

Questa educazione linguistica si qualifica al contempo come *integrata* perché ha l'ambizione di superare i rigidi compartimenti entro cui tradizionalmente sono stati relegati i vari insegnamenti linguistici nel curriculum (le cosiddette “materie” o “discipline” di studio), non solo per gettare dei ponti tra settori diversi, ma, ancor più, per attivare una competenza di *azione comunicativa e interculturale trasversale*, che permetta agli studenti di concepire il proprio repertorio linguistico come una risorsa complessiva a loro disposizione all'interno della scuola e fuori di essa. Gli apprendimenti linguistici al servizio di questa competenza globale, e, più in generale, di questa visione ampia del ruolo che la lingua/le lingue svolgono per la promozione dell'individuo e del suo diritto ad una vera “cittadinanza attiva”, comprendono così:

- il *repertorio linguistico individuale*, cioè la gamma di strumenti linguistici già in possesso di chi entra nei sistemi formativi, a prescindere dalle lingue effettivamente insegnate;
- la lingua o le lingue di istruzione, che per molti possono coincidere con la propria lingua materna;
- le lingue regionali, minoritarie o proprie dei migranti;
- le lingue straniere moderne e le lingue classiche oggetto di insegnamento esplicito².

² Il consiglio d'Europa ha promosso un complesso progetto finalizzato all'integrazione di tutti gli apprendimenti linguistici a scuola (*Languages in Education, Languages for Education*) basato su una piattaforma digitale già molto ricca di contributi: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/LE_PlatformIntro_en.asp Il progetto intende sviluppare un *Quadro Comune di Riferimento* per tutte le lingue presenti nei curricula scolastici.

A questo ricco quadro di risorse linguistiche occorre aggiungere almeno due ulteriori punti di riferimento, e cioè, da una parte, la lingua considerata come “disciplina”, ossia come specifico oggetto di studio di un’area particolare del curriculum, e dall’altra parte, la lingua o le lingue utilizzate come veicolo di istruzione e di studio nei vari contesti disciplinari: la lingua “attraverso il curriculum”, che richiede dunque un’attenzione specifica da parte di *tutti* gli insegnanti, in quanto comunque docenti di lingua.

Si tratta insomma di considerare il patrimonio linguistico complessivo di ogni individuo e di ogni gruppo-classe come risorsa che l’individuo stesso ha il diritto di poter sfruttare il meglio possibile e che la scuola ha il dovere di riconoscere, rispettare e sviluppare. Questa visione dell’educazione linguistica ha importanti implicazioni, sia in ambito curricolare, per i collegamenti *espliciti* che prefigura e richiede di istituire tra i vari insegnamenti linguistici e, ancora più ampiamente, tra le varie aree disciplinari, sia in ambito extra-curricolare, per la necessità di riconoscere e valorizzare anche tutte le risorse linguistiche a cui gli studenti possono attingere *di fatto* anche fuori della scuola, negli usi sociali dei linguaggi a cui sono quotidianamente esposti. La scuola ha quindi il compito, in gran parte nuovo, di arricchire e ristrutturare il repertorio linguistico, anche informale, di ogni individuo e di ogni gruppo, grazie agli interventi educativi che deve mettere in atto.

3. Educazione linguistica come multicompetenza trasversale

Se consideriamo in particolare i rapporti che possono e devono essere riscoperti e “rivitalizzati” tra gli insegnamenti linguistici, occorre ricordare che la ricerca ha ipotizzato che nella mente di una persona che apprende e/o usa più lingue le competenze nelle singole lingue si strutturano in realtà in una *multicompetenza*, che non è semplicemente la somma delle competenze nelle singole lingue, ma che costituisce un’entità nuova, continuamente soggetta a ristrutturazioni *qualitative* e non soltanto a pure “aggiunte” *quantitative*. Questo concetto, che è espresso in modo molto esplicito nel *Quadro Comune di Riferimento per le Lingue*³, si collega all’ipotesi dell’*interdipendenza*, avanzata già da tempo da Cummins (2001), che illustra con la metafora dell’iceberg lo statuto delle varie lingue in possesso di un individuo, sia pure a livelli diversi di competenza: separate nelle loro realizzazioni superficiali, queste lingue in realtà si fondono nella parte sommersa come *competenza sottostante comune*, fatta di associazioni tra concetti e di rappresentazioni di parole e di immagini. Sulla

stessa linea, Cook (2002) illustra la sua *teoria della multicompetenza* con un’immagine molto viva: “Apprendere una seconda lingua non equivale ad aggiungere delle stanze alla propria casa costruendo un’aggiunta sul retro: è la ricostruzione di tutte le pareti interne”.

I ipotesi psicolinguistiche di questo tipo possono essere portate a sostegno della necessità, oggi sempre più urgente, di esplorare come le competenze nei singoli insegnamenti linguistici possano essere effettivamente integrate e trasferite, per sfruttare al meglio questo repertorio che troppo spesso nella prassi (e nelle rappresentazioni che

se ne fanno insegnanti, studenti e genitori) viene percepito come fatto di compartimenti stagni, ma che in realtà costituisce nella mente dello studente un’unica risorsa, complessa e articolata.

Per esplicitare chiaramente quali elementi vengono fatti oggetto di trasferimento e ristrutturazione via via che nuove esperienze linguistiche arricchiscono la multicompetenza individuale, è opportuno riesaminare il concetto stesso di *competenza*: un aggregato di elementi tra loro strettamente interagenti, ma che è opportuno distinguere, sia perché costituiscono dimensioni dalle caratteristiche proprie, sia perché possono essere fatti oggetto di interventi pedagogici e didattici anche

diversificati. La visione tradizionale di “competenza” vede l’interazione di tre serie di fattori (le conoscenze, le abilità/strategie e le convinzioni/atteggiamenti) relativi ai contenuti di un’area disciplinare o interdisciplinare (nel caso della competenza plurilingue e interculturale, le lingue e le culture). Si tratta dunque di identificare il ruolo che questi fattori giocano quando vengono organizzati e “orchestrati” in una competenza, ma anche di sottolinearne la valenza trasversale, ossia le *potenzialità di trasferimento* tra apprendimenti linguistici diversi.

3.1 Le conoscenze (“sapere”)

In primo luogo abbiamo le *conoscenze dichiarative* (cioè di concetti, fatti, dati, relazioni) e *procedurali* (cioè dei procedimenti con cui poter utilizzare ed applicare in contesti d’uso le conoscenze dichiarative).

3 “Chi apprende una lingua straniera o seconda e la relativa cultura non cessa di essere competente nella propria madrelingua e nella cultura ad essa associata. E la nuova competenza non è del tutto indipendente dalla precedente. L’apprendente non acquisisce semplicemente due modi distinti di agire e di comunicare. Chi apprende una lingua diventa plurilingue e sviluppa interculturalità.” (Consiglio d’Europa 2002)

“Apprendere una seconda lingua non equivale ad aggiungere delle stanze alla propria casa costruendo un’aggiunta sul retro: è la ricostruzione di tutte le pareti interne”.

Esempi per la competenza plurilingue: dal punto di vista lessicale le lingue utilizzano spesso gli stessi meccanismi di formazione delle parole (prefissi e suffissi), sia pure con realizzazioni superficiali diverse in ogni lingua: ma il *concetto* di prefisso/suffisso e del *ruolo* che questi giocano nella formazione di famiglie di parole è un'importante conoscenza dichiarativa *trasversale* a molte lingue. Allo stesso modo, sapere come utilizzare questa conoscenza per dedurre il significato di parole sconosciute, ad esempio durante la lettura o l'ascolto, è un'importante e correlata conoscenza procedurale, anche questa di tipo *trasversale*.

Esempi per la competenza interculturale: è certamente utile procurarsi una serie di *conoscenze* sugli usi, i costumi, i valori di altre culture, così come è utile essere consapevoli dei *procedimenti d'uso* delle informazioni, ossia in quali situazioni è opportuno utilizzare direttamente queste conoscenze e in quali situazioni è invece necessario approfondire, relativizzare, contestualizzare le conoscenze culturali di cui si è in possesso.

3.2 Le abilità e le strategie ("saper fare")

In secondo luogo, la competenza implica il possesso e l'uso di *abilità*, cioè di capacità relative all'esecuzione di compiti in attività comunicative (scritte e orali, ricettive, produttive e interattive) e di *strategie*, cioè di passi, operazioni, linee di azione specifiche e operative che, come una cerniera o un ponte tra la prestazione che si deve produrre e i processi sottostanti, possono nel concreto aiutare la persona a mettere in atto le abilità stesse.

Esempi per la competenza plurilingue: il processo sottostante l'abilità di ricezione della lingua orale (ascolto) può essere ottimizzato, velocizzato e reso più efficiente e produttivo con l'uso di appropriate *strategie di apprendimento*. Queste possono essere di tipo più strettamente *cognitivo* (ad esempio, saper richiamare alla mente le conoscenze precedenti sull'argomento e sul tipo/genere di testo o discorso che si sta per ascoltare, saper prevedere i probabili contenuti, saper focalizzare la propria attenzione su alcuni elementi particolari in relazione al tipo di discorso e agli scopi personali nell'ascolto, saper utilizzare tutti i segnali linguistici che differenziano le affermazioni principali rispetto agli esempi o le tesi da dimostrare rispetto alle argomentazioni fornite a loro sostegno, e così via). Le strategie possono anche essere di tipo *metacognitivo*, e aiutano allora la persona a pianificare, monitorare e ad auto-valutare il compito da eseguire, rispettivamente prima, durante e dopo la sua esecuzione. Possono infine essere di tipo *socio-affettivo* e *motivazionale*, quando sostengo-

no lo studente nella gestione del rapporto con se stesso e con gli altri. Tutte queste strategie sono chiaramente *trasversali* rispetto ai contenuti linguistici sulle quali vengono applicate.

Esempi per la competenza interculturale⁴: come è importante raccogliere conoscenze sulle culture con cui possiamo venire in contatto (utilizzando strategie come prepararsi prima di un viaggio all'estero, facendo domande durante una discussione, riflettendo su un avvenimento o "incidente critico culturale"), è altrettanto importante saper "sospendere il giudizio" sulle persone e sulle situazioni finché non si può saperne di più (utilizzando strategie, anche queste *trasversali* alle varie esperienze interculturali, come ascoltare e osservare ciò che la gente dice e fa, fare confronti con altre persone originarie della stessa cultura, darsi il tempo di conoscerle più a fondo).

3.3 Le convinzioni e gli atteggiamenti ("saper essere")

In terzo luogo, la competenza comprende la capacità di gestire conoscenze e abilità/strategie rapportandole al *proprio personale profilo* di persona che apprende e usa una lingua, con le proprie caratteristiche e idiosincrasie e i propri punti di forza e di criticità. Entrano qui in gioco le differenze individuali, tra cui gli stili di apprendimento, le intelligenze, i tratti di personalità, i valori, le convinzioni, gli atteggiamenti, le motivazioni. Sono queste dimensioni nascoste della competenza a condizionare di fatto i processi di apprendimento e l'uso effettivo di conoscenze e abilità nella prestazione su un compito da svolgere.

Esempi per la competenza plurilingue: la messa in atto di strategie per l'ascolto, di cui abbiamo appena dato alcuni esempi, dipende in larga misura dalle convinzioni e dagli atteggiamenti che lo studente ha sviluppato nel corso del tempo rispetto alla lingua, ai processi di apprendimento e insegnamento, e a se stesso in quanto persona che impara e usa le lingue. Così, per mettere *effettivamente* in atto quelle strategie (di cui può comunque essere consapevole in termini di conoscenza procedurale) *sui compiti concreti da affrontare*, occorre che si sia convinti che, ad esempio, ciò che si porta al compito di ascolto, in termini di conoscenze pregresse, è altrettanto importante di ciò che trasmette il testo/discorso; che si possa anche non capire tutto subito, ma comprendere per fasi e livelli; che ciò che non si capisce può

⁴ Alcuni esempi forniti per la dimensione interculturale dell'educazione linguistica fanno riferimento ai descrittori sviluppati per il progetto CROMO (*Intercultural Crossborder Module*) (2007). Si veda il sito http://www.irrefvg.org/it/pubbl_anno.htm e Mariani 2009.

essere oggetto di operazioni di deduzione, sulla base di ciò che si sa e si è già capito; e così via. E, ancora più in generale, è indispensabile avere un'immagine positiva di sé, sia in termini di capacità (“so, sono in grado di ascoltare?”), sia intermini di disponibilità (“voglio, sono disposto ad ascoltare?”). È evidente che si tratta di fattori assolutamente *trasversali* ad ogni apprendimento, non solo linguistico.

Esempi per la competenza interculturale: anche in questo caso, le strategie, appena citate, che aiutano a “sospendere il giudizio” sulle persone e le situazioni sono strettamente correlate a convinzioni e atteggiamenti adeguati, senza i quali non potrebbero essere messe in atto: ad esempio, la convinzione che è bene diffidare degli stereotipi e considerare ogni persona come individuo che può condividere o meno le caratteristiche della propria cultura di origine; che è facile quanto pericoloso fare “inferenze culturali”, cioè interpretare le situazioni sulla base della propria visione etnocentrica; che, in definitiva, ogni cultura è “naturale” e “giusta” per i suoi membri quanto la propria lo è per se stessi. Si tratta anche in questo caso di fattori che un'educazione interculturale deve poter promuovere *attraverso* i vari apprendimenti linguistici, e, più in generale, *attraverso* le aree disciplinari.

4. Alcune implicazioni pedagogiche e didattiche

Abbracciare una visione integrata della competenza plurilingue e interculturale significa dunque promuovere operazioni di *trasferimento* tra gli apprendimenti linguistici, a *tutti* i livelli delle componenti della competenza stessa. Un elemento qualificante di questo trasferimento è costituito dalla consapevolezza di questi diversi fattori che è possibile attivare negli studenti: in altre parole, diventa cruciale diventare consapevoli dei fattori in gioco, e saperne apprezzare il ruolo e l'importanza per lo sviluppo della propria multicompetenza. La consapevolezza,

come si è visto, non riguarda solo le lingue e, più in generale, la “lingua” come fenomeno, contenuto di apprendimento e risorsa d'uso (la cosiddetta *language awareness*, o consapevolezza linguistica), ma anche le culture e le loro dinamiche (*culture awareness*) i processi di apprendimento e insegnamento (*learning awareness*) e il profilo personale di chi apprende e usa le lingue (*learner awareness*). L'importanza di questa consapevolezza a più livelli è stata chiaramente messa in luce dalle ricerche sul bilinguismo, e, ancora più chiaramente, sull'acquisizione di una terza lingua, in cui si è dimostrato che una migliore padronanza linguistica è dovuta anche alla capacità, da parte della persona bilingue o trilingue, di utilizzare la propria consapevolezza interlinguistica per regolare e affinare i suoi processi di apprendimento (Jessner 2006). Promuovere negli studenti questi livelli diversi di consapevolezza implica, naturalmente, una preliminare, parallela presa di coscienza da parte degli insegnanti. Non è dunque solo indispensabile che un'educazione linguistica integrata diventi parte del piano formativo di una scuola, incardinandosi in modo *esplicito* e *sistematico* nelle scelte curriculari sulla base di un dibattito serio tra tutti gli attori coinvolti (insegnanti, studenti e dirigenti, ma anche genitori e altre figure rilevanti sul territorio). È altrettanto importante che gli insegnanti stessi

(innanzitutto dell'area linguistica, ma non solo) si aprano ad una *collaborazione intra-disciplinare*, nel senso in cui abbiamo presentato l'educazione linguistica integrata, partendo da un confronto critico sulle proprie prassi attuali (obiettivi, metodologie, valutazione) ma avendo cura di arrivare fino in fondo all'iceberg della competenza, cioè fino a quella dimensione nascosta ma cruciale delle proprie convinzioni e dei propri atteggiamenti. In altre parole, il modello della competenza e dei suoi fattori, così come illustrato in questo contributo *rispetto a chi impara*, dovrebbe costituire un riferimento trasparente e condiviso anche per una cooperazione trasversale *tra chi insegna*.

Il modello della competenza e dei suoi fattori dovrebbe costituire un riferimento trasparente e condiviso anche per una cooperazione trasversale tra chi insegna.

Bibliografia

Beacco, J.C. Byram M. 2007. *Guide for the development of language education policies in Europe*. Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg.

Consiglio d'Europa 2002. *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. it di D. Bertocchi, F. Quartapelle, Milano-Firenze, RCS scuola, La Nuova Italia-Oxford, (tit. or. *Common European Framework for Languages: learning, teaching, assessment*, Council of Europe, Strasbourg, 2001).

Cook, V.J. (ed.) 2002. *Portraits of the L2 User*. Clevedon, Multilingual Matters.

Cummins, J. 2001. “Instructional Conditions for Trilingual Development”, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 4, No. 1.

Jessner, U. 2006. *Linguistic Awareness in Multilinguals*, Edinburgh University Press, Edinburgh.

Mariani, L. 2009. “Documentare e Autovalutare la Competenza Comunicativa Interculturale: L'Esempio del Progetto CROMO”, *Lingua e Nuova Didattica*, Anno XXXVIII, No. 3.

In merito alla valutazione della prima prova dell'Esame di Stato: l'esperienza del gruppo di lavoro INVALSI-Accademia della Crusca

DI ANGELA FRATI,
ACCADEMIA DELLA CRUSCA, FIRENZE

Nell'anno scolastico 2007-2008 un gruppo di insegnanti e studiosi di lingua italiana è stato convocato dall'*Accademia della Crusca*, sotto la guida del prof. Francesco Sabatini, per una collaborazione con l'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e Formazione (INVALSI). La ricerca, che ha preso in esame le prove di italiano relative alla sessione 2007, da una parte ha rilevato la padronanza linguistica degli studenti in uscita dalla scuola secondaria di secondo grado e dall'altra ha avviato una riflessione sulla variabilità delle valutazioni attribuite da correttori diversi. L'analisi dei dati raccolti ha evidenziato numerosi elementi di interesse che offrono occasioni per approfondimenti in nuovi studi e future indagini.

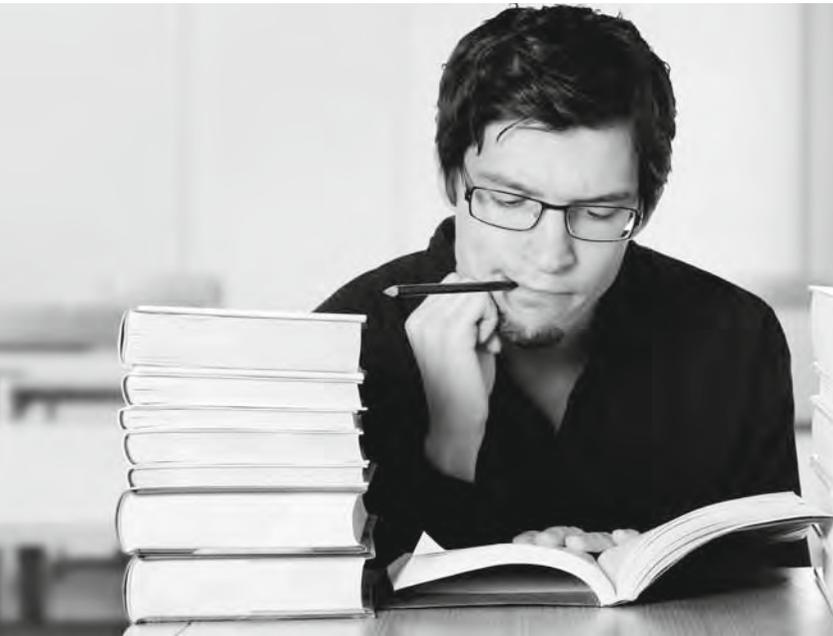
Da quando la prima prova dell'Esame di Stato è cambiata e al vecchio tema sono state aggiunte diverse altre tipologie di elaborati, è emersa sempre più evidente la necessità di individuare criteri e parametri analitici che aiutino a valutare i testi in un modo sufficientemente oggettivo.

A questo proposito nell'anno scolastico 2007-2008 un gruppo di insegnanti e studiosi di lingua italiana¹ è stato convocato dall'*Accademia della Crusca*, sotto la guida del prof. Francesco Sabatini, per una collaborazione con l'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e Formazione (INVALSI).

La collaborazione è stata attivata all'interno del progetto di ricerca intitolato *Rilevazione degli Apprendimenti. Prove scritte di Italiano. Sessione d'esame 2007* che si inserisce in una tradizione di studi, condotti dall'INVALSI fin dai primi anni Ottanta, sui temi della valutazione e della produzione scritta.

La ricerca, che ha preso in esame le prove di italiano relative alla sessione 2007, aveva un duplice obiettivo: da una parte rilevare la padronanza linguistica degli studenti in uscita dalla scuola secondaria di secondo grado e dall'altra avviare una riflessione sulla variabilità delle valutazioni attribuite da valutatori diversi². Per entrambi gli scopi è stato necessario costituire un ampio *corpus* di elaborati e organizzare varie attività di ricorrezione.

¹ Il gruppo era costituito da: Francesco Sabatini, Ordinario f.r. di Linguistica Italiana nell'Università di Roma Tre e Presidente Onorario dell'*Accademia della Crusca*; Massimo Bellina, Ordinario di Italiano, Latino e Storia nel Liceo Scientifico "J. F. Kennedy" di Roma; Angela Frati, dott. di Ricerca in Linguistica e linguistica italiana, docente a t. det. di Italiano nel Liceo Classico della Scuola Militare Aeronautica "Giulio Douhet" di Firenze; Lina Grossi, Ordinaria di Italiano e Latino nel Liceo Classico "Q. Orazio Flacco" di Roma in servizio presso l'INVALSI e responsabile del progetto sugli Esami di Stato; Maurizio Moschella, Ordinario di Italiano e Latino nel Liceo Classico "F. Vivona" di Roma; Domenico Proietti, Ricercatore di Linguistica Italiana nell'Università di Modena e Reggio Emilia.



La collaborazione con l'Accademia della Crusca si è inserita quando il lavoro era già avviato e la raccolta a campione degli elaborati e dei dati relativi ai candidati era già stata effettuata³. Ognuno dei circa 6.000 elaborati inviati dalle commissioni d'esame, trasformato in file e trasferito su supporto digitale⁴, è stato poi sottoposto a due correttori che, non conoscendo la valutazione della commissione d'esame e in modo indipendente tra loro, hanno valutato di nuovo l'elaborato. Questi valutatori, in tutto 118 docenti di lettere della scuola secondaria di secondo grado, provenienti da tutta

2 La ricerca e i suoi risultati sono illustrati nel rapporto finale intitolato *Rilevazione Apprendimenti. Prova Scritta Italiano. Raccolta materiali e analisi dei dati sessione di esame 2007*, da ora in poi *Rapporto 2007*, a cura del Gruppo di Lavoro INVALSI-Accademia della Crusca scaricabile dal sito dell'INVALSI, nella sezione *Rilevazione Apprendimenti Prove Scritte*, all'indirizzo www.invalsi.it/invalsi/servizi2.php?page=italiano. La pagina raccoglie anche altri documenti relativi alla ricerca, come il fascicolo *La valutazione della prima prova dell'Esame di Stato*, da ora in poi *Fascicolo*, strumento predisposto dallo stesso gruppo di lavoro per istruire i "correttori con scheda" (sono stati chiamati spesso "correttori" anche se il loro compito era quello di "valutare" e non di annotare le correzioni), la *Scheda di correzione della I prova* e le *Slide di sintesi del Rapporto di Italiano 2007*.

3 Nel dettaglio, ogni commissione selezionata ha dovuto fotocopiare le prove d'esame rendendole anonime, cancellando cioè ogni forma di riconoscimento come il nome dello studente e della scuola di appartenenza, e compilare una "scheda studente" dalla quale fosse ricavabile l'anno di nascita, sesso, cittadinanza, credito scolastico, traccia scelta, esito delle singole prove, eventuale bonus e votazione finale. Gli elaborati pervenuti sono stati 5.734, il 46,5% dei 12.344 previsti.

4 Per quanto riguarda la gestione dei dati e l'organizzazione dell'intero progetto, è stato fondamentale l'apporto informatico, come è ben spiegato a p. 9 del *Rapporto 2007*: «Un applicativo appositamente predisposto ha consentito di gestire tutte le operazioni di correzione e di analisi dei dati raccolti tramite la realizzazione di un apposito *database*, oltre che di confezionare i CD-ROM da inviare ai correttori. Il *software* contenuto nei CD-ROM ha supportato i correttori in tutte le operazioni di revisione degli elaborati, compresa l'assegnazione del voto e la compilazione della scheda di correzione. Tale software ha permesso inoltre l'invio in tempo reale e via *browser* di tutti i dati all'INVALSI che ha potuto così seguire lo stato d'avanzamento dei lavori».

Italia, sono stati chiamati "correttori liberi" in quanto non vincolati, per quanto riguarda la loro attività di valutazione, dall'uso di nessuno specifico strumento di riferimento.

L'Accademia della Crusca è stata coinvolta per creare una procedura alternativa nell'attività di valutazione degli elaborati, una procedura non libera come l'altra, ma guidata da alcuni esperti di linguistica italiana.

Il gruppo diretto da Francesco Sabatini, partendo dai testi legislativi vigenti in materia e dall'analisi delle tracce della prima prova scritta negli esami degli anni 2002-2007, ha riflettuto prima di tutto sulle caratteristiche delle *diverse tipologie* di prova e su come (e in quale misura) esse offrano ai candidati le stesse possibilità di dimostrare la propria padronanza della lingua italiana. Infatti le tipologie A (Analisi del testo), B (Saggio breve o articolo di giornale), C (Tema storico) e D (Tema di carattere generale) mettono tutte in moto, sia pur attraverso percorsi diversi e in misura varia, le stesse capacità linguistiche fondamentali. Ad esempio, tutte le tipologie esigono la capacità di lettura e comprensione dei testi forniti: capacità molto più richiesta se il candidato ha scelto la tipologia B, dove deve fare i conti con un'ampia documentazione data, o la tipologia A, dove è esplicitamente richiesta nelle consegne, ma comunque necessaria persino nelle tipologie C e D per capire la traccia del tema e non rischiare il pericoloso "fuori tema". Tutte le tipologie inoltre mettono alla prova la capacità di comporre un testo scritto oggettivando i meccanismi della lingua a livello ortografico, fonologico, morfosintattico e lessicale-semantico, oltre alla capacità di creare un buon testo anche nella sua forma grafica, dall'ortografia alla disposizione spaziale dello scritto. Per quanto riguarda le capacità cognitive, esse sono ovviamente osservabili in tutti i tipi di elaborato: nell'organizzazione tematica del testo e nell'ampiezza e proprietà del lessico utilizzato si riscontrano la coerenza logica, l'organizzazione delle idee, le capacità critiche dell'esaminando e la sua dotazione di contenuti culturali.

Partendo da queste riflessioni, il gruppo ha elaborato il già citato fascicolo *La valutazione della prima prova dell'esame di Stato*, un piccolo manuale, quasi un pronuntario di linguistica italiana, che mira a stabilire criteri di giudizio sulla "norma" e chiarisce la validità di taluni limiti all'accettabilità di vari usi linguistici.

Il fascicolo ha avuto lo scopo di fornire, ai 22 docenti coinvolti in questa fase della ricerca, una base di riferimento per inquadrare i vari aspetti della "padronanza linguistica" ed è stato loro presentato durante un seminario di formazione tenuto a Frascati nel gennaio 2008. In questa occasione è stata proposta e discussa anche una scheda di valutazione⁵ che fa da corredo al fascicolo e si offre come strumento pratico per la valutazione dei testi. Ogni docente ha avuto come compito

quello di valutare 30 elaborati utilizzando la scheda presentata al seminario: per questo motivo i docenti appartenenti a questo gruppo sono stati chiamati “correttori con scheda”.

La scheda è stata elaborata nel rispetto di alcuni requisiti di fondo giudicati essenziali dal gruppo. Pur nella consapevolezza dei limiti propri delle operazioni di valutazione, questo strumento è stato voluto sì agile e sintetico, ma anche applicabile senza alcuna modifica a tutte le tipologie di prova; è così stato possibile l'uso di un'unica scheda per analisi del testo, saggio breve, articolo di giornale e tema. La scheda di valutazione è stata predisposta con lo scopo di far considerare la prestazione linguistica del candidato sotto il profilo di quattro competenze⁶ fondamentali: la competenza testuale⁷, la competenza grammaticale⁸, la competenza lessicale-semantica⁹ e la competenza ideativa¹⁰. Ciascuna di tali competenze è stata definita attraverso una serie di descrittori più specifici, illustrati criticamente nel fascicolo. Ad esempio, per la competenza testuale, forse la più complessa e in qualche modo riassuntiva anche delle altre competenze, sono stati indicati i seguenti descrittori: il rispetto delle consegne, l'uso del registro linguistico complessivo adeguato al tipo di testo, la coerenza e la coesione nella struttura del discorso, la scansione del testo in capoversi e paragrafi, l'ordine nell'impaginazione e nell'aspetto grafico. Una cura particolare è stata messa per far rilevare come questi descrittori siano pertinenti a tutti i diversi tipi di prova scelta e per questo sempre osservabili e valutabili. Fa parte della scheda anche la colonna delle “carenze rilevanti” dove si chiede di barrare la casella corrispondente al descrittore che il candidato ha maggiormente trascurato.

Per l'uso della scheda è stato stabilito di separare l'operazione di attribuzione di un “punteggio grezzo” dall'at-

tribuzione del voto complessivo in quindicesimi allo scopo di favorire una maggiore oggettività nel comportamento del valutatore. La scheda chiede quindi di attribuire, per ciascuno dei quattro ambiti di competenza, considerando in modo complessivo i singoli aspetti che la descrivono, un punteggio che può variare da 1 (punteggio minimo) a 5 (punteggio massimo)¹¹. Il voto “grezzo” ottenuto sarà contenuto nell'intervallo da 4 a 20, e dovrà poi essere convertito in punteggio-voto in quindicesimi, come richiesto dall'Esame di Stato¹².

In sintesi la ricerca ha permesso di confrontare i dati di 6.000 elaborati valutati tre volte (un voto della commissione d'esame e due dei correttori liberi); inoltre, un sottoinsieme di 660 elaborati ha avuto anche una quarta valutazione a opera del correttore con scheda. Una volta verificata la rappresentatività del campione raccolto attraverso alcune variabili – come la tipologia di prova scelta dal candidato, il genere (maschi/femmine), la tipologia di scuola frequentata e la regione di provenienza – il gruppo ha confrontato prima di tutto le valutazioni attribuite dalle commissioni d'esame con quelle attribuite dai correttori liberi; successivamente ha preso in considerazione le valutazioni date dai correttori con scheda.

Da questo primo confronto, schematizzato nella *Tabella 1*, è emerso che solo per il 23,4% delle prove le votazioni

Valutazioni dei correttori liberi rispetto a quelle delle commissioni		
più basse	uguali	più alte
64,2%	23,4%	12,4%

Tabella 1.

Valutazione delle commissioni e dei correttori liberi

5 In realtà si tratta della rielaborazione di un precedente strumento redatto da L. Grossi e S. Serra nel 2001, già fondato sulla base di una scomposizione della padronanza linguistica in singole competenze. Cfr. INVALSI-ONES, *Metrologia generale delle prove scritte*. Rapporto finale, redatto da R. Bolletta e accessibile online sul sito dell'INVALSI all'indirizzo <http://archivio.invalsi.it/ones/documenti/metrologia220702.PDF>.

6 Sul termine “competenza” il *Fascicolo* avvisa che esso «viene usato, in questo documento, con una certa elasticità rispetto al significato rigoroso conferitogli da alcune correnti teoriche della linguistica, che ne restringono il campo ai meccanismi linguistici inconsci. Dovendo trattare di prestazioni linguistiche scritte, di individui oltre l'adolescenza e considerate come risultati di un intero percorso di istruzione formalizzata, il confine tra fenomeni interiorizzati-irriflessi e fenomeni pianificati-consapevoli diventa ben più sfumato. Si assume perciò il termine *competenza* sia, e certo più adeguatamente, per l'area dei fatti testuali e grammaticali, sia per quelli lessicali-semantici e della sfera ideativa», p. 4.

7 «La competenza testuale, detta anche *pragmatica* o *comunicativa*, si può complessivamente definire, nel campo della lingua verbale, come la capacità di intendere e produrre messaggi (orali, scritti o trasmessi con altri mezzi) che, in una determinata situazione comunicativa, realizzino pienamente il passaggio intenzionale di informazioni tra emittente e ricevente», *Fascicolo*, p. 5.

8 La competenza grammaticale riguarda la conoscenza di quella che viene chiamata comunemente grammatica, cioè «il sistema generale della lingua, organizzato nei suoi quattro livelli (fonologico, morfologico, sintattico e lessicale) e governato dalle regole di combinazione che lo rendono funzionale alla formulazione e comunicazione di informazioni», *Fascicolo*, p. 7.

9 La competenza lessicale-semantica prende in considerazione «il grado di prontezza dell'individuo nel far ricorso almeno al proprio repertorio lessicale di base (sia nella comprensione, sia nella produzione) e i fenomeni di acquisizione passiva, dal proprio ambiente, di vocaboli o significati in voga, che attecchiscono specie nelle nuove generazioni senza che i parlanti abbiano coscienza dello scarto rispetto a usi consolidati», *Fascicolo*, p. 9.

10 La competenza ideativa riguarda la capacità di reperire e organizzare le idee. «Il livello più avanzato di questa capacità, che definiamo propriamente “critica”, si manifesta in quelle formulazioni testuali che propongono commenti, raffronti e dichiarazioni giudizi personali», *Fascicolo*, p. 9.

11 I punti per ogni area sono così attribuiti: 1 punto indica “Grave carenza”, 2 punti “Carenza”, 3 punti “Accettabilità”, 4 punti “Sicurezza”, 5 punti “Piena sicurezza”.

12 Una tabella di corrispondenza tra il “punteggio grezzo” e il punteggio-voto è allegata al *Fascicolo*.

punteggio in quindicesimi	commissione	correttori liberi	correttori con scheda
< 10	19,0 %	52,2 %	57,5 %
10	16,7 %	13,6 %	12,0 %
11	13,7 %	9,7 %	10,9 %
12	15,5 %	9,5 %	5,8 %
13	14,3 %	8,4 %	7,9 %
14	9,5 %	4,4 %	4,0 %
15	11,3 %	2,2 %	1,9 %

Tabella 2. Distribuzione dei punteggi nelle diverse correzioni

attribuite dai correttori liberi coincidono con quelle assegnate dalle commissioni d'esame: nella maggior parte dei casi (64,2%) le votazioni attribuite dai correttori non vincolati all'uso della scheda sono state più severe e appena nel 12,4% più elevate di quelle dei commissari d'esame.

Per quanto riguarda il campione dei 660 elaborati (valutati anche dai correttori formati dall'*Accademia della Crusca*), è stato possibile fare un paragone tra tre diverse tipologie di valutazione. Dal confronto delle percentuali relative alla distribuzione dei punteggi da parte della commissione d'esame, dei correttori liberi e dei correttori con scheda emerge in modo evidente come i voti espressi dai correttori liberi e dai correttori con scheda (che si sono rivelati i più severi) sono più simili tra loro di quanto non lo siano quelli espressi da ciascuna delle due tipologie di correttori rispetto a quelle delle commissioni.

La *Tabella 2* segnala che la percentuale di studenti a cui i correttori liberi e i correttori con scheda non hanno assegnato la sufficienza (hanno attribuito cioè un voto minore di 10) è pari al 52,2% nel caso dei correttori liberi e al 57,6% per i correttori con scheda, mentre nel caso della commissione d'esame questa stessa fascia è appena del 19%. Anche le percentuali relative alle eccellenze sono molto diverse: la percentuale degli elaborati che in sede di esame hanno ottenuto il massimo voto (15) è pari all'11,3%, percentuale che scende al 2,2% nel caso dei correttori liberi e all'1,9% con i correttori con scheda. Questo dato, se da una parte rivela che gli elementi di contesto, derivanti dalla conoscenza dello studente e del suo percorso scolastico, sembrano avere un ruolo molto forte, dall'altro fa supporre che uno tra i vari fattori che possono aver contribuito in modo significativo alla diversità di risultati tra le correzioni sia la presenza del commissario interno di italiano nella quasi totalità degli indirizzi (nella sessione d'esame 2007). Inoltre la formazione e l'uso della scheda hanno sicuramente reso più esi-

genti i correttori guidati dall'*Accademia della Crusca*: il dover valutare l'elaborato tenendo presenti le diverse competenze, dettagliate nei vari e precisi descrittori, ha imposto un'analisi più attenta e più severa degli elaborati.

Numerose le considerazioni che possono essere fatte in merito ai diversi indirizzi di scuola, alle tipologie di prove e al sesso dei candidati. In generale, relativamente alla correzione con scheda, è emerso che i pochi candidati che scelgono l'analisi del testo (tipologia A) ottengono le votazioni più alte; i numerosi candidati che scelgono il tema di carattere generale quelle più basse. Questo forse è dovuto al fatto che l'analisi del testo, che richiede precise conoscenze e strumenti di analisi e per questo è considerata la prova "più difficile", è scelta dagli studenti migliori, mentre il tema a carattere generale, ritenuto "più facile", è scelto dagli studenti forse meno preparati. Per quanto riguarda la tipologia B, è stato rilevato che chi fa l'articolo di giornale ottiene in media punteggi più alti di chi sceglie il saggio breve. Questo dato è forse riconducibile al fatto che per scrivere un articolo di giornale il candidato attinge alle sue competenze di base che, vista la maggiore libertà e la minore formalità offerta da questo tipo di testo, risultano spesso sufficienti. Per comporre invece un saggio breve occorre una maggiore esperienza ad esempio nella ricerca di un registro linguistico adeguato al tipo di testo e nella scelta dei termini.

Il campione analizzato – pur con una certa variabilità a seconda della modalità di correzione – conferma, come in altre indagini, le differenze per genere a vantaggio delle ragazze che ottengono, in tutte e tre le correzioni, una maggiore percentuale di sufficienze rispetto ai loro colleghi maschi (mediamente il 10% in più).

L'analisi dei dati raccolti, esposta sinteticamente in questa sede ma approfondibile nei già citati documenti *online*, ha evidenziato numerosi elementi di interesse che offrono occasioni per approfondimenti in nuovi studi e future indagini.

SCHEDA DI VALUTAZIONE DELLA I PROVA (ESAME DI STATO – A.S. 2006-2007)

Tipo di prova scelta: **A. Analisi del testo** ; **B. Saggio/Articolo** ;

C. Tema storico ; **D. Tema di carattere generale**

La “**padronanza linguistica**” è descrivibile e misurabile attraverso *indicatori*, costituiti da quattro specifiche **competenze**, ciascuna delle quali è a sua volta analizzabile mediante *descrittori* essenziali.

Tali competenze sono:

I, la capacità di realizzare un testo come struttura coerente e coesa, adeguata per assetto formale e caratteri complessivi alla finalità comunicativa (**competenza testuale**);

II, l'uso corretto delle strutture del sistema linguistico (**competenza grammaticale**);

III, l'ampiezza e l'uso semanticamente appropriato del patrimonio lessicale (**competenza semantica**);

IV, la capacità, sostenuta dall'insieme delle suddette competenze, di reperire ed elaborare idee e argomenti per un determinato discorso (**competenza ideativa**).

INDICATORI (singole competenze)	DESCRITTORI di ciascuna competenza	Carenze rilevanti (barrare)	PUNTI 1-5
I Competenza testuale	a) Rispetto delle consegne	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5
	b) Uso del registro linguistico complessivo adeguato al tipo di testo	<input type="checkbox"/>	
	c) Coerenza e coesione nella struttura del discorso	<input type="checkbox"/>	
	d) Scansione del testo in capoversi e paragrafi, con eventuali titolazioni	<input type="checkbox"/>	
	e) Ordine nell'impaginazione e nell'aspetto grafico ("calligrafia")	<input type="checkbox"/>	
II Competenza grammaticale	a) Padronanza delle strutture morfosintattiche e della loro flessibilità e varietà	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5
	b) Correttezza ortografica	<input type="checkbox"/>	
	c) Uso consapevole della punteggiatura in relazione al tipo di testo	<input type="checkbox"/>	
III Competenza lessicale - semantica	a) Ampiezza del repertorio lessicale	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5
	b) Appropriatelyzza semantica e coerenza specifica del registro lessicale	<input type="checkbox"/>	
	c) Padronanza dei linguaggi settoriali	<input type="checkbox"/>	
IV Competenza ideativa	a) Scelta di argomenti pertinenti	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5
	b) Organizzazione degli argomenti intorno a un'idea di fondo	<input type="checkbox"/>	
	c) Ricchezza e precisione di informazioni e dati	<input type="checkbox"/>	
	d) Rielaborazione delle informazioni e presenza di commenti e valutazioni personali	<input type="checkbox"/>	
PUNTEGGIO TOTALE (somma dei punteggi delle singole competenze: min. 4, max. 20)		
VOTO in quindicesimi		

Insegnare italiano come L2 alla scuola primaria: “facciamo luce sulla storia” percorso disciplinare

DI ISA MALAVASI
SCUOLA PRIMARIA “MARTIRI PER LA LIBERTÀ” DI BUDRIONE
ISTITUTO COMPRENSIVO “CARPI ZONA NORD”, CARPI, MODENA

In questa esperienza didattica svolta con un piccolo gruppo di alunni stranieri della scuola primaria vengono sfatati alcuni falsi miti sulle attività che l’insegnante che si occupa del potenziamento della lingua italiana deve e può svolgere. Quando il lavoro didattico condotto nel laboratorio linguistico si basa su un vero potenziamento linguistico ed è progettato in sinergia con tutto il team didattico, il lavoro di docenti ed alunni risulterà quanto mai proficuo e motivante.

1. Premessa

L’insegnamento dell’italiano come lingua straniera è spesso oggetto di malintesi e fraintendimenti. Molti insegnanti pensano che il laboratorio di italiano come L2 sia un laboratorio di recupero per alunni in difficoltà. Nella mia esperienza di insegnante di scuola primaria mi sono scontrata spesso con questa mentalità. Molte volte ho accolto nel laboratorio alunni con quaderni che bisognava “mettere in pari”, con schede da completare, con compiti da correggere. Lo scopo del laboratorio di italiano L2 non è questo. Gli alunni vengono per fare attività specifiche, adatte al loro livello di conoscenza della lingua, per consolidare le loro competenze e per svilupparle al meglio, per migliorare la loro autostima, per lavorare con un insegnante che faccia proposte mirate e consapevoli, per acquisire gli strumenti necessari a seguire le lezioni in classe.

Perciò un percorso di storia in terza elementare non ricalcherà gli argomenti affrontati in classe dall’insegnante di storia, ma sarà l’occasione per acquisire e/o consolidare gli strumenti e la terminologia specifici della disciplina. Avere gli strumenti significa non sentirsi mai persi.

2. Il Laboratorio

Questo è il diario di bordo di un laboratorio svolto con alunni di terza elementare.

Periodo: dicembre-gennaio.

Durata: 15 ore frontali + 3 di programmazione delle attività e di preparazione dei materiali.

Livello degli alunni: A2-B1. Il livello di conoscenza della lingua italiana degli alunni appartenenti al gruppo non è omogeneo (una delle alunne è meno competente degli altri).

Metodologia: materiali strutturati, didattica ludica.

Tecnologie utilizzate: fotocamera digitale, computer.

Materiale prodotto: il lavoro degli alunni è stato raccolto, organizzato e rilegato. Ogni bambino ha ricevuto, al termine del laboratorio, il suo fascicolo. Le insegnanti di classe hanno ricevuto documentazione completa delle attività laboratoriali.

Soggetti coinvolti: alunni stranieri di classe terza, insegnante di laboratorio, insegnanti di classe.

Numero alunni e presenze: gli alunni di questo laboratorio sono quattro, di etnie diverse, sempre tutti presenti.



3. Fasi del laboratorio

1° incontro: l'insegnante chiarisce gli obiettivi del percorso che si andrà a fare.

Brainstorming sulla parola storia. Costruzione dello *spidergram*.

Gli alunni, forti della loro esperienza in classe, suggeriscono parole come "paleontologo", "preistoria", "fossile" ecc. Sottoposti ad elicitazione aggiungono "passato", "ieri", "antico", "vecchio".

MOMENTO LUDICO-MANIPOLATIVO: l'insegnante mostra immagini ritagliate da riviste, ci sono mobili di foggia antica e moderna, case antiche e moderne, abiti antichi e moderni. Gli alunni catalogano le immagini trovando alcune situazioni molto buffe (uomo con barba e baffi retrò, evoluzioni della bicicletta ecc.).

2° incontro: presentazione di materiale strutturato.

Insieme affrontiamo la scheda "passato e presente" che riporta immagini da catalogare sotto la dicitura "un tempo c'era" oppure sotto "oggi c'è". Gli alunni descrivono le figure (treno a vapore-treno elettrico, orologio da tasca-orologio da polso, penna e pennino-biro, mantello-cappotto). La scheda va completata scrivendo per esteso la frase: "un tempo c'era...oggi c'è...".

MOMENTO LUDICO-MANIPOLATIVO: realizzazione del cartellone "ieri/oggi" ottenuto incollando le immagini tratte dalle riviste analizzate nell'incontro precedente.

3° incontro: presentazione di materiale strutturato.

"Avvenimenti nel tempo": si tratta di mettere nel giusto ordine i mesi dell'anno, si fanno confronti con altri sistemi di misura del tempo (per es. calendario cinese). Segue un gioco linguistico sul calendario scolastico. Gli alunni raccontano come funziona il calendario scolastico nel loro paese. Qualcuno non lo ricorda così il laboratorio informatico diventa utilissimo per fare, tutti insieme, le opportune ricerche.

MOMENTO LUDICO-MANIPOLATIVO: costruzione delle tessere del *Memory* con giorni, mesi e anni.

4° incontro: presentazione di materiale strutturato.

La "datazione degli avvenimenti storici": la scheda spiega che in Italia e altri paesi l'anno 1 è l'anno della nascita di Gesù. Costruzione della "Linea del tempo": la scheda presenta le immagini di famosi monumenti, appartenenti a civiltà differenti, riporta la data della loro costruzione e gli alunni devono collocare i monumenti sulla linea del tempo al posto giusto.

MOMENTO LUDICO: puzzle "La mia bella Italia".

5° incontro: l'insegnante chiede agli alunni di richiamare alla memoria la piazza della cittadina in cui tutti abitano: Carpi.

In piazza sono stati tutti molte volte, con la famiglia e con la scuola. Infatti è lì che si trovano teatro, bibliote-

ca, ludoteca e musei. La descrizione del luogo è precisa e piena di particolari. Viene creato uno schema, alla lavagna poi sui fogli, in cui, su due colonne, compare tutto ciò che si trova nella piazza di Carpi. Ci sono cose del passato (castello, teatro, cattedrale ecc) e cose del presente (panchine, negozi, bar coi tavolini ecc). Scegliamo qualcosa del passato da approfondire: il castello.

Ci appuntiamo tutti i termini che non conosceavamo (per es. cattedrale): costruiremo un glossario.

MOMENTO LUDICO: puzzle “La mia bella Italia”.



6° incontro: presentazione di varie immagini del castello di Carpi.

Il nostro castello fu ultimato nel 1500, perciò inseriamo la data al posto giusto sulla linea del tempo, accanto ai monumenti visti in precedenza. *Spidergram* con al centro la parola “castello”. Momento ludico: gioco del mimo (mestieri al castello).

7° incontro: presentazione di materiale strutturato.

“Gli abitanti del castello”: individuazione dei termini sconosciuti, inserimento nel glossario.

MOMENTO LUDICO: gioco linguistico alla lavagna (bisogna scoprire quale dei termini scoperti e studiati sta scrivendo un compagno, che procede aggiungendo una lettera per volta).

8° incontro: Story Telling.

L'insegnante legge la fiaba “La bella addormentata” utilizzando tutte le tecniche tipiche di questo tipo di attività: intonazione, mimica, ridondanza, ricorso alle immagini. Consegna del testo, lettura collettiva, comprensione globale, ricerca dei termini sconosciuti. Attività “disegna la storia in sequenza”: il foglio è suddiviso in quattro parti (inizio, parte centrale, fatto scatenante o problema, soluzione del problema).

MOMENTO LUDICO: gioco del *Memory* (giorni, mesi, anni).

9° incontro: test.

L'insegnante propone un *test* a scelta multipla che riprende tematiche e lessico del percorso fatto insieme. Valutazione del laboratorio da parte degli alunni: “questo lavoro è stato”... (facile, abbastanza facile, difficile, bello, divertente, noioso, interessante ecc. perché...). “Valuto il mio lavoro”, scheda di autovalutazione. Cosa ho imparato... Non ho capito bene... Ho avuto grosse difficoltà.

MOMENTO LUDICO: gioco del mimo (vita al castello). Conclusione. Saluti.

4. Note a margine

Durante le varie attività l'insegnante ha realizzato un *reportage* fotografico. Le foto più belle, scelte di comune accordo, sono state inserite nel fascicolo personale di ognuno.

Tutto il lavoro realizzato in laboratorio informatico è stato stampato e inserito nel fascicolo personale.

Il cartellone “ieri/oggi” resta nel laboratorio di italiano L2 e tutti gli alunni che vi avranno accesso potranno ammirarlo.

L'intero percorso è stato concordato con l'insegnante di classe.

5. Precisazioni

Il **materiale strutturato** presentato dall'insegnante è sempre condiviso prima di essere eseguito. Tutte le attività sono svolte insieme o a coppie. Questo modo di lavorare è molto valido, tutti sono coinvolti, nessuno si pone in posizione esclusivamente giudicante, c'è spazio per lo scambio costruttivo e il confronto al termine delle attività è sempre proficuo se non divertente.

La **metodologia ludica** è molto gradita agli alunni di questa età, non stanca e insegna tanto. Gli studenti sono costretti a rispettare le regole del gioco, chi non lo fa salta il turno. Tutti apprendono le frasi necessarie per poter giocare e non si sentono giudicati dall'insegnante. L'insegnante, da parte sua, ha ottime occasioni di osservazione dei suoi alunni, sia dal punto di vista della personalità che delle competenze. Tutto ciò aiuta nell'organizzazione del lavoro, nell'operare scelte didattiche, nella gestione del gruppo.

6. Considerazioni finali

Gli alunni partecipano con grande gioia e desiderio di fare ai laboratori di italiano come L2. Sono protagonisti, la loro unicità è valorizzata, c'è il tempo per ascoltare le loro storie e le loro esperienze. Essi sono al centro dell'attenzione di un adulto che si preoccupa di cosa proporre loro, che chiede il loro parere e la loro approvazione, che si fa aiutare in mille piccole cose: dalla ricerca delle immagini a quella delle informazioni, dalla scelta delle fotografie più belle alla loro stampa e così via.

Naturalmente tutto ciò non può essere fatto dall'inse-

gnante di classe, che deve occuparsi di ben più di quattro alunni per volta.

Ritengo sia molto importante che agli alunni stranieri sia offerta questa opportunità, nella *routine* della classe la loro motivazione potrebbe spegnersi, il laboratorio linguistico è per loro una preziosissima riserva di entusiasmo.

Per quanto riguarda me, l'insegnante, il laboratorio di italiano L2 è uno spazio speciale, dove incontrare persone speciali, dove ricevo sempre molto più di quello che sono in grado di dare.

Bibliografia

Balboni, P. E. 2007. *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Utet Torino.

Balboni, P. E. 2008. *Imparare le lingue straniere*. Marsilio. Venezia.

Diadori, P. (a cura di) 2001. *Insegnare italiano a stranieri*. Le Monnier. Firenze.

Diadori, P. (a cura di) 2006. *La Didattica risponde 4*. Guerra. Perugia.

Diadori, P. Palermo, M., Troncarelli, D. 2009. *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Guerra. Perugia.

Quercioli, F. Torlai, P. (a cura di) *Parliamo, impariamo, giochiamo*, D.D. Figline Valdarno (FI), a.s. 2004/2005.

In: «ILSA-Italiano a Stranieri», I/2006. Edilingua, Atene-Roma.

Luise, M.C. 2006. *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*. Utet. Torino.

Favaro, G. 2002. *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*. La Nuova Italia. Firenze.

Favaro, G. 2008. (a cura di) *Insieme storia*. La Nuova Italia. Firenze.

Terrel, T. -Krashen, S. 1983. *The natural approach: language acquisition in the classroom*. PHE. London.

MAURIZIO TRIFONE, ANTONELLA FILIPPONE, ANDREINA SGAGLIONE

AFFRESCO ITALIANO

Corso di lingua italiana per stranieri
LE MONNIER

Per giovani e adulti di qualsiasi provenienza linguistica, il corso procede con attenta **gradualità** secondo gli approcci glottodidattici più sperimentati e consente all'insegnante di costruire un processo di apprendimento in base alle esigenze della classe.

Ciascun livello, corrispondente al Quadro Comune Europeo di Riferimento, prevede il *Libro per lo studente*, un *CD audio* con tutti gli ascolti e la *Guida per l'insegnante*. L'**uso dell'immagine** agevola l'apprendimento e favorisce la conoscenza anche della cultura italiana. Il corso è firmato, tra gli altri, da Maurizio Trifone, curatore del vocabolario della lingua italiana **il Devoto-Oli**.

Per informazioni: Servizio clienti Mondadori Education
email: servizioclienti.edu@mondadorieducation.it - Tel. 199122171

(€ 0,12 + Iva al minuto senza scatto alla risposta; per i cellulari il costo varia in funzione dell'operatore)

Livello A1 (Vol. pp. 224 + 2 CD Audio)
978-88-00-20331-9 € 19,80

Livello A2 (Vol. pp. 256 + 2 CD Audio)
978-88-00-20332-6 € 20,80

Livello B1 (Vol. pp. 256 + 2 CD Audio)
978-88-00-20333-6 € 20,80

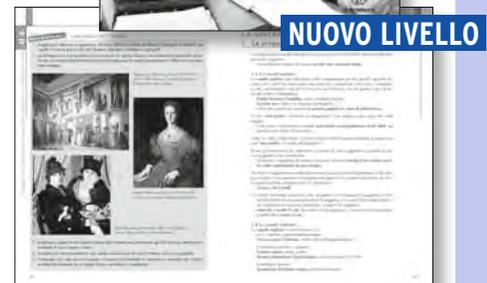
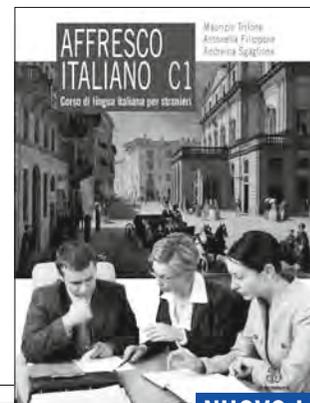
Livello B2 (Vol. pp. 192 + 2 CD Audio)
978-88-00-20849-9 € 18,80

Livello C1 (Vol. pp. 188)
978-88-00-20850-5 € 16,00

Per ciascun livello
Guida per l'insegnante

In preparazione

Livello C2
Quaderno per lo studente Livello A1
Quaderno per lo studente Livello A2



Gli italiani e la patente a punti: riflettere sulla lingua per comprendere gli aspetti culturali del cambiamento

DI MONTSE CAÑADA PUJOLS
EOI VILADECANS, BARCELONA, SPAGNA

Le canzoni costituiscono un materiale autentico di notevole valore nel processo d'insegnamento/apprendimento poiché fanno aumentare la motivazione degli studenti. Inoltre, la capacità dei discenti di impadronirsi di nuove informazioni è anche più elevata. Le canzoni sono utili nelle aule d'italiano LS/L2 per introdurre nuovi argomenti, per ripassare cose già imparate o semplicemente per rilassare gli allievi dopo un compito piuttosto impegnativo. La canzone *Er Traffico* (2001) dei *Flaminio Maphia* ci serve per introdurre l'argomento della patente a punti, per far conoscere il *rap* italiano e far notare varietà linguistiche come il dialetto romanesco, il gergo e il linguaggio colloquiale.

L'attività che qui presentiamo è stata proposta ad un livello B2 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento*. Gli alunni con cui si è svolto il pilotaggio sono studenti bilingui spagnolo-catalano, però l'attività potrebbe essere adoperata con allievi di qualsiasi altra madrelingua, sempre di livello avanzato. La durata della stessa è di circa 4 ore divise in due sessioni di 2 ore ciascuna.

Inoltre, questa attività si presta particolarmente ad essere utilizzata con adolescenti nella scuola pubblica per l'educazione stradale secondo un'ottica interdisciplinare, tenendo conto della tematica della canzone, dei contenuti linguistici e degli interessi musicali dei ragazzi e delle ragazze. Vediamo così che l'educazione stradale può anche essere portata in aula dall'insegnante di lingua.

Gli obiettivi principali di questa unità didattica sono i seguenti:

Obiettivi socio-culturali: conoscere un po' il *rap* italiano; conoscere il significato della patente a punti e la normativa dell'educazione stradale; rendere l'allievo capace di partecipare ad un dibattito e schierarsi essendo consapevole della realtà del paese; fare in

modo che lo studente si familiarizzi con l'utilizzo di Internet.

Obiettivi linguistici: incoraggiare lo studente a riflettere in modo consapevole sulla lingua; implementare le capacità di comprensione orale e scritta; migliorare le abilità produttive, orali e scritte; sviluppare la capacità di esprimersi sotto forma di articolo; ampliare il vocabolario, facendo particolare attenzione a varietà linguistiche concrete; motivare l'alunno attraverso l'utilizzo delle nuove tecnologie; collaborare con i compagni e le compagne per imparare dagli altri.

Vediamo come si sviluppa l'attività.

Er Traffico

Esercizio 1

Vai sul sito <http://www.flaminiomaphia.it/> e leggi la biografia dei *Flaminio Maphia*. Rispondi alle seguenti domande:

- 1) Di dove sono i Flaminio Maphia? Quando hanno deciso di formare il gruppo?
- 2) Che tipo di musica fanno?





- 3) Cos'è la *Murder Squad*?
- 4) Cos'è successo a Torino nel 1996?
- 5) Come hanno partecipato i *Flaminio Maphia* al film *Torino Boys*?
- 6) Chi li ha scelti per la rassegna annuale dei 10 gruppi italiani emergenti nel '97?
- 7) Quando è uscito il primo CD?
- 8) Chi sono i *Wu-Tang Clan*?
- 9) A chi è stata assegnata la registrazione dei video dei *Flaminio Maphia*?
- 10) Quali sono state le loro partecipazioni nel mondo del cinema?
- 11) Quali sono i singoli estratti da *Resurrezione*?
- 12) Cos'è accaduto il Primo Maggio 2003?

Se t'interessa il *rap* in italiano puoi ascoltare alcune canzoni dei *Flaminio Maphia* sul sito <http://www.youtube.com/>.

Esercizio 2

Ascolta due volte la canzone *Er Traffico* (2001) dei *Flaminio Maphia* e completa il testo con le parole mancanti. A lavoro compiuto, confronta le tue risposte con quelle di un compagno. Se ne avete bisogno, potete riascoltare la canzone¹.

Me la sto girando blando blando
 con la mia auto quando quando
 imbocco nel mezzo di un ----1----
 e mentre mi sporgo vedo un ----2----
 con il fischio in bocca che mi ----3----
 il ----4---- mi blocca, l'agente ----5----
 mi dice "Stai a fa' una scorrettezza"
 ----6---- 'sta multa dell'una e mezza
 che ----7----, anzi che pezzo di ...
 così alla prossima starai all'erta
 guarda che faccio co'sta multa in mano
 ci vado al ----8---- e mi pulisco ...
 ogni multa che fa c'ha una ----9----
 più multe fa più la vita è bella
 ma non per te che devi pagare
 un'altra ----10---- devi ----11----

Er traffico regna nelle strade
 ----12---- è quello che accade
 basta questo ----13---- traffico
 tutto questo è solo tragico

Er trafficoooo, è tragicooooo.....

----14---- nel traffico, ora di punta
 c'è chi legge il giornale e chi per giunta si trucca
 ----15---- da stadio
 chi va a scuola e chi va a lavorà
 che brutta cosa è il trafficooooo
 ----16---- e sudi nell'abitacolo
 di ----17---- faccio er carico
 con quelle ce pago er ----18----
 le provi tutte pe' arrivà in orario metti in conto almeno
 tra botti, ----19---- e stratagemmi
 la tua città e i suoi mille inferni
 un'ora di calvario
 del Lungotevere sempre ----20----
 del ----21---- che de giorno m'ha sempre fregato
 del ----22---- (infame) avvelenato
 delle mille multe che non ho mai pagato

Er traffico regna nelle strade
 ----23---- è quello che accade
 basta questo ----24---- traffico
 tutto questo è solo tragico

Er trafficoooo, è tragicooooo.....

Per ore e ore vedo solo ----25----
 due ore almeno da quartiere a quartiere
 cantiere su cantiere e qualche ----26----
 è tutto uguale sin dal Giubileo!
 ----27---- babbeo ti taglio la strada
 de secondo nome faccio "er pirata"

----28---- a destra e poi a sinistra
 de secondo nome faccio "er bastardata"
 che ----29---- addosso al BMW
 e finisco caricato su un ----30----
 'tacci tu' a fa' er deficiente
 me ritrovo senza macchina e senza patente!

Er traffico regna nelle strade
 ----31---- è quello che accade
 basta questo ----32---- traffico
 tutto questo è solo tragico

Er trafficoooo, è tragicooooo.....

¹ Il video-clip è reperibile sul sito <http://www.youtube.com/>

Esercizio 3

Sicuramente c'è del lessico nella canzone che non hai capito poiché ci sono molte parole di uso colloquiale o appartenenti al gergo utilizzato dai giovani. Collega le parole della prima colonna e i rispettivi sinonimi e/o definizioni della seconda colonna, come nell'esempio.²

1	Ingorgo	i	Intasamento, imbottigliamento
1	Ingorgo	a	Vigile urbano
2	Cioccare	b	Mannaggia
3	Tordo	c	Pagare
4	Sbroccare	d	Maledetto
5	Beccarsi	e	Gabinetto, latrina
6	Pezza	f	Lastra di metallo
7	Cesso	g	Sgridare, rimproverare
8	Parcella	h	Bestemmiare
9	Scontare	i	Intasamento, imbottigliamento
10	Babbeo	j	Ripulire (dai rami inutili)
11	Accidenti	k	Persona sciocca
12	Dannato	l	Prendere
13	Smadonnare	m	Ostruito, impedito, tappato
14	Inghippo	n	Fesso, credulone
15	Fregare	o	Compenso
16	Intasato	p	Esprime scherno, sfida, derisione
17	Pizzardone	q	Stridio di pneumatici sull'asfalto
18	Lamiera	r	Persona insignificante, nullità
19	Marameo	s	Investire un veicolo che precede
20	Sgommata	t	Ingannare, truffare, imbrogliare
21	Tamponare	u	Impedimento, inganno, imbroglio

1	2	3	4	5	6	7
i						
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21

Esercizio 4

Nella canzone ci sono degli elementi linguistici appartenenti al dialetto romanesco. Sottolineali e prova a sostituirli con gli elementi equivalenti in italiano comune o neostandard.

Esempio: *Er traffico* sarebbe *Il traffico*

Esercizio 5

Hai sentito parlare della patente a punti? È il meccanismo introdotto in Italia a partire dal 1° luglio 2003 attraverso il quale ogni automobilista, al quale inizialmente vengono assegnati 20 punti, in caso di infrazione delle norme del codice della strada se ne vede togliere alcuni e dovrà superare nuovamente l'esame di teoria e l'esame di guida qualora dovesse arrivare a perderli tutti (in quanto la perdita di tutti i punti causa il ritiro automatico della patente).

Leggi il seguente articolo giornalistico e indica se le seguenti affermazioni sono vere o false, come nell'esempio.³


2 Soluzioni:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
i	g	k	j	l	r	e	o	c	n	b	d	h	u	t	m	a	f	p	q	s

Nuovo codice della strada patente a punti tra un anno

di Gianluca Monastra

ROMA - Via libera al nuovo codice della strada. Il Consiglio dei ministri ieri ha approvato il decreto delegato che ridisegna le abitudini degli italiani su macchine e moto con un nuovo codice pronto ad entrare in vigore dal 1° gennaio del 2003. Patente a punti a scalare in base alle infrazioni commesse, patentino per la guida dei ciclomotori per i ragazzi da 14 a 18 anni, possibilità di elevare il limite di velocità a 150 chilometri orari in autostrada ma solo in certe condizioni.

Queste le principali novità: ora il decreto legislativo passa all'esame delle commissioni parlamentari. Con la riforma, la patente viene rilasciata con un bonus di 20 punti da scalare se l'automobilista commette infrazioni. I punti delle infrazioni variano, in base alla gravità. Ad esempio: 10 punti in meno scattano per circolazione contromano in curva, inversione in autostrada, superamento del limite di velocità di oltre 40 chilometri orari rispetto al limite, circolazione sulla corsia di emergenza. Quattro punti per l'attraversamento con il rosso, due punti per chi guida il motorino senza casco o chi la macchina senza cinture di sicurezza. Tre a chi parla col cellulare mentre è al

volante. Per quest'ultima infrazione aumentano le sanzioni, così, come per l'omissione di soccorso. Esauriti i punti, diventa obbligatorio un nuovo esame entro trenta giorni, altrimenti la patente sarà sospesa. I ragazzi da 14 a 18 anni devono frequentare corsi di guida e prendere un patentino per il ciclomotore. Sempre per i motorini, se il conducente è maggiorenne, è possibile viaggiare in due, ma solo su uno scooter omologato. Per i motorini nasce anche il passaggio di proprietà (pagherà chi compra l'usato). Limite di velocità: confermato a 130 chilometri orari sulle autostrade, ma le concessionarie possono innalzarlo a 150 orari sulle autostrade a tre corsie con particolari requisiti di sicurezza. Non sempre però, soltanto se le condizioni meteo e di traffico lo permetteranno. Diventa obbligatorio, per chi resta coinvolto in incidenti, effettuare le analisi del test per alcol e droga. Le reazioni? Per l'associazione dei consumatori, Adusbef, la riforma provocherà nuovi aumenti e potrà avere «effetti disastrosi». L'Adusbef è critico soprattutto sull'innalzamento dei limiti di velocità, un provvedimento che «probabilmente farà aumentare le stragi». Bocciatura anche dall'associazione Altroconsumo: «Finirà per legittimare e incentivare la guida ad alta velocità».

Da Repubblica, 12 gennaio 2002

		VERO	FALSO
A	Tra un anno si approverà il decreto che regola il nuovo codice della strada.		✗
B	Per ogni infrazione vengono sottratti dalla patente un quantitativo di punti determinato.		
C	Perché i minorenni possano guidare il ciclomotore ci vuole il patentino.		
D	Solo in autostrada si possono superare i 150 chilometri orari.		
E	Se si supera il limite di velocità si perdono automaticamente 10 punti.		
F	Se non si rispetta il semaforo si scalano 4 punti dalla patente.		
G	Una delle infrazioni più gravi è circolare in motorino senza casco o in macchina senza la cintura di sicurezza.		
H	Se si perdono tutti i punti bisogna rifare l'esame per prendere la patente.		
I	Su tutti i motorini possono viaggiare due persone se una di loro è adulta.		
J	Chi compra un motorino di seconda mano dovrà pagare il passaggio di proprietà.		
K	Il test per alcol e droga sarà facoltativo negli incidenti stradali.		
L	Le associazioni Adusbef e Altroconsumo sono contro alcuni aspetti del nuovo codice.		

Esercizio 6

Dibattito. Tu ed i tuoi compagni vi dovete schierare a favore o contro il nuovo codice stradale. Pensate che sia giusta questa normativa della patente a punti? O pensate invece che sia esagerata e che possa far aumentare le stragi?

Ecco qui un elenco delle violazioni più comuni che vi può essere utile per prendere le vostre decisioni:

-1 punto

- Mancato uso o utilizzo improprio delle luci.
- Sistemazione dei passeggeri e/o animali non idonea.

-2 punti

- Inosservanza della segnaletica stradale o delle segnalazioni degli agenti.
- Collegamento inadeguato in caso di traino.
- Trasporto in sovraccarico o in sovrannumero su autovetture.

-3 punti

- Inosservanza delle condizioni generali per effettuare un sorpasso.
- Distanza di sicurezza inadeguata (in caso di collisione con danni lievi).
- Non fermarsi all'invito di un agente.
- Rifiutarsi di esibire i documenti richiesti o di far ispezionare il veicolo.

-4 punti

- Circolare contromano.
- Uso errato delle corsie.
- Fuggire in caso di incidente con soli danni a cose non così gravi da aver determinato la revisione della patente.

-5 punti

- Eccesso di velocità (superiore a 10 km/h e inferiore a 40 km/h).
- Precedenza omessa.
- Circolare senza casco o con casco allacciato in maniera inadeguata.
- Mancato uso delle cinture di sicurezza.
- Uso di cuffie sonore o abuso di cellulari durante la guida.
- Non dare la precedenza ai pedoni sulle strisce.
- Omesso uso di lenti quando prescritte.

-6 punti

- Mancato rispetto del segnale "STOP" o del semaforo rosso.
- Violazioni ai comportamenti previsti ai passaggi a livello.

-8 punti

- Mancato rispetto della distanza di sicurezza che ha causato incidente con gravi danni alle cose.
- Invertire la marcia in prossimità o in corrispondenza di incroci, curve e dossi.

-10 punti

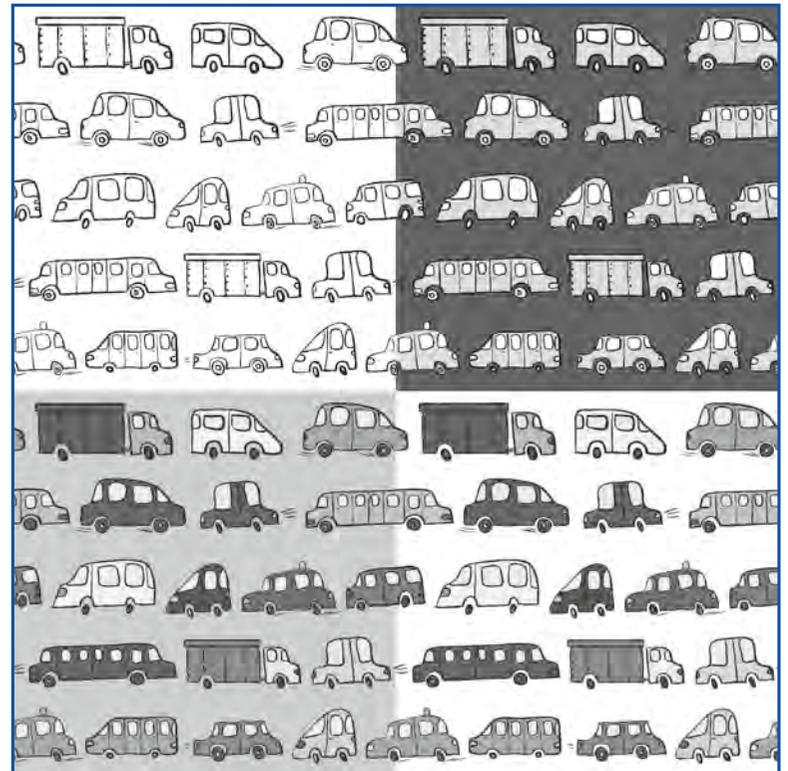
- Gareggiare in velocità con veicoli a motore, con sfide organizzate e non autorizzate.

- Eccesso di velocità (superiore a 40 km/h).
- Circolare contromano su curve, dossi ed in ogni caso di scarsa visibilità.
- Effettuare sorpassi pericolosi.
- Effettuare retromarce su autostrade.
- Guidare in stato di ebbrezza da alcool, droghe o rifiutare gli accertamenti atti a verificare il proprio tasso alcoolemico o il proprio stato psico-fisico.
- Fuggire in caso di incidente con gravi danni ai veicoli e/o alle persone.
- Forzare posti di blocco.

Inoltre per alcune violazioni è prevista la sospensione della patente di guida per un tempo variabile (minimo 15 giorni per la cintura di sicurezza) in caso di recidiva nel biennio successivo alla prima infrazione, cioè se colti in fallo per 2 volte in 2 anni. Fermo restando che per altre (guida in stato di ebbrezza o sorpasso in curva) è previsto il ritiro immediato della patente di guida per la sospensione che sarà poi decisa dal Prefetto competente per territorio.

Esercizio 7

Immagina di essere un giornalista. Un noto quotidiano ti ha chiesto di scrivere un articolo di opinione in cui ti schieri a favore o contro la patente a punti. Analizza i pro e contro del dibattito dell'esercizio precedente ed argomenta il tuo testo (circa 150 parole).⁴



⁴ A discrezione del docente, questa attività potrebbe essere fatta in piccoli gruppi per sviluppare il lavoro di scrittura collaborativa.

Valutazione

Rispondi alle seguenti domande e confronta le tue risposte con un compagno:

- A cosa mi sono servite le attività svolte?
.....
- Cosa ho imparato di nuovo?
.....
- Per quanto riguarda il lessico, le parole o espressioni che ho imparato sono:
.....
.....
.....
- Quello che mi è piaciuto di più è stato
perché
.....
- La cosa che mi è riuscita più difficile è stata
.....
.....

LIDIA COSTAMAGNA, MARINA FALCINELLI,
BIANCA SERVADIO

IO&L'ITALIANO

Corso di lingua italiana per principianti assoluti
LE MONNIER

Un corso per studenti di lingua materna distante dall'italiano.

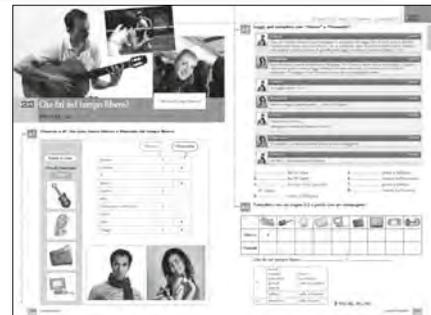
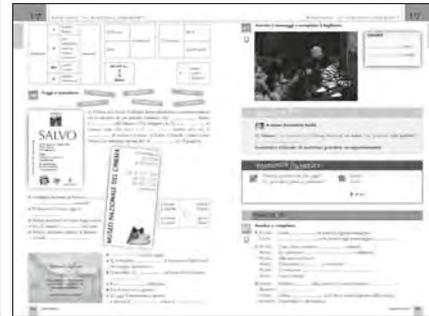
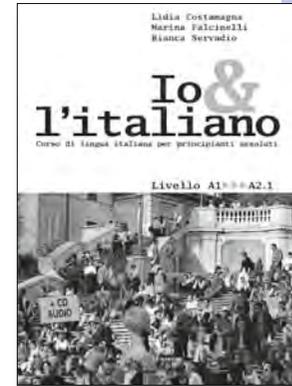
Le attività sono fortemente legate alle situazioni quotidiane con una particolare cura per la fonetica e l'ortografia. Tutto il lessico contenuto nel manuale è ripreso in appendice da un **glossario** con traduzione in inglese, arabo, cinese, giapponese e russo. Il **CD** contiene cinque ore di ascolti in formato **mp3**.

Livello A1▶▶▶ A2.1

(Vol. pp. 256 + CD)

€ 19,80

Guida per l'insegnante pp. 156 € 9,00



Per informazioni: Servizio clienti
Mondadori Education
email: servizioclienti.edu@mondadorieducation.it
Tel. 199122171

(€ 0,12 + Iva al minuto senza scatto alla risposta;
per i cellulari il costo varia in funzione dell'operatore)

Uno sguardo sugli altri: il Regno Unito

DI CAMILLA SALVI
ISTITUTO UNIVERSITARIO EUROPEO, FIRENZE

La politica educativa britannica è basata su un sistema di valutazione che premia ed enfatizza l'eccellenza, la qualità e l'efficacia delle singole scuole con riferimento ai risultati scolastici degli studenti che le frequentano e in rapporto a standard nazionali comuni. Specifiche agenzie sono incaricate della verifica e dell'analisi di tali standard. *L'Ufficio per gli standard in educazione (Ofsted)* pubblica annualmente un rapporto che fotografa la situazione scolastica da vari punti di vista tra i quali il grado di inclusione degli alunni svantaggiati (generalmente appartenenti a minoranze etniche di recente immigrazione), la loro riuscita scolastica e le misure attuate per recuperare tali svantaggi e ridurre le differenze con il resto della popolazione scolastica¹. Una componente importante di questo lavoro di monitoraggio e di altre iniziative di supporto ai processi di integrazione degli alunni migranti è l'individuazione e diffusione in rete di buone pratiche che come *case studies* offrono importanti punti di riferimento per i diversi attori operanti nel settore, non solo i dirigenti scolastici e il personale insegnante, ma anche le autorità locali (da cui il sistema scolastico dipende amministrativamente e politicamente), gli operatori sociali, le famiglie e gli studenti stessi.

Una premessa fondamentale di queste politiche è infatti lo stretto legame tra scuola e comunità sociale: solo nel dialogo costante tra queste due istanze può essere condotta una efficace battaglia per il superamento delle diverse facce dell'ineguaglianza che permeano la struttura sociale, in particolare le ineguaglianze di classe, genere ed etnia. In questa prospettiva un ruolo fondamentale viene svolto da agenzie intermedie quali i "Servizi per il sostegno alle minoranze etniche" (*EMA Ethnic Minority Achievement*) che forniscono supporto alle scuole sia con il proprio personale (anche non insegnante) sia con strumenti informativi per lo più *online*. Questo supporto non si limita alla creazione e supervisione dei corsi di inglese L2 (*English Additional Language EAL*) ma intende fornire alle scuole strategie e programmi globali coordinandone la collaborazione con un approccio di rete. Secondo questa visione dunque anche il personale incaricato per l'insegnamento dell'inglese L2 non dovrebbe svolgere solo un compito specialistico, ma essere molto più globalmente inserito nella scuola nel suo complesso e nella comunità esterna. Da quanto detto risulterà conseguente che un approccio così globale e inclusivo non può che

sostenere l'inserimento degli alunni migranti nelle classi regolari dal momento che la costituzione di percorsi paralleli di istruzione può generare una ulteriore stigmatizzazione dei gruppi che ne fanno parte, rinforzando l'associazione tra scarsi successi scolastici e differenze culturali e discriminando l'accesso ai programmi curriculari seguiti dalle classi regolari².

Non si deve inoltre trascurare il fatto che in molte scuole – particolarmente quelle nei centri urbani di zone a rischio degrado – la percentuale di alunni appartenenti a gruppi etnici minori raggiunge quote vicine al 100%, una realtà che ha convinto amministratori e pedagogisti dell'opportunità di affrontare la questione secondo un approccio olistico di multiculturalità e multilinguismo. È questo il caso di una grande scuola primaria in una zona urbana nel nord ovest dell'Inghilterra presentato come "buona pratica" dal *Dipartimento per l'istruzione e la formazione*³. Nonostante il 98% di alunni provenienti da gruppi etnici minori e un alto tasso di mobilità in entrata e in uscita nell'arco

IL SISTEMA SCOLASTICO BRITANNICO

scuola materna:	da 3 a 5 anni di età
scuola primaria:	da 5 a 11 anni (<i>Key Stage 1 – 2</i>)
scuola secondaria (1):	da 11 a 16 anni (<i>Key Stage 3 – 4</i> , termina con il <i>General Certificate of Secondary Education - GCSE</i>)
scuola secondaria (2):	da 16 a 18 anni (<i>Sixth form</i> termina con il <i>General Certificate of Education Advanced Level - A level</i>)

¹ Per questo e i successivi riferimenti ad agenzie e organizzazioni che operano nel settore si veda la sitografia presente nella rubrica di questa rivista *Risorse in rete*.

² Negli anni '80 la *Commissione per l'uguaglianza razziale* condannò il Consiglio comunale della cittadina di Calderdale per aver adottato misure discriminatorie raggruppando gli alunni immigrati con uno scarso livello di inglese in "classi separate", in un centro esterno al plesso scolastico. Secondo la Commissione, si veniva così ad ostacolare il loro accesso a un normale ambiente scolastico e, soprattutto, si impediva loro di seguire, come tutti gli altri, i programmi nazionali nelle varie discipline, sostituiti da sessioni intensive di inglese.

³ Si tratta della pubblicazione *New Arrivals Excellence Programme/Case Study Booklet (2007)* scaricabile dal sito del *Department for education and skills*, ora diventato *Department for children, schools and families*. Cfr. qui le *Risorse in rete*.

dell'anno scolastico, la scuola si è guadagnata una ben giustificata ottima reputazione per la sua sensibilità verso la molteplicità dei valori e delle tradizioni in essa rappresentate, una sensibilità che si deve soprattutto alla capacità che la scuola ha avuto di proporsi come punto di riferimento per la comunità circostante e per gli scambi che ha saputo attivare con le associazioni etniche, le autorità religiose locali e soprattutto le famiglie.

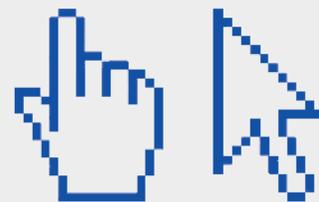
Questo accurato lavoro di tessitura sociale prende avvio dal momento particolarmente delicato dell'accoglienza e dell'inserimento iniziali, tema su cui in generale sono state indirizzate azioni specifiche affinché le scuole dispongano di un "quadro comune di riferimento" (concretamente esemplificato nei *case studies* di buone pratiche come quello della scuola appena citata) e delle risorse umane e materiali necessarie per realizzarlo.

Già nel 2002-2003 il *Dipartimento per l'istruzione e la formazione* aveva avviato il progetto *On the Move (In movimento)* per migliorare le modalità esistenti di inserimento degli alunni stranieri (o compensarne la mancanza), potenziare le loro capacità di accedere ai programmi ministeriali (*National Curriculum*) e ridurre le differenze tra i successi scolastici dei neo-arrivati e quelli della popolazione scolastica stabile. La filosofia di fondo di questo e dei successivi interventi si richiama ai principi della legge sulle relazioni razziali e ai suoi emendamenti (*Race Relations (Amendment) Act 2000*) che impone alle scuole di mettere in atto politiche di uguaglianza impegnandosi a valorizzare la diversità, assicurare pari opportunità e combattere il razzismo. Le scuole hanno il dovere di promuovere l'uguaglianza concentrandosi in particolare sul contributo positivo rappresentato dagli alunni migranti in arrivo. È un diritto di questi ultimi (ma soprattutto un loro bisogno), infatti, incontrare all'interno della scuola un ambiente accogliente,

sicuro e privo di tensioni, in cui si sentano valorizzati, riconosciuti nel loro bilinguismo/multilinguismo e nel contributo di ricchezza sia linguistica che culturale che essi stessi portano nella scuola che li accoglie. Per questa ragione le procedure di inserimento iniziale sono cruciali così come è cruciale la figura, di recente introduzione, di un supervisore (*induction mentor*) responsabile di seguire l'intero processo e di creare quella dialettica tra interno/esterno, scuola/comunità circostante così essenziale per una effettiva integrazione. Perché questo avvenga è anche importante che le lingue dei nuovi arrivati – che nella maggioranza dei casi rappresentano l'unico strumento di comunicazione e conseguentemente di collaborazione con le famiglie – possano essere utilizzate grazie alla presenza di interpreti e mediatori che la scuola dovrà preventivamente organizzare. Le lingue di origine rimangono, inoltre, non solo un elemento culturale, ma anche uno strumento di studio e di verifica delle effettive conoscenze disciplinari⁴: ne è incoraggiato l'uso per tutto il periodo scolastico come supporto sia cognitivo, per l'accesso ai contenuti delle materie scolastiche, che psicologico, per rafforzare l'autostima, la fiducia in se stessi e il legame con la propria identità. In molte scuole si cerca di fatto di avere tra il personale insegnante o di supporto membri delle comunità etniche più rappresentate sul territorio che, con la loro presenza istituzionale, forniscono un positivo riflesso di immagine per la comunità intera. Nell'intervista iniziale, da realizzare possibilmente prima che gli alunni comincino la scuola, si dovrà cercare di raccogliere il maggior numero di informazioni riguardo al livello di inglese, la lingua usata in casa, la scolarizzazione precedente, il "patrimonio culturale" (libri, giornali, cd ...) disponibile in famiglia, le caratteristiche della famiglia stessa e la presenza di eventuali problematiche ad essa legate,

la religione praticata. È esclusa in questa fase ogni richiesta di documentazione ufficiale sullo *status* migratorio, mentre si consiglia di aspettare che si sia sviluppata una relazione di fiducia in cui questo scambio di informazioni possa diventare chiaro nelle sue finalità. Molte scuole preferiscono distanziare l'intervista dall'effettivo accesso (2-3 giorni) e organizzare quest'ultimo a metà della settimana in modo che i nuovi arrivati non debbano trovarsi subito in un ambiente non familiare per un'intera settimana di seguito. La sensibilità verso gli aspetti psicologici e relazionali di un evento che può essere vissuto anche in modo molto drammatico è una delle caratteristiche più interessanti dell'approccio britannico all'accoglienza: in alcune scuole sono stati organizzati spazi specifici di sicurezza (*"the sanctuary"*) in cui i nuovi arrivati si possono rifugiare qualora si sentano minacciati o molestati (i fenomeni di bullismo sono molto diffusi) o anche solo in ansia per la difficoltà di affrontare rapidamente esperienze nuove così intense. In questo lavoro di supporto psicologico è determinante la presenza e il ruolo di compagni di scuola (*buddies*) incaricati, dopo opportuna formazione, di seguire e aiutare i nuovi arrivati sia nella conoscenza degli spazi e delle *routines* scolastiche che nella partecipazione attiva alle lezioni svolte in classe. Gli insegnanti curricolari infine, soprattutto nella scuola secondaria, sono invitati a modellare e personalizzare i piani di studi e le attività in relazione ai bisogni e agli stili di apprendimento dei nuovi arrivati e nel riconoscimento delle conoscenze e competenze da loro precedentemente acquisite.

⁴ In alcuni casi le valutazioni nella lingua di origine si sono protratte oltre l'accesso iniziale: in una scuola di provincia che si è trovata ad accogliere un numero crescente di alunni polacchi, l'insegnante di scienze ha preferito avere le prove di verifica trimestrali tradotte in polacco per accertare l'effettivo livello di comprensione e di conoscenza della materia.



Risorse in rete

A CURA DI MASSIMO MAGGINI

In questa sezione della rivista intendiamo indicare ai lettori dei percorsi di lettura di siti web collegati ai contributi ospitati in ogni numero.

VERSO UN'EDUCAZIONE LINGUISTICA PLURILINGUE E INTERCULTURALE

Luciano Mariani gestisce un sito bilingue (italiano-inglese) www.learningpaths.org, dedicato in modo specifico alle tematiche dell' "imparare a imparare". Il sito ospita percorsi e approfondimenti assai utili per gli insegnanti della scuola pubblica italiana. Contiene attività didattiche, autoformazione, pubblicazioni, contributi teorici, questionari, bibliografie e *link* ad altri siti web. Molti gli argomenti trattati: abilità di studio, ascolto, autonomia, competenza interculturale, competenza strategica, competenze, convinzioni, differenze individuali, diversità culturali, dominanza cerebrale, insegnare a imparare, intelligenze multiple, motivazione, portfolio, prendere appunti, sapere apprendere, stili di apprendimento, stili cognitivi, stili e culture, stili e modalità, stili e strategie, stili e tecnologie, stili di insegnamento, strategie, strategie-deduzione, strategie-induzione, trasferimento.

Il documento europeo redatto da Beacco e Byram nel 2003 è reperibile su:

<http://www.auf.org/docs/1/pol-ling-edu-2003-07.pdf>

Segnaliamo il contributo pubblicato in una rivista su "Educazione linguistica come educazione plurilingue" di Anna Maria Curci, insegnante di tedesco come seconda lingua in un liceo di Roma e membro della segreteria del LEND

http://muttercourage.files.wordpress.com/2008/03/educazione_plurilingue.pdf

Il sito dello studioso canadese del bilinguismo, Jim Cummins, è:

<http://www.iteachilearn.com/cummins/index.htm>

Per la nozione di multicompetenza di Vivian Cook si può consultare

<http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/SLA/Multicompetence/index.htm>

In relazione al ruolo della consapevolezza interlinguistica nei processi di apprendimento Luciano Mariani cita il contributo teorico di Ulrike Jessner, professoressa dell'Università di Innsbruck. La studiosa è autrice del saggio *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language* (EUP, 2006) e coautrice del saggio *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics* (Multilingual Matters, 2002). Inoltre Jessner è coeditore di "The International Journal of Multilingualism".

È possibile reperire un suo saggio sul *Modello di multilinguismo e il ruolo della consapevolezza metalinguistica* in

<http://www.123people.com/s/ulrike+jessner>

Allo stesso indirizzo è possibile trovare il link che consente l'accesso a un altro suo saggio sull'insegnamento della terza lingua straniera.

Una sintesi della politica linguistica europea è reperibile su:

http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/index_it.htm

L'ESPERIENZA DEL GRUPPO DI LAVORO INVALSI-ACCADEMIA DELLA CRUSCA

Il sito dell'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e di Formazione (INVALSI) è:

<http://www.invalsi.it/invalsi/index.php>

Per l'indagine è possibile consultare il documento redatto sull'analisi dei dati relativi alla prova scritta d'italiano della sessione di esami 2007 all'indirizzo: http://www.invalsi.it/download/RAPPORTO2007_DEF.gl.pdf

Il sito dell'Accademia della Crusca è:

<http://www.accademiadellacrusca.it/>

In particolare consigliamo agli insegnanti le sezioni "Biblioteca virtuale", uno spazio per rendere accessibili i vari progetti multimediali dell'Accademia, che costituiscono importanti banche dati sui principali strumenti della lingua, in particolar modo i vocabolari e le grammatiche e "La Lingua in Rete", pagina web dove è possibile accedere a sei sottosezioni dedicate a fornire consulenza linguistica di diverso tipo. *Consulenza linguistica* è dedicata a fornire risposte ai quesiti linguistici posti dagli utenti. *L'Articolo* presenta periodicamente un articolo specialistico su argomenti linguistici, mentre *Parole nuove* si propone di essere un osservatorio sui neologismi dell'italiano. In *Lingue speciali* possiamo leggere interventi sulle lingue settoriali e sulle lingue specialistiche, mentre in *Stazione bibliografica* viene indicata essenzialmente una bibliografia di linguistica italiana. Infine, la sottosezione *Lingua in Web* contiene una raccolta di collegamenti a pagine Web d'interesse linguistico, italiane e straniere.

GLI ITALIANI E LA PATENTE A PUNTI: RIFLETTERE SULLA LINGUA PER COMPRENDERE GLI ASPETTI CULTURALI DEL CAMBIAMENTO

Per avere maggiori informazioni sulla patente a punti si possono consultare i seguenti siti:

http://poliziadistato.it/articolo/505-Patente_a_punti

<http://www.trasporti.gov.it/>

http://it.wikipedia.org/wiki/Patente_a_punti

Per possibili percorsi di educazione stradale in ambito scolastico si possono visionare i seguenti siti:

<http://www.nonsoloscuola.org/PS/index.htm>

<http://www.vigileamico.it/index.html>

<http://www.lastradasiamonoio.info/index.php/per-la-scuola/progetti-didattici>



C. SIGNORELLI SCUOLA

Nuove proposte didattiche per ripassare, recuperare, approfondire nella scuola primaria

D. De Mico - G. Girotti *Compiti di magia*

- 🔺 Tante tipologie di **esercizi graduali** in un percorso di "ambientazione magica" che coinvolge gli alunni con gli strumenti del gioco e della fantasia e favorisce l'operatività a tutti i livelli.
- 🔺 **Pagine di verifica** sistematiche per il controllo delle competenze acquisite.
- 🔺 Una **guida per l'insegnante per ogni volume** con schede per il recupero, l'approfondimento e la verifica delle competenze e test di simulazione delle Prove nazionali di valutazione esterna.



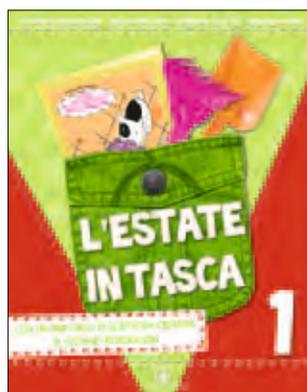
D. Ostorero - N. Fattori, D. Manzelli *Stelle di grammatica* *Stelle di matematica*

- ★ Un progetto didattico completo e rigoroso che, accanto alle attività, presenta **le regole principali di ciascuna disciplina**.
- ★ Attività speciali formulate secondo le indicazioni del Servizio nazionale di valutazione, da usare come **test per le Prove di valutazione esterna**.
- ★ **Non solo grammatica:** nella sezione dedicata alla comprensione e alla produzione del testo, tante attività testuali e lessicali.
- ★ **Non solo matematica:** le due sezioni dedicate all'informatica e alle scienze completano l'offerta nell'area matematico-scientifico-tecnologica.

S. Bordiglioni, B. Scotto, A. Vadi, P. Marconi *L'estate in tasca*

Il ripasso sistematico delle discipline è affiancato e completato da una serie di proposte che stimolano la creatività:

- 🌀 **un originale percorso di scrittura creativa** curato da Stefano Bordiglioni, uno dei più amati scrittori di narrativa per l'infanzia;
- 🌀 **un allegato speciale per ogni anno** con una narrativa illustrata per stimolare il piacere della lettura e il **Diario in tasca**, 32 pagine tutte per i bambini, in cui dare sfogo alla fantasia.

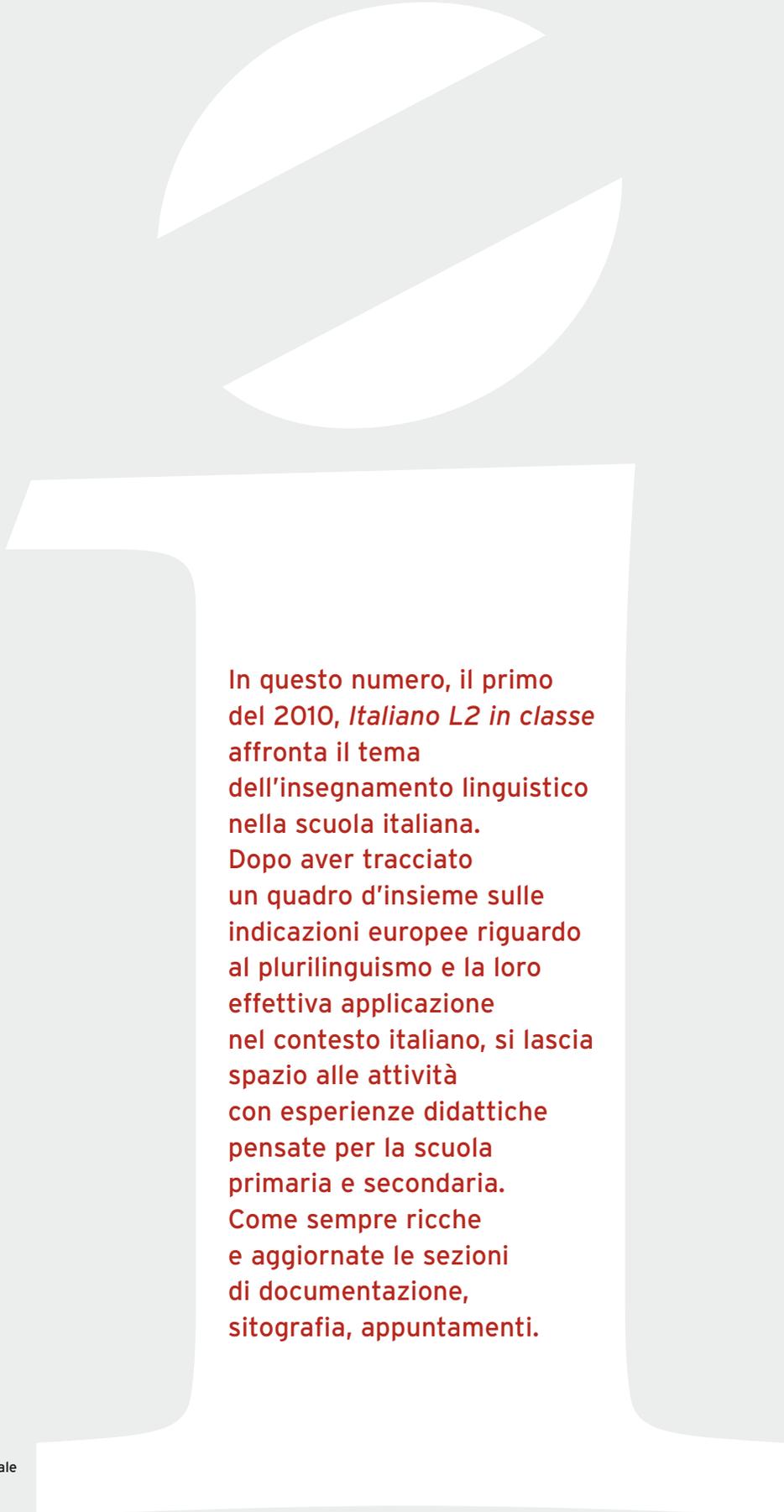


www.pianetascuola.it



MONDADORI EDUCATION

Per informazioni: Servizio clienti Mondadori Education
email: servizioclienti.edu@mondadorieducation.it - Tel. 199122171
(€ 0,12 + Iva al minuto senza scatto alla risposta; per i cellulari il costo varia in funzione dell'operatore)



In questo numero, il primo del 2010, *Italiano L2 in classe* affronta il tema dell'insegnamento linguistico nella scuola italiana. Dopo aver tracciato un quadro d'insieme sulle indicazioni europee riguardo al plurilinguismo e la loro effettiva applicazione nel contesto italiano, si lascia spazio alle attività con esperienze didattiche pensate per la scuola primaria e secondaria. Come sempre ricche e aggiornate le sezioni di documentazione, sitografia, appuntamenti.