

Laura Papetti
Simonetta Giordo, Cinzia Masia, Francesca Musco

Grow with English

Guida alla progettazione
del curricolo verticale
di lingua inglese

Project coordinator: Giulia Abbiati
Editor: Giulia Fresco
Cover design: Tatiana Fragni
Design and page layout: Edit3000, Torino
Illustrations: Lorena Canottiere, Giovanni Giorgi Pierfranceschi
Quality controller: Andrea Mensio

Laura Papetti is the author of the section *Sezione metodologica*.
Simonetta Giordo and Cinzia Masia are the authors of the section *Esempi di Unità di Apprendimento*.
Francesca Musco is the author of the section *Compiti autentici*.

LIBRI DI TESTO E SUPPORTI DIDATTICI

Il sistema di gestione per la qualità della Casa Editrice è certificato in conformità alla norma **UNI EN ISO 9001:2008** per l'attività di **progettazione, realizzazione e commercializzazione** di: • prodotti editoriali scolastici, dizionari lessicografici, prodotti per l'editoria di varia ed università • materiali didattici multimediali off-line • corsi di formazione e specializzazione in aula, a distanza, e-learning.



All rights reserved.

© 2018, Pearson Italia, Milano-Torino

GU 8339 00700L - GU 6161 00730U

Every effort has been made to trace the copyright holders of text extracts, quotes, and image, map and photo reproductions included in this work. Untraced copyright holders should contact the publisher, who should also be notified of any unintended omissions and/or attribution errors.

No part of this publication may be reproduced, including for educational purposes, in any form or by any means, without prior permission.

Photocopies for the reader's personal use can be carried out within the 15% limit of each volume on payment to SIAE for the amount stipulated by article 68 commas 4 and 5 of the law passed on 22nd April 1941 number 633.

Photocopies intended for other than personal use – i.e. professional, economic or commercial purposes – can be made only after obtaining specific authorization from CLEARedi, c.so di Porta Romana 108, 20122 Milan, e-mail: autorizzazioni@clearedi.org, website www.clearedi.org

Printed in Italy by
La Tipografica Varese, Varese

Reprint	Year
0 1 2 3 4 5 6	18 19 20 21 22 23

INDICE

SEZIONE METODOLOGICA	p. 5
IL CURRICOLO VERTICALE	p. 6
Le Indicazioni Nazionali	p. 6
Le tematiche pedagogico-didattiche delle Indicazioni Nazionali	p. 7
Dalle Indicazioni Nazionali al curricolo	p. 7
L'alleanza fra la scuola e gli ambienti educativi esterni	p. 7
La valorizzazione delle prassi esistenti	p. 7
Lo sviluppo delle competenze trasversali	p. 8
La collaborazione del corpo docenti	p. 8
COSTRUIRE IL CURRICOLO	p. 9
Perché un curricolo verticale	p. 9
Gli Istituti Comprensivi	p. 9
Una didattica progressiva e spiraliforme	p. 9
La discontinuità nel percorso formativo	p. 10
Orientarsi nella progettazione di un curricolo verticale di lingua straniera	p. 11
Le otto competenze chiave	p. 11
Il Quadro delle qualifiche europee per l'apprendimento permanente	p. 12
La Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale	p. 15
Una prospettiva longitudinale	p. 15
IL PROCESSO DI ELABORAZIONE DEL CURRICOLO VERTICALE DI LINGUA STRANIERA	p. 16
Quale livello linguistico?	p. 17
Il <i>Common European Framework of Reference for languages</i>	p. 17
Una lingua comunitaria	p. 19
Gli ambienti di socializzazione	p. 19
La GSE di Pearson	p. 22
APPROCCI E MODALITÀ DIDATTICHE UTILI ALLO SVILUPPO DI UN CURRICOLO VERTICALE EFFICACE	p. 23
La didattica laboratoriale	p. 24
Un gemellaggio	p. 24
Ricette dal mondo	p. 24
<i>Storytelling</i>	p. 24
La didattica ludica	p. 25
Comunicare giocando	p. 25
Categorie di giochi	p. 25
<i>Playfulness</i>	p. 26
L'apprendimento cooperativo	p. 26
Strutturare l'attività	p. 26

Il CLIL	p. 27
I compiti autentici	p. 28
Esempi di compiti autentici	p. 28
La metacognizione	p. 29
Il <i>Portfolio Europeo delle Lingue (PEL)</i>	p. 29
Bibliografia	p. 30
ESEMPI DI UNITÀ DI APPRENDIMENTO	p. 31
DUE ESEMPI DI UNITÀ DI APPRENDIMENTO DEL PROGETTO PER IL CURRICOLO VERTICALE DI PEARSON	
	p. 32
<i>Hands On</i>	p. 32
<i>Yoga&Nature</i>	p. 32
UNITÀ DI APPRENDIMENTO DI LINGUA INGLESE PER UN CURRICOLO VERTICALE 1 HANDS ON	
	p. 33
UNITÀ DI APPRENDIMENTO DI LINGUA INGLESE PER UN CURRICOLO VERTICALE 2 YOGA&NATURE	
	p. 52
COMPITI AUTENTICI	p. 77
COMPITO AUTENTICO 1	p. 78
Pubblicità ed educazione alimentare	p. 78
COMPITO AUTENTICO 2	p. 87
Pubblicità, stereotipi e alimentazione consapevole	p. 87

Chiedi il volume completo al tuo agente di zona.

SEZIONE METODOLOGICA

Laura Papetti

IL CURRICOLO VERTICALE

*Il **curricolo di istituto** è espressione della libertà di insegnamento e dell'autonomia scolastica e, al tempo stesso, esplicita le scelte della comunità scolastica e l'identità dell'istituto. (Indicazioni Nazionali per il curricolo, 2012).*

Il curricolo può essere definito come uno strumento di “organizzazione dell'apprendimento” (*Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per un'educazione plurilingue e pluriculturale*, 2011): è il frutto di un lavoro collettivo, interno alla scuola, di traduzione delle *Indicazioni Nazionali per il curricolo*, valide su tutto il territorio nazionale in quanto ampie e generali, in modalità di lavoro attuabili e contestualizzate, sufficientemente flessibili ma al tempo stesso utili come traccia per una didattica articolata, ben pianificata e orientata all'acquisizione di competenze.

La presente pubblicazione si propone di:

- ricostruire in modo sintetico i fondamenti teorici relativi alla progettazione del curricolo e promuovere in particolare la costruzione di un curricolo verticale per la lingua straniera (pp. 9-22);
- offrire indicazioni circa le **modalità didattiche** preferibili, utili a un armonico sviluppo di un curricolo orientato alle competenze attraverso i segmenti scolastici (pp. 23-30);
- proporre modelli esemplificativi per lo sviluppo di **Unità di Apprendimento verticali**, cioè che affrontino un tema linguistico in modo progressivo e ricorsivo, secondo lo sviluppo dell'apprendimento linguistico spiraliforme di cui già negli anni Settanta del secolo scorso parlava Kolb e che oggi risulta più attuale che mai all'interno della didattica orientata all'acquisizione di competenze (pp. 31-76);
- mettere a disposizione un modello di **compito autentico**, strumento didattico ottimale per l'acquisizione di competenze, sviluppato in dettaglio e declinato in due versioni: una per alunni al termine della scuola primaria e una per studenti al termine della scuola secondaria di primo grado (pp. 77-94). Tale modello vuole essere un primo riferimento per poi strutturare più rapidamente ulteriori compiti autentici che nasceranno dalle diverse situazioni e dalle esperienze che ogni contesto offrirà.

Le Indicazioni Nazionali

Le *Indicazioni Nazionali per il curricolo* sono il **testo di riferimento** valido per tutte le scuole autonome; esso sostituisce quelli che, un tempo, si chiamavano “programmi ministeriali”.

Il testo entra in vigore con il decreto ministeriale n. 254 del 16 novembre 2012 (G.U. n. 30 del 5 febbraio 2013) e sostituisce sia le *Indicazioni nazionali* del 2004, sia le *Indicazioni per il curricolo* del 2007.

Le *Indicazioni Nazionali*, come previsto con l'**autonomia scolastica**, forniscono alle scuole **obiettivi di apprendimento** e **competenze essenziali** che ogni studente deve acquisire. Esse confermano la validità dell'impianto educativo della nostra scuola di base, ma indicano **alcune necessità** – in un contesto demografico e culturale profondamente mutato – per garantire a tutti i ragazzi un **bagaglio comune** di solide conoscenze e competenze iniziali.

Alcune **tematiche pedagogico-didattiche** percorrono l'intero documento ministeriale, facendone una lettura utile alla riflessione e all'allestimento di un contesto scolastico che possa generare apprendimenti significativi:

- **essenzialità:** ricerca dei nuclei fondamentali delle discipline;
- **interdisciplinarietà:** insegnare in una prospettiva complessa, non parcellizzata, che tenga conto dell'unitarietà dei saperi e non riduca o banalizzi la realtà;
- **priorità:** disposizione di percorsi che privilegino l'acquisizione di conoscenze e competenze di base, cioè gli strumenti fondamentali per orientarsi nell'apprendimento e che permettano di acquisire in autonomia ulteriori conoscenze e competenze;
- **traguardi:** un'attenzione al raggiungimento di livelli di conoscenza e competenza comuni, con un'attenzione, al tempo stesso, per le diversità individuali e in particolare per gli studenti che sperimentano difficoltà nel loro percorso di apprendimento.

La visione del mondo che emerge dall'intero impianto del documento, e che viene esplicitata bene nel capitolo introduttivo, *Cultura scuola persona*, è quella di **un panorama ampio e complesso**, al centro del quale si trova la persona, con i suoi bisogni di crescita e arricchimento. La scuola è, per ogni studente in crescita nel mondo attuale, solo uno dei tanti elementi che punteggiano il **panorama educativo**; eppure, rimane un punto di riferimento imprescindibile se si mantiene "luogo di riflessività", accompagnando e seguendo le tante e differenziate esperienze che dentro e fuori dalle mura scolastiche, in ambienti fisici o virtuali, ciascuno può vivere, con un percorso di rielaborazione e di costruzione di consapevolezza.

Dalle **Indicazioni Nazionali** al curriculum

Le *Indicazioni Nazionali* sono un documento di ampio respiro pedagogico e di innovazione didattica, ma per tramutarsi in una scuola che evolve e si rinnova nella concretezza del quotidiano necessitano di un lavoro che tenga conto anche delle risorse, dei vincoli e delle caratteristiche del contesto locale in cui vive la singola istituzione scolastica. Ecco perché ogni istituto è chiamato a fondare il proprio operare sul **curricolo, il documento identitario** che traduce in linee di azione specifiche e contenuti le necessità tratteggiate nelle *Indicazioni*.

Proprio il curriculum, **costruito collegialmente e localmente**, offre un'occasione preziosa per stringere un patto tra il territorio e la scuola: essa si apre alla comunità educante e rafforza il suo messaggio educativo. Oggi più che nel passato, infatti, la scuola è investita da una domanda che comprende, insieme, l'apprendimento e il saper stare al mondo. La costruzione del curriculum è anche «il processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l'innovazione educativa» (*Indicazioni Nazionali*, 2012). Il curriculum, cioè, è il punto di arrivo di un lavoro collegiale di ricerca, di studio e di sviluppo di nuovi percorsi e nuove pratiche calati nella realtà della scuola, pensati e costruiti per raggiungere una sempre maggiore efficacia didattica e pedagogica. Esso si pone quindi come documento che si realizza in linea con l'affermazione, già presente nel DPR 275/1999 relativo all'autonomia scolastica, di promuovere la **scuola come ambiente di ricerca, sperimentazione e sviluppo**.

Il curriculum – scritto con il contributo di tutti gli insegnanti coinvolti nella scuola – non vuole essere una struttura vincolante; esso deve essere espressione delle convinzioni e delle pratiche di ciascun docente, valorizzandone la professionalità e stimolandone riflessività, autonomia e responsabilità. Nel momento della progettazione del curriculum, il corpo docente assume su di sé la grande responsabilità di dare un orientamento esplicito alle proprie scelte didattiche, indicandone i fondamenti e l'itinerario all'interno del quale esse si situano. Inoltre si incarica di cercare **coerenze tra le prassi quotidiane e le Indicazioni Nazionali**, nell'ottica di una didattica centrata sull'allievo come persona in ambienti di crescita generativi, di cui si vogliono favorire in particolare l'autonomia e la capacità di mettere in connessione esperienze e riflessioni in un *continuum*.

Le tematiche pedagogico-didattiche delle **Indicazioni Nazionali**

L'alleanza fra la scuola e gli ambienti educativi esterni

La valorizzazione delle prassi esistenti

Lo sviluppo delle competenze trasversali

In un contesto di questo tipo allora tutto l'agire degli insegnanti, sottoscritto nel curricolo, è ancorato e orientato a promuovere con ogni pratica quotidiana quel **profilo delle competenze** che matura nel corso di tutto il primo ciclo di istruzione e che ritrae uno studente che, attraverso gli apprendimenti sviluppati a scuola, lo studio personale, le esperienze educative vissute in famiglia e nella comunità, sia in grado di iniziare ad affrontare in autonomia e con responsabilità le situazioni tipiche della propria età, riflettendo ed esprimendo la propria personalità in tutte le sue dimensioni.

La collaborazione del corpo docenti

La progettazione del curricolo di istituto è un atto collegiale che richiede il contributo di tutta la **comunità professionale della scuola** e l'apporto del dirigente scolastico nel ruolo di promotore, stimolatore e facilitatore dei processi. Proprio attraverso la progettazione del curricolo prende corpo quella **condivisione di competenze professionali** che fa del corpo docente una vera e propria "comunità", che condivide senza venir meno alla propria individualità e alla propria identità, nonché alla libertà di insegnamento (art. 33 Costituzione).

COSTRUIRE IL CURRICOLO

Progettare e realizzare un curriculum richiede prima di tutto di riflettere insieme **sulla praticabilità delle Indicazioni Nazionali 2012**, per tradurle in un documento identitario d'istituto armonico, coerente, e al tempo stesso **monitorabile, valutabile e migliorabile**. Il curriculum è dunque un documento complesso perché deve riuscire a definirsi come **strutturante**, per fornire una linea comune di lavoro e di obiettivi da raggiungere, in modo da garantire il raggiungimento dei traguardi prescrittivi, attraverso le misure più adeguate all'identità della scuola. Al tempo stesso deve essere sufficientemente **flessibile**, capace di includere modalità di insegnamento differenti, esperienze collocabili all'interno di specifiche relazioni e specifiche situazioni che in ogni classe nascono ed evolvono.

Il curriculum mira inoltre a promuovere e garantire il successo formativo di ciascuno, portando tutti ai livelli di apprendimento essenziali, indipendentemente dai divari sociali, culturali e di background socio-economico delle famiglie di provenienza, con un'attenzione a quegli strumenti che permettono di diventare responsabili e autonomi nel proprio apprendimento, indipendentemente dalle singole richieste disciplinari. Si tratta di una sfida percorribile solo mantenendo fermi obiettivi comuni e dispiegando al tempo stesso risorse specifiche, che si radicano territorialmente e che possono fare leva sulle caratteristiche di ogni esperienza scolastica, che non è avulsa dal suo tessuto territoriale, sociale, culturale.

Spetta in particolare alla **scuola primaria** rafforzare quelle **competenze di base** che permettono anche in futuro di strutturare le esperienze e costruire su di esse. Spetta alla **scuola secondaria**, d'altra parte, **accogliere** le capacità maturate nel corso della scuola primaria dagli studenti in ingresso, **far leva su quegli "strumenti di base"** per sviluppare e potenziare competenze, introducendo anche le necessarie formalizzazioni dei saperi, ma valorizzando al contempo il mondo di conoscenze e abilità acquisite nella scuola che l'ha preceduta. È dalla necessità di studiare un'evoluzione efficace dei percorsi di apprendimento che si è introdotto, ormai vent'anni fa, il concetto di **curricolo verticale**.

Perché un curriculum verticale

Il curriculum verticale non è solo la distribuzione diacronica di contenuti didattici. È la progettazione comune di un percorso unitario scandito da traguardi graduali e progressivi. È **il consolidare ed evolvere** nel lungo periodo.

Oggi i sempre più numerosi Istituti Comprensivi sono il contesto ideale per costruire **percorsi curricolari progressivi, comuni e coerenti**, da condividere attraverso i diversi segmenti scolastici. All'orizzontalità di una didattica trasversale, interdisciplinare, che non parcellizza i saperi ma ne sa cogliere la fondamentale unitarietà, si aggiunge dunque la verticalità di percorsi che vengono progettati nell'ottica di fornire efficaci progressioni di esperienze, con l'obiettivo di raggiungere quei traguardi di competenza che i documenti ministeriali hanno fissato come imprescindibili.

Proprio la **didattica per competenze** rende più che mai necessario un curriculum verticale, cioè costruito in vista di un'evoluzione pluriennale della persona che apprende e di una graduale acquisizione di competenze.

Lavorare a un **curricolo verticale** significa progettare percorsi che si articolano **tra continuità e discontinuità**, con una didattica che traccia un disegno **progressivo e ricorsivo, spiraliforme**, fatto prima di tutto di un apprendimento a misura di ciascuno e

**Gli Istituti
Comprensivi**

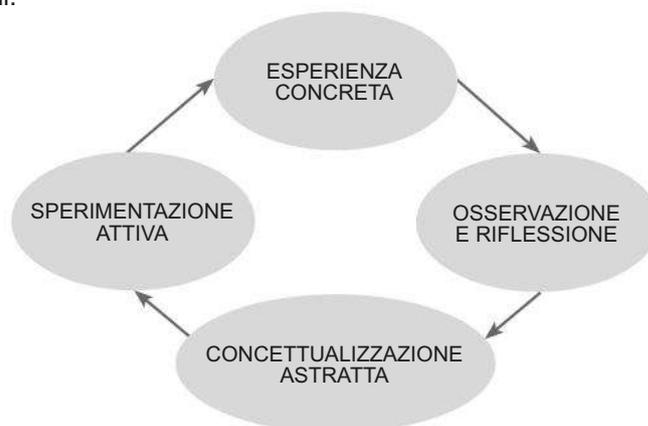
**Una didattica
progressiva
e spiraliforme**

gradualmente approfondite, accompagnate da riflessioni sempre più sistematizzate, con le giuste sfide per ogni momento del percorso di crescita.

Non si tratta di novità che riguardano le più recenti “mode ministeriali”. Già gli studi di **Jerome Bruner**, con il suo approccio all’apprendimento come scoperta, come risposta autonoma di *problem solving*, nonché quelli di **Carl Rogers**, esponente di punta della psicologia umanistica, sostenitore del docente come “**facilitatore d’apprendimento**”, supportano l’idea di un apprendimento ciclico e al tempo stesso progressivo, il cui motore primo sia l’esperienza.

È poi con il contributo di **David Kolb** che abbiamo una chiara visualizzazione del concetto di apprendimento “a spirale”, fondato sull’esperienza; secondo Kolb i processi di apprendimento durano tutta la vita (*lifelong learning*), ed è proprio attraverso le diverse esperienze che avviene il nostro sviluppo. Il processo d’**apprendimento** viene concepito come una **spirale che non ha mai termine**, e ogni suo ciclo attraversa **quattro stadi**. Perché un ciclo d’apprendimento sia efficace per il soggetto e possa diventare significativo occorre attraversare tutte e quattro queste fasi.

- **ESPERIENZA CONCRETA (EC)**: coinvolgersi pienamente, apertamente e senza deviazioni in esperienze nuove.
- **OSSERVAZIONE RIFLESSIVA (OR)**: riflettere su queste esperienze assumendo molteplici prospettive.
- **CONCETTUALIZZAZIONE ASTRATTA (CA)**: creare concetti che integrino le osservazioni in teorie logicamente valide.
- **SPERIMENTAZIONE ATTIVA (SA)**: usare queste teorie per prendere decisioni e risolvere problemi.



La discontinuità nel percorso formativo

Se molto si è parlato di continuità, è altrettanto vero che la scuola si snoda con inevitabili e, anzi, utili momenti di discontinuità. La discontinuità può infatti essere feconda se è gestita consapevolmente dai docenti ed è percepita come affrontabile dagli studenti. Permette loro di mettersi alla prova, sperimentare nuove sfide, riorganizzare il proprio bagaglio di competenze per affrontare nuove situazioni che, a loro volta, genereranno apprendimenti e solleciteranno l’utilizzo di capacità e l’acquisizione di competenze sempre più complesse. Anche per **accompagnare in modo consapevole le discontinuità** nei percorsi di apprendimento è necessaria una progettazione curricolare verticale, che predisponga scenari entusiasmanti per ogni momento del percorso e sfide percorribili, con l’obiettivo del successo formativo di ciascuno e di tutti.

La progettazione di un curriculum verticale è più che mai importante allora proprio in vista delle discontinuità dei percorsi di apprendimento, perché non vengano “lasciati al caso” quei **momenti di raccordo tra segmenti scolastici**, dove lo studente si trova di fronte a scenari completamente nuovi e deve riorganizzarsi e rieducarsi rapidamente a nuove richieste, nuovi ambienti, nuove relazioni. Sta ai docenti dei diversi ordini scolastici il compito di “contaminarsi”, fare rete e cogliere gli uni dagli altri aspetti essenziali del lavoro didattico, tra modalità che sono state praticate e che devono continuare e aspetti da

anticipare per equipaggiare i propri studenti per ciò che verrà dopo. La progettazione collegiale di un curriculum verticale costituisce un atto concreto di lavoro collaborativo tra professionisti e garantisce importanti elementi di **continuità nella discontinuità**.

Orientarsi nella progettazione di un curriculum verticale di lingua straniera

L'opportunità di una **progettazione verticale del curriculum linguistico di LS (lingua straniera)** è supportata ormai da molti anni dal Consiglio d'Europa che, nell'ultimo ventennio, ha emesso parecchi documenti in favore di percorsi continui ed efficaci delle lingue comunitarie. Tali documenti hanno costituito una vera e propria rete di riferimento per la promozione delle lingue comunitarie e per la messa a punto di pratiche e proposte che nei diversi paesi condividessero le finalità (plurilinguismo e cittadinanza europea) e i livelli di competenza linguistica richiesti per vivere una piena cittadinanza europea.

Il punto di riferimento imprescindibile, specifico per le LS, è il **Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue** (*Common European Framework of Reference for languages*), un documento che risale al 1996 e che fa parte del grande progetto del Consiglio d'Europa per la promozione della cittadinanza europea. Tale documento fissa sei livelli di competenza (A1, A2, B1, B2, C1, C2) che costituiscono i parametri standard del modello di riferimento per la preparazione e la valutazione degli studenti, dai livelli base alla "padronanza". Torneremo su questo documento, con maggiore dettaglio, in un paragrafo successivo.

Ad esso seguono numerosi altri documenti. Particolare attenzione merita la Raccomandazione del 18 dicembre 2006, relativa alle **competenze chiave per l'apprendimento permanente**, pubblicata in Gazzetta ufficiale L 394 del 30.12.2006: essa definisce le otto competenze chiave per l'apprendimento.

Le otto competenze chiave

1. La comunicazione nella madrelingua, che è la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali.

2. La comunicazione in lingue straniere, che, oltre alle principali abilità richieste per la comunicazione nella madrelingua, richiede anche abilità quali la mediazione e la comprensione interculturale.

3. La competenza matematica e le competenze di base in campo scientifico e tecnologico. La prima è l'abilità di sviluppare e applicare il pensiero matematico per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane, ponendo l'accento sugli aspetti del processo, dell'attività e della conoscenza. Le competenze di base in campo scientifico e tecnologico riguardano la padronanza, l'uso e l'applicazione di conoscenze e metodologie che spiegano il mondo naturale.

4. La competenza digitale, che consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) e richiede quindi abilità di base nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC).

5. Imparare a imparare: questa competenza è collegata all'abilità di perseverare nell'apprendimento e di organizzarlo sia a livello individuale sia in gruppo, a seconda delle proprie necessità, e alla consapevolezza relativa a metodi e opportunità.

6. Le competenze sociali e civiche. Per competenze sociali si intendono competenze personali, interpersonali e interculturali e tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa.

La competenza sociale è collegata al benessere personale e sociale. È essenziale comprendere i codici di comportamento e le maniere nei diversi ambienti in cui le persone agiscono. La competenza civica e in particolare la conoscenza di concetti e strutture sociopolitici (democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili) dota le persone degli strumenti per impegnarsi a una partecipazione attiva e democratica.

7. Senso di iniziativa, che significa saper tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. L'individuo è consapevole del contesto in cui lavora ed è in grado di cogliere le opportunità che gli si offrono. È il punto di partenza per acquisire le abilità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno coloro che avviano o contribuiscono a un'attività sociale o commerciale. Essa dovrebbe includere la consapevolezza dei valori etici e promuovere il buon governo.

8. Consapevolezza ed espressione culturale, che implicano la consapevolezza dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni attraverso un'ampia varietà di mezzi di comunicazione, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive.

Il Quadro delle qualifiche europee per l'apprendimento permanente

A seguire, vi è la Raccomandazione del 23 aprile 2008, che emette il *Quadro delle qualifiche europee per l'apprendimento permanente*. Esso istituisce uno schema di riferimento, scandito in risultati raggiunti, in base a conoscenze, abilità e competenze raggiunte, ai fini di una maggiore fluidità, trasparenza e possibilità di confronto tra tutte le qualifiche dei sistemi di formazione e di istruzione in Europa. Da questo documento e dalla Raccomandazione del 2006 i più recenti documenti ministeriali italiani hanno desunto le parti più significative di quel "**profilo delle competenze**", descritte in termini di **responsabilità e autonomia**, che oggi costituisce il fine della progettazione curricolare.

In particolare è evidente come, per far fronte al problema della conoscenza inerte, che rappresenta un grande nodo irrisolto dei nostri percorsi scolastici, il ministero italiano abbia assunto il **paradigma delle competenze**, cioè di un sapere complesso, fatto di "conoscenza in azione", valida e spendibile in contesti di vita extrascolastici. Proprio a partire dalle 8 competenze-chiave per l'apprendimento permanente è stata elaborata dapprima la formulazione delle 12 competenze che costituiscono il profilo atteso per gli studenti al termine della scuola di base e sulla base delle quali si emette il documento di certificazione delle competenze in uscita dalla Scuola Primaria, poi dalla Scuola Secondaria di Primo Grado. Oggi tale formulazione è stata aggiornata da un documento correttivo del marzo 2017 che riconduce le competenze certificabili da 12 a 8, più in linea con le competenze-chiave descritte a livello europeo.

Scriva il Ministero nelle *Linee Guida* che accompagnano la scheda di certificazione delle competenze:

Il documento di certificazione delle competenze, che la scuola è tenuta a rilasciare alla fine della classe quinta di scuola primaria e alla fine della classe terza di scuola secondaria di primo grado, è consegnato alla famiglia dell'alunno e, in copia, all'istituzione scolastica o formativa del ciclo successivo. La certificazione delle competenze, che accompagna il documento di valutazione degli apprendimenti e del comportamento degli alunni, rappresenta un atto educativo legato a un processo di lunga durata e aggiunge informazioni utili in senso qualitativo in quanto descrive i risultati del processo formativo, quinquennale e triennale, anche in vista della ulteriore certificazione delle competenze al termine dell'obbligo di istruzione del secondo ciclo. Tale operazione, pertanto, piuttosto che come semplice trasposizione degli esiti degli apprendimenti disciplinari, va intesa come valutazione complessiva in ordine alla capacità degli allievi di utilizzare i saperi acquisiti per affrontare compiti e problemi, complessi e nuovi, reali o simulati.

Qui di seguito indichiamo le più recenti 8 competenze attese e certificabili **al termine della scuola primaria e al termine del primo ciclo di istruzione**

	Competenze chiave europee¹	Competenze dal Profilo dello studente al termine della Scuola Primaria²	Livello (*)
1	Comunicazione nella madrelingua o lingua di istruzione	Ha una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati, di raccontare le proprie esperienze e di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.	
2	Comunicazione nelle lingue straniere	È in grado di affrontare in lingua inglese una comunicazione essenziale in semplici situazioni di vita quotidiana.	
3	Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia	Utilizza le sue conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche per trovare e giustificare soluzioni a problemi reali.	
4	Competenze digitali	Usa le tecnologie in contesti comunicativi concreti per ricercare dati e informazioni e per interagire con soggetti diversi.	
5	Imparare ad imparare	Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base ed è in grado di ricercare nuove informazioni. Si impegna in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo.	
6	Competenze sociali e civiche	Ha cura e rispetto di sé, degli altri e dell'ambiente. Rispetta le regole condivise e collabora con gli altri. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato, da solo o insieme agli altri.	
7	Spirito di iniziativa	Dimostra originalità e spirito di iniziativa. È in grado di realizzare semplici progetti. Si assume le proprie responsabilità, chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede.	
8	Consapevolezza ed espressione culturale	Si orienta nello spazio e nel tempo, osservando e descrivendo ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche.	
		Riconosce le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco.	
		In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si esprime negli ambiti motori, artistici e musicali che gli sono più congeniali.	
9	L'alunno/a ha inoltre mostrato significative competenze nello svolgimento di attività scolastiche e/o extrascolastiche, relativamente a:		

Data

Il Dirigente Scolastico

(*) **Livello**

Indicatori esplicativi

A – Avanzato

L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi complessi, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli.

B – Intermedio

L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.

C – Base

L'alunno/a svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese.

D – Iniziale

L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.

¹ Dalla Raccomandazione 2006/962/CE del 18 dicembre 2006 del Parlamento europeo e del Consiglio.

² Dalle "Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione 2012". D.M. n. 254 del 16 novembre 2012.

	Competenze chiave europee¹	Competenze dal Profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione²	Livello (*)
1	Comunicazione nella madrelingua o lingua di istruzione	Ha una padronanza della lingua italiana che gli consente di comprendere e produrre enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.	
2	Comunicazione nelle lingue straniere	E' in grado di esprimersi in lingua inglese a livello elementare (A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento) e, in una seconda lingua europea, di affrontare una comunicazione essenziale in semplici situazioni di vita quotidiana. Utilizza la lingua inglese anche con le tecnologie dell'informazione e della comunicazione.	
3	Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia	Utilizza le sue conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche per analizzare dati e fatti della realtà e per verificare l'attendibilità di analisi quantitative proposte da altri. Utilizza il pensiero logico-scientifico per affrontare problemi e situazioni sulla base di elementi certi. Ha consapevolezza dei limiti delle affermazioni che riguardano questioni complesse.	
4	Competenze digitali	Utilizza con consapevolezza e responsabilità le tecnologie per ricercare, produrre ed elaborare dati e informazioni, per interagire con altre persone, come supporto alla creatività e alla soluzione di problemi.	
5	Imparare ad imparare	Possiede un patrimonio organico di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e di organizzare nuove informazioni. Si impegna in nuovi apprendimenti in modo autonomo.	
6	Competenze sociali e civiche	Ha cura e rispetto di sé e degli altri come presupposto di uno stile di vita sano e corretto. E' consapevole della necessità del rispetto di una convivenza civile, pacifica e solidale. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato, da solo o insieme ad altri.	
7	Spirito di iniziativa	Ha spirito di iniziativa ed è capace di produrre idee e progetti creativi. Si assume le proprie responsabilità, chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede. E' disposto ad analizzare se stesso e a misurarsi con le novità e gli imprevisti.	
8	Consapevolezza ed espressione culturale	Riconosce ed apprezza le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco.	
		Si orienta nello spazio e nel tempo e interpreta i sistemi simbolici e culturali della società.	
		In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si esprime negli ambiti che gli sono più congeniali: motori, artistici e musicali.	
9	L'alunno/a ha inoltre mostrato significative competenze nello svolgimento di attività scolastiche e/o extrascolastiche, relativamente a:		

Data

Il Dirigente Scolastico

(*) Livello

Indicatori esplicativi

A – Avanzato

L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi complessi, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli.

B – Intermedio

L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.

C – Base

L'alunno/a svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese.

D – Iniziale

L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.

¹ Dalla Raccomandazione 2006/962/CE del 18 dicembre 2006 del Parlamento europeo e del Consiglio.

² Dalle "Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione 2012". D.M. n. 254 del 16 novembre 2012.

Infine, nel 2011 è uscita la *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale*. Questo documento si inserisce in un più ampio panorama di documenti europei orientati alla promozione del plurilinguismo e dell'educazione interculturale all'interno dell'UE.

Nel primo capitolo si affrontano i **principi in base** ai quali è imprescindibile oggi lavorare per un'**educazione plurilingue e interculturale**, in quanto strumento necessario per meglio comprendere la realtà e l'alterità.

Nel secondo capitolo della guida, che entra nel merito dell'atto concreto della progettazione curricolare, si chiarisce come «alcuni aspetti dell'educazione plurilingue e interculturale possono essere gradualmente trasferiti nei programmi già esistenti. La pianificazione di un curriculum deve rispettare un certo numero di principi e di criteri di base» (*Guida per lo sviluppo...*, 2011), tra cui si menzionano l'analisi della realtà esistente, la logica del cambiamento graduale e gestibile, lo scambio e la progettazione in accordo con il territorio e le risorse del contesto locale. Inoltre si evidenzia come «il cuore dell'educazione plurilingue e interculturale sta nella trasversalità da stabilire con le "lingue come materie scolastiche"» (*Guida per lo sviluppo...*, 2011). Il **linguaggio è per sua natura veicolare** e pertanto costituisce il primo incentivo a una **didattica trasversale**.

Il curriculum verticale assume quindi una **prospettiva longitudinale**, che corre lungo gli anni dell'esperienza scolastica, ma al tempo stesso si amplia ad abbracciare forme di saperi che valicano le singole discipline e si concretizzano **in riflessioni e attività che attraversano diversi ambiti**. Se così congegnato, un curriculum verticale di lingua straniera richiede la concertazione di un progetto didattico da parte di docenti di segmenti scolastici diversi, nonché di docenti di diversi ambiti disciplinari, e non solo di quelli di ambito linguistico. Perché questo si realizzi, è necessaria una formazione dei docenti a processi di lavoro collegiali orientati alla promozione della trasversalità e all'evoluzione degli apprendimenti.

Infine, il terzo capitolo della guida propone modelli esemplificativi e prototipi di organizzazione curricolare orientata al plurilinguismo e all'intercultura, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado. Il curriculum verticale trova dunque il suo fondamento in una prospettiva "lunga", fatta di costruzione e arricchimento di competenze, da realizzare attraverso esperienze progressive non necessariamente continue ma sicuramente architettate da una regia comune orientata alla promozione di **un operare responsabile, fluido, flessibile, permeabile a nuovi stimoli e a nuove sfide**.

Possiamo dire che il fine ultimo del curriculum verticale, così come promosso dai documenti europei sopra citati, è massimizzare l'efficacia di percorsi di apprendimento attraverso il lavoro di una vera e propria "comunità educante" che attrezza chi apprende all'**autonomia nell'attivare, nell'accrescere, nel gestire e nell'utilizzare le proprie competenze**.

La Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale

Una prospettiva longitudinale

IL PROCESSO DI ELABORAZIONE DEL CURRICOLO VERTICALE DI LINGUA STRANIERA

La costruzione di un curriculum di lingua straniera è un articolato **processo di pianificazione formativa** che richiede la conoscenza di molteplici fattori.

Numerose sono le variabili in gioco, che coinvolgono contemporaneamente diversi livelli di riflessione, tra cui, come ci ricorda Rizzardi:

- **il livello delle proprie convinzioni** riguardo i concetti fondamentali dell'insegnamento di una LS che determinano fortemente le decisioni riguardo a progettazione, insegnamento e verifica;
- un livello che riguarda sia i **documenti ministeriali ed europei** in termini di orientamento generale in materia educativa e di insegnamento della lingua straniera, sia le **teorie glottodidattiche** in essere;
- un livello che riguarda **risorse e vincoli della scuola** in generale, la sua cultura organizzativa e progettuale, le linee indicative per l'insegnamento della lingua straniera, gli spazi e i tempi che la scuola prevede per l'insegnamento della LS. Sarà opportuno quindi lavorare partendo da temi ampi che riguardano la scuola a livello nazionale e le sue politiche educative, fino ad arrivare a considerare in dettaglio aspetti quali il numero di ore di insegnamento disponibili, il numero di studenti per classe o per gruppo, risorse cui attingere come i libri di testo, il materiale didattico, gli spazi e i locali disponibili (Rizzardi in Langé, a cura di, *Il curriculum verticale di lingua straniera*, Loescher 2013).

E anche:

- **l'esplicitazione e la condivisione delle finalità educative** degli insegnamenti linguistici, che racchiude in sé molteplici domande, tra cui: quali forme di repertorio devono essere selezionate, come possono gli studenti essere resi autonomi nell'apprendimento, in modo che possano continuare a imparare le lingue da soli durante la loro vita, come si può insegnare la lingua in modo inclusivo, come si lavora con studenti DSA, come si promuove il plurilinguismo attraverso l'insegnamento della lingua straniera...;
- **l'analisi dei bisogni linguistici degli studenti**, soprattutto a livello di scuola secondaria. L'analisi dei bisogni in lingua straniera potrebbe risultare forse meno utile per gli alunni di scuola primaria, dove comunicare è un gioco, ma più il percorso si arricchisce, più i bisogni linguistici devono essere descritti intorno agli studenti e alle loro esigenze comunicative reali;
- **la scelta di modalità didattiche che promuovano l'acquisizione e lo sviluppo di competenze** (non solo linguistiche), opportunità resa tra l'altro prescrittiva dalla Circolare Ministeriale del 13 febbraio 2015 concernente l'“Adozione sperimentale dei nuovi modelli nazionali di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo di istruzione”. Una scelta che, lontano dallo stravolgere in modo brusco le pratiche didattiche consolidate, introduca però gradualmente significative innovazioni, secondo criteri metodologici solidi e al tempo stesso una sostenibilità operativa.

Quale livello linguistico?

Per entrare nel vivo della progettazione di percorsi che promuovano la competenza linguistica in LS è necessario fissare dei requisiti di competenza che siano riconoscibili, descrivibili e valutabili.

Punto di riferimento e guida imprescindibile in tutta Europa rimane oggi, come già accennato in precedenza, il **CEFR** (*Common European Framework of Reference*).

È un documento elaborato dal Consiglio d'Europa lungo un decennio e pubblicato anche in italiano come *Quadro Comune Europeo di Riferimento* (QCER), nel 2002.

Il QCER propone uno schema di descrittori di livello all'interno dei percorsi di acquisizione delle lingue straniere, descrittori che permettono di riconoscere il grado di conoscenze e abilità di coloro che comunicano in LS. **L'approccio del QCER è "orientato all'azione"**, ovvero si focalizza sulle azioni comunicative dei parlanti che interagiscono negli ambiti d'uso della lingua più frequenti. Il documento si rivela una solida guida per la progettazione didattica e curricolare perché evidenzia non solo i "punti di arrivo" dei vari livelli, ma identifica anche le strategie cognitive, affettive, metacognitive coinvolte nel processo di apprendimento e suggerisce azioni didattiche nel contesto di un insegnamento *learner centered*, cioè centrato sullo studente.

Il Common European Framework of Reference for languages

Scrivo in proposito Rizzardi:

Il QCER identifica le tappe che segnano il percorso dell'apprendimento di una LS e le rappresenta in una scala a sei livelli, secondo un modello o curriculum verticale delle competenze linguistico-comunicative. I sei livelli procedono dal livello di competenza linguistico-comunicativa minimo verso livelli di competenza sempre più elevati: A1/A2, B1/B2, C1/C2. Ognuno dei sei livelli descrive globalmente il comportamento che gli apprendenti devono essere in grado di mostrare perché si possa affermare che hanno raggiunto quel livello.

(Rizzardi, in Langé)

Leggiamo nel documento stesso:

Sembra che ci sia un consenso ampio (anche se non universale) sul numero e la natura dei livelli opportuni per l'organizzazione dell'apprendimento linguistico e il riconoscimento pubblico dei risultati. Il quadro delineato, consistente di sei livelli generali, sembra coprire adeguatamente lo spazio di apprendimento delle lingue europee significativo per i soggetti che apprendono.

- **Il livello di contatto** (*Breakthrough*).
- **Il livello di sopravvivenza** (*Waystage*).
- **Il livello soglia** (*Threshold Level*).
- **Il livello progresso** (*Vantage*).
- **Il livello dell'efficacia** (*Effective Operational Proficiency*).
- **Il livello di padronanza** (*Mastery*).

Riportiamo qui la griglia relativa alla scala globale dei livelli secondo il QCER:

Quadro comune europeo di riferimento per le lingue		
Livelli comuni di riferimento: scala globale		
Livello avanzato	C2	È in grado di comprendere senza sforzo praticamente tutto ciò che ascolta o legge. Sa riassumere informazioni tratte da diverse fonti, orali e scritte, ristrutturando in un testo coerente le argomentazioni e le parti informative. Si esprime spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso e rende distintamente sottili sfumature di significato anche in situazioni piuttosto complesse.
	C1	È in grado di comprendere un'ampia gamma di testi complessi e piuttosto lunghi e ne sa ricavare anche il significato implicito. Si esprime in modo scorrevole e spontaneo, senza un eccessivo sforzo per cercare le parole. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, accademici e professionali. Sa produrre testi chiari, ben strutturati e articolati su argomenti complessi, mostrando di saper controllare le strutture discorsive, i connettivi e i meccanismi di coesione.
Livello intermedio	B2	È in grado di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione, è in grado di interagire con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che l'interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e tensione. Sa produrre testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti ed esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni.
	B1	È in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Se la cava in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione. Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse. È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti.
Livello elementare	A2	Riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad es. informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Riesce a comunicare in attività semplici e di <i>routine</i> che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.
	A1	Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.

© Council of Europe, 2001

I parametri di riferimento per gli obiettivi di apprendimento e i traguardi della scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado italiane vanno dal livello A1 all'A2, che descrivono una conoscenza base della lingua, mentre il livello B1 è spesso usato come riferimento per il livello da raggiungere entro il biennio della scuola secondaria di secondo grado. Il QCER descrive dapprima globalmente le competenze nei sei livelli delineati, per poi addentrarsi in descrittori sempre più particolareggiati e relativi alle singole competenze (a partire dalla macro-distinzione **tra comprensione – ascolto e lettura, produzione – parlato e scrittura, e interazione in LS**, che riportiamo nelle prossime due pagine) di chi utilizza la propria interlingua a un dato livello.

I tempi e la quantità di ore necessari per passare da un livello all'altro sono variabili da studente a studente, da contesto a contesto, e dipendono da numerose variabili, tra cui anche la quantità di ore di insegnamento formalizzato della LS.

Pare chiaro che lo scopo dei livelli e dei descrittori del QCER sia quello di fornire un profilo misurabile e ancorato alla realtà delle competenze comunicative che si stanno acquisendo in una lingua comunitaria, in modo da rendere trasparente la valutazione e che sia chiara la via da percorrere per progredire fino agli obiettivi prefissati.

Il fine ultimo dell'apprendimento di una lingua straniera preso in considerazione dal Consiglio d'Europa è la **partecipazione attiva alla cittadinanza europea**, con un'attenzione alla salvaguardia delle singole appartenenze culturali e al tempo stesso di una cultura europea trasversale, che permetta ai cittadini di sentirsi cittadini comunitari, di muoversi in più Paesi, di interagire, lavorare e studiare con efficacia nei diversi Paesi d'Europa. Per questo motivo, grande attenzione è stata posta dal documento ai contesti di socializzazione degli individui, e alla misura in cui tali contesti contribuiscano alla costruzione identitaria degli stessi. L'identità è concepita come processo in evoluzione, plurale (l'identità plurale è data da appartenenze e ruoli sociali multipli, repertorio identitario dinamico ed evolutivo) e unica a un tempo.

Di grande rilievo, per la definizione di un curriculum di LS nella scuola, sono l'individuazione degli **ambienti di socializzazione**. Ogni ambiente di socializzazione, infatti, è costituito da reti e gerarchie di rapporti sociali differenti e si avvale di discorsi raggruppabili in specifici **domini**, di cui qui di seguito si individuano quelli generalmente propri degli individui inseriti nel contesto formativo scolastico per il quale scriviamo:

- famiglia;
- gruppo dei pari;
- ambiente prossimo (spazi vicini);
- scuola;
- comunità di appartenenza / di riferimento (nazionali, regionali, minoritarie, etniche, culturali, religiose, socio-economiche...);
- media (ambienti multimediali frequentati);
- ambienti distanti.

Proprio a partire dagli ambienti di socializzazione e ai domini che essi attivano è utile attingere per progettare un curriculum di lingua straniera che sia orientato alle competenze, intese come "conoscenza in atto".

Una lingua comunitaria

Gli ambienti di socializzazione

		A1	A2	B1
COMPRESIONE	ASCOLTO	Riesco a riconoscere parole che mi sono familiari ed espressioni molto semplici riferite a me stesso, alla mia famiglia e al mio ambiente, purché le persone parlino lentamente e chiaramente.	Riesco a capire espressioni e parole di uso molto frequente relative a ciò che mi riguarda direttamente (per es. informazioni di base sulla mia persona e sulla mia famiglia, gli acquisti, l'ambiente circostante e il lavoro). Riesco ad afferrare l'essenziale di messaggi e annunci brevi, semplici e chiari.	Riesco a capire gli elementi principali in un discorso chiaro in lingua standard su argomenti familiari, che affronto frequentemente al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Riesco a capire l'essenziale di molte trasmissioni radiofoniche e televisive su argomenti di attualità o temi di mio interesse personale o professionale, purché il discorso sia relativamente lento e chiaro.
	LETTURA	Riesco a capire i nomi e le parole che mi sono familiari e frasi molto semplici, per es. quelle di annunci, cartelloni, cataloghi.	Riesco a leggere testi molto brevi e semplici e a trovare informazioni specifiche e prevedibili in materiale di uso quotidiano, quali pubblicità, programmi, menù e orari. Riesco a capire lettere personali semplici e brevi.	Riesco a capire testi scritti di uso corrente legati alla sfera quotidiana o al lavoro. Riesco a capire la descrizione di avvenimenti, di sentimenti e di desideri contenuta in lettere personali.
PARLATO	INTERAZIONE ORALE	Riesco a interagire in modo semplice se l'interlocutore è disposto a ripetere o a riformulare più lentamente certe cose e mi aiuta a formulare ciò che cerco di dire. Riesco a porre e a rispondere a domande semplici su argomenti molto familiari o che riguardano bisogni immediati.	Riesco a comunicare affrontando compiti semplici e di routine che richiedano solo uno scambio semplice e diretto di informazioni su argomenti e attività consuete. Riesco a partecipare a brevi conversazioni, anche se di solito non capisco abbastanza per riuscire a sostenere la conversazione.	Riesco ad affrontare molte delle situazioni che si possono presentare viaggiando in una zona dove si parla la lingua. Riesco a partecipare, senza essermi preparato, a conversazioni su argomenti familiari, di interesse personale o riguardanti la vita quotidiana (per es. la famiglia, gli hobby, il lavoro, i viaggi e i fatti d'attualità).
	PRODUZIONE ORALE	Riesco a usare espressioni e frasi semplici per descrivere il luogo dove abito e la gente che conosco.	Riesco a usare una serie di espressioni e frasi per descrivere con parole semplici la mia famiglia e altre persone, le mie condizioni di vita, la carriera scolastica e il mio lavoro attuale o il più recente.	Riesco a descrivere, collegando semplici espressioni, esperienze e avvenimenti, i miei sogni, le mie speranze e le mie ambizioni. Riesco a motivare e spiegare brevemente opinioni e progetti. Riesco a narrare una storia e la trama di un libro o di un film e a descrivere le mie impressioni.
SCRITTO	PRODUZIONE SCRITTA	Riesco a scrivere una breve e semplice cartolina, per es. per mandare i saluti dalle vacanze. Riesco a compilare moduli con dati personali scrivendo per es. il mio nome, la nazionalità e l'indirizzo sulla scheda di registrazione di un albergo.	Riesco a prendere semplici appunti e a scrivere brevi messaggi su argomenti riguardanti bisogni immediati. Riesco a scrivere una lettera personale molto semplice, per es. per ringraziare qualcuno.	Riesco a scrivere testi semplici e coerenti su argomenti a me noti o di mio interesse. Riesco a scrivere lettere personali esponendo esperienze e impressioni.

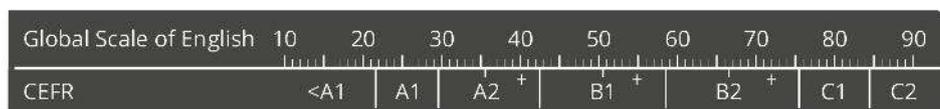
		B2	C1	C2
COMPRESIONE	ASCOLTO	Riesco a capire discorsi di una certa lunghezza e conferenze e a seguire argomentazioni anche complesse purché il tema mi sia relativamente familiare. Riesco a capire la maggior parte dei notiziari e delle trasmissioni TV che riguardano fatti d'attualità e la maggior parte dei film in lingua standard.	Riesco a capire un discorso lungo anche se non è chiaramente strutturato e le relazioni non vengono segnalate, ma rimangono implicite. Riesco a capire senza troppo sforzo le trasmissioni televisive e i film.	Non ho alcuna difficoltà a capire qualsiasi tipo di lingua parlata, sia dal vivo sia trasmessa, anche se il discorso è tenuto in modo veloce da un madrelingua, purché abbia il tempo di abitarmi all'accento.
	LETTURA	Riesco a leggere articoli e relazioni su questioni d'attualità in cui l'autore prende posizione ed esprime un punto di vista determinato. Riesco a comprendere un testo narrativo contemporaneo.	Riesco a capire testi letterari e informativi lunghi e complessi e so apprezzare le differenze di stile. Riesco a capire articoli specialistici e istruzioni tecniche piuttosto lunghe, anche quando non appartengono al mio settore.	Riesco a capire con facilità praticamente tutte le forme di lingua scritta inclusi i testi teorici, strutturalmente o linguisticamente complessi, quali manuali, articoli specialistici e opere letterarie.
PARLATO	INTERAZIONE ORALE	Riesco a comunicare con un grado di spontaneità e scioltezza sufficiente per interagire in modo normale con parlanti nativi. Riesco a partecipare attivamente a una discussione in contesti familiari, esponendo e sostenendo le mie opinioni.	Riesco a esprimermi in modo sciolto e spontaneo senza dover cercare troppo le parole. Riesco a usare la lingua in modo flessibile ed efficace nelle relazioni sociali e professionali. Riesco a formulare idee e opinioni in modo preciso e a collegare abilmente i miei interventi con quelli di altri interlocutori.	Riesco a partecipare senza sforzi a qualsiasi conversazione e discussione e ho familiarità con le espressioni idiomatiche e colloquiali. Riesco a esprimermi con scioltezza e a rendere con precisione sottili sfumature di significato. In caso di difficoltà, riesco a ritornare sul discorso e a riformularlo in modo così scorrevole che difficilmente qualcuno se ne accorge.
	PRODUZIONE ORALE	Riesco a esprimermi in modo chiaro e articolato su una vasta gamma di argomenti che mi interessano. Riesco a esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, indicando vantaggi e svantaggi delle diverse opzioni.	Riesco a presentare descrizioni chiare e articolate su argomenti complessi, integrandovi temi secondari, sviluppando punti specifici e concludendo il tutto in modo appropriato.	Riesco a presentare descrizioni o argomentazioni chiare e scorrevoli, in uno stile adeguato al contesto e con una struttura logica efficace, che possa aiutare il destinatario a identificare i punti salienti da rammentare.
SCRITTO	PRODUZIONE SCRITTA	Riesco a scrivere testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti che mi interessano. Riesco a scrivere saggi e relazioni, fornendo informazioni e ragioni a favore o contro una determinata opinione. Riesco a scrivere lettere mettendo in evidenza il significato che attribuisco personalmente agli avvenimenti e alle esperienze.	Riesco a scrivere testi chiari e ben strutturati sviluppando analiticamente il mio punto di vista. Riesco a scrivere lettere, saggi e relazioni esponendo argomenti complessi, evidenziando i punti che ritengo salienti. Riesco a scegliere lo stile adatto ai lettori ai quali intendo rivolgermi.	Riesco a scrivere testi chiari, scorrevoli e stilisticamente appropriati. Riesco a scrivere lettere, relazioni e articoli complessi, supportando il contenuto con una struttura logica efficace che aiuti il destinatario a identificare i punti salienti da rammentare. Riesco a scrivere riassunti e recensioni di opere letterarie e di testi specialistici.

La GSE di Pearson

Non possiamo non spendere una riflessione sulla **Global Scale of English** (GSE), un sistema di valutazione della conoscenza della lingua inglese messo a punto da Pearson per permettere a tutti gli studenti (e non solo) di misurare accuratamente i progressi nell'apprendimento della lingua. I **descrittori** della GSE si basano su quelli del **Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue**. La stretta correlazione tra la GSE e il CEFR, nonché l'intrinseca validità dei descrittori GSE, sono state riconosciute dal **Consiglio d'Europa** stesso. Nel settembre 2017 infatti il Consiglio d'Europa ha pubblicato il documento *CEFR Companion Volume with New Descriptors*, un complemento del CEFR inteso ad ampliarne la gamma dei descrittori, in cui sono stati inseriti 56 descrittori della GSE.

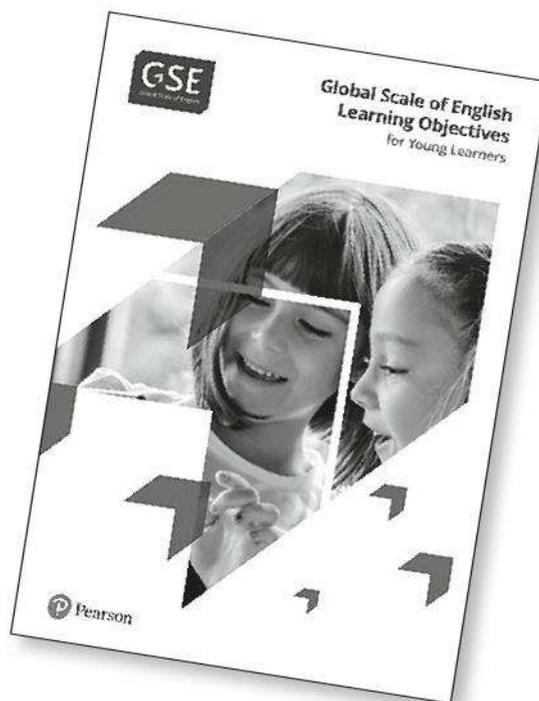
Mentre i descrittori del CEFR sono raggruppati in 6 livelli (da A1 a C2), il punteggio della GSE è espresso in una scala numerica che va **da 10 a 90**. La parte di scala che interessa gli anni della Scuola Primaria va da 10 a 29 circa; la parte che interessa la Scuola Secondaria di Primo Grado da 21 a 42 circa. La GSE risulta quindi più dettagliata e permette di valutare in modo più puntuale i progressi all'interno dei livelli di riferimento del CEFR. Si può vedere una correlazione tra la GSE e il CEFR nell'immagine proposta qui sotto.

Oltre ai descrittori, la *Global Scale of English* propone a tutti i docenti un *toolkit* per agire in completa aderenza ai bisogni linguistici dei propri studenti e offre materiali a supporto del percorso didattico e materiali per una valutazione accurata.



Il documento che contiene tutti i descrittori della GSE può essere scaricato per intero a questo indirizzo: www.english.com/gse

I nuovi corsi Pearson sono concepiti sulla base dei descrittori della GSE e in quarta di copertina di ciascun livello riportano la visualizzazione del *range* di obiettivi coperti dal contenuto.



APPROCCI E MODALITÀ DIDATTICHE UTILI ALLO SVILUPPO DI UN CURRICOLO VERTICALE EFFICACE

Le competenze di LS si sviluppano attraverso un vero e proprio **approccio orientato all'azione**. La comunicazione, fine ultimo dell'apprendimento delle lingue straniere, è infatti di per sé un insieme **di atti linguistici** situati, contestualizzati.

La competenza cui dobbiamo mirare attraverso l'articolazione di un opportuno curriculum è dunque fatta di azioni e con azioni deve essere costruita, con la consapevolezza che essa è composta da un delicato equilibrio tra **i contenuti (le risorse)** e **i processi**, come suggerisce **Giovanni Marconato**:

Le risorse sono i mattoni con cui costruire le competenze e sono essenzialmente di due tipi: risorse personali (conoscenze, saper fare) e risorse di rete (banche dati, risorse documentali, esperti...); i processi sono tutto ciò che rende possibile l'utilizzo contestualizzato delle risorse.

(Marconato, Molinari, Musco)

Le risorse a cui ognuno può attingere sono di vario tipo: generali (concetti culturali condivisi, conoscenze rispetto al proprio ambiente di vita...), specifiche (relative a un ambito di studio o professionale, di tipo organizzativo...), procedurali (che riguardano cioè come si verifica un fenomeno, come si svolge un processo...), esperienziali (che nascono direttamente dall'azione e dall'esperienza).

I processi implicano le modalità con cui le diverse conoscenze dell'individuo vengono attivate, aggregate, intersecate al fine di partecipare a un'attività o risolvere un compito; essi implicano capacità sociali, capacità cognitive, aspetti motivazionali quali la curiosità, il rigore, la capacità di prendere iniziativa, e risorse emozionali, che implicano la percezione di un'attività con la propria sfera intuitiva ed emotiva.

Lungi da una scuola che voglia eliminare o porre in secondo piano l'importanza dei contenuti, la scuola delineata dalle *Indicazioni Nazionali* e dai documenti europei sollecita gli attori dei processi educativi e didattici a promuovere una scuola che offra al contempo contenuti e strumenti, che favorisca lo sviluppo di saperi, ma anche lo snodarsi dei processi. Ecco perché la scuola delle competenze parla di **ambienti di apprendimento** piuttosto che di programmi. Alla linearità e prescrittività del programma, che conduce dal punto A al punto B attraverso richieste che sollecitano il pensiero convergente e prestazioni fortemente controllate dal docente, la didattica operata attraverso ambienti di apprendimento offre proposte diverse: guidate, ma al tempo stesso aperte, permeabili da nuove idee e nuove conoscenze, passibili di modifiche, di virate e di cambiamenti che potranno verificarsi in base alla relazione tra lo studente e l'oggetto di apprendimento, tra lo studente e il docente, tra studente e studente. Solo lasciando **aperture e spazi di relazione non prefigurati** si può favorire lo sviluppo di risorse per l'autonomia di pensiero e di azione.

Una didattica così pensata, in ambito dell'insegnamento della lingua straniera, può essere concretizzata attraverso molteplici modalità; ci soffermiamo su alcune modalità didattiche che crediamo particolarmente efficaci per uno sviluppo della LS orientato alle competenze e alla graduale acquisizione di autonomia e responsabilità.

La didattica laboratoriale

Quando parliamo di laboratorio in ambito didattico, facciamo riferimento a un ambiente di apprendimento specifico, che non si identifica necessariamente con lo spazio del laboratorio così come intendiamo questo termine nella sua prima accezione, scientifica.

Un laboratorio è uno spazio privilegiato in cui si realizza una situazione di apprendimento che coniuga conoscenze e abilità specifiche su compiti unitari e significativi per gli alunni, in una dimensione operativa e progettuale che li mette in condizione di mobilitare, per uno scopo concreto, i saperi e le intuizioni, di mettere in gioco le abilità personali per soddisfare le curiosità e il desiderio di sperimentare in prima persona.

(Bellandi)

Insegnare una lingua significa strutturare nuovi modi di comunicare e operare. Perché si realizzi quella “laboratorialità” raccomandata dai documenti ministeriali è opportuno che ogni tema, ogni aspetto linguistico che si voglia affrontare, sia proposto all’interno di un ambiente di apprendimento in cui quell’oggetto linguistico sia percepito come **concreto, utile e motivante**, ancorato a un’esperienza significativa nel qui e ora. Significa inserire la lingua all’interno di un **contesto di comunicazione** che sia sentito come parte di un progetto o di un lavoro in cui gli studenti si sentano coinvolti e motivati a usare la lingua.

Un gemellaggio

È senz’altro laboratoriale la possibilità di **gemellaggio tra classi europee** offerta dal MIUR attraverso piattaforma *e-twinning**: due classi possono periodicamente comunicare e scambiare materiale relativo a una programmazione disciplinare congiunta. La laboratorialità comprende la programmazione parallela tra i docenti coinvolti nel gemellaggio, l’organizzazione delle comunicazioni tra le classi, la programmazione dei contenuti delle comunicazioni, la preparazione di presentazioni o di interviste...

Ricette dal mondo

Anche senza prevedere impegni gravosi come un gemellaggio tra classi di diversi paesi, possiamo coinvolgere gli studenti nello studio degli alimenti in LS e **preparare in classe una ricetta tipica** o un pasto secondo le usanze del Paese studiato. La laboratorialità di questo progetto, più circoscritto, non risiede nel solo momento della preparazione del piatto, che di fatto è il punto di arrivo dell’esperienza, ma parte dalla ricerca delle informazioni sugli alimenti, del reperimento della ricetta tradizionale con le sue varianti, dell’allestimento dello spazio in cui la ricetta verrà assaggiata, del cartellone attraverso il quale sarà presentata – ad esempio – a studenti di altre classi...

Storytelling

Anche un classico percorso di **storytelling** può costituire un ambiente laboratoriale se la narrazione sarà occasione per “fare con la lingua”. Dalla ricezione della storia gli studenti, a seconda dell’età, saranno invitati a:

- rinarrare la storia a gruppi, con finali differenti, per poi gareggiare al concorso del finale più bizzarro;
- esplorare gli ambiti lessicali suggeriti dalla storia per poi comporne una differente;
- lavorare a drammatizzazioni aderenti oppure alternative rispetto alla storia narrata;
- allestire un enorme albo illustrato con i punti salienti della storia, che possa fare anche da dizionario illustrato relativamente agli ambiti lessicali esplorati;
- inventare canzoni o perfino organizzare un musical sulla storia;
- realizzare un grande pop-up collettivo della storia, possibilmente cui ciascuno contribuisca in modo personale;
- organizzare giochi di gruppo a tema con i soggetti e la trama della storia...

Le potenzialità della classe-laboratorio sono molto elevate, purché il fare sia ancorato agli interessi, al pieno coinvolgimento, al piacere di creare, alla motivazione a collaborare, cioè riesca a innescare la **partecipazione globale** di chi apprende, mobilitando non solo le sue risorse conoscitive, ma anche la sua sfera emotiva e affettiva.

* <https://www.etwinning.net/it>

La didattica ludica

Non c'è cosa più seria del giocare, per i bambini. E anche crescendo, il gioco rimane una delle esperienze più totalizzanti che si possano vivere. Per questo motivo il gioco si presenta come un *medium* privilegiato perché si realizzi quello che studiosi di ambiti differenti quali Carl Rogers, David Ausubel e Joseph Novak definiscono “apprendimento significativo”, il tipo di apprendimento più efficace e duraturo che si possa sperimentare.

Il gioco, qui inteso non solo nel suo significato più stretto di momento strutturato e caratterizzato dalla partecipazione a un evento definito da regole (in inglese **game**), ma nella sua accezione più ampia e generale di *ludicità* (in inglese **play**), è un'esperienza complessa e coinvolgente che permette a ciascuno di partecipare, di essere protagonista, di apprendere attraverso il fare, in modo costante e naturale, accrescendo le proprie conoscenze e competenze.

Se il gioco offre notevoli potenzialità per l'apprendimento in generale, a maggior ragione esso rappresenta un'esperienza valida per gli apprendimenti linguistici, dal momento che la quasi totalità dei giochi prevede l'uso della parola sia per il suo svolgimento, sia per le comunicazioni che riguardano le regole, le procedure ecc., sia per le interazioni tra partecipanti che all'interno della situazione cui si verificano. Certamente il fine ultimo del gioco didattico, a differenza del gioco libero, sta fuori dall'esperienza del gioco, ed è di tipo **linguistico-comunicativo**. Tuttavia l'atto del gioco mobilita numerose capacità e competenze che accompagnano e supportano, in modo piacevole, sfidante ma al tempo stesso sereno, l'apprendimento linguistico.

In un ambiente di apprendimento ludico, innumerevoli sono le forme di gioco e più in generale di esperienza ludica che si possono proporre; si possono realizzare numerose classificazioni delle tipologie di giochi, a seconda della prospettiva con cui si guarda all'esperienza ludica. Scrivono in proposito Caon e Rutka:

Potremmo parlare di giochi cooperativi o competitivi, di esercizio o simbolici, liberi o di regole; ma potremmo classificarli anche diversamente, pensando, per esempio, agli spazi del gioco (all'aperto / al chiuso), all'organizzazione (di gruppo / individuali), ai materiali (con / senza), ecc.

(Caon, Rutka)

Partendo dalla storica classificazione ontogenetica di Cleparède (1909), ripresa poi da Piaget, dove si analizza il gioco come fattore di sviluppo e maturazione, evidenziamo alcune macrocategorie di giochi in riferimento all'apprendimento della LS.

- **Giochi di esercizio / funzionali:** ai giochi-esercizi sono riconducibili tutte le attività che esercitano e fissano lessico e strutture della lingua, rese “ludiche” dalla componente di sfida o da un limite prefissato di tempo, quali:
 - ripetizioni di parole, frasi, filastrocche...;
 - composizioni, scomposizioni, ricomposizioni;
 - associazioni parola-immagine, testo-immagine;
 - catene di parole, frasi a catena, dialoghi a catena;
 - classificazioni, seriazioni, sequenziazioni, di inclusione ed esclusione (es. caccia all'intruso);
 - giochi di *problem solving*;
 - giochi di enigmistica (anagrammi, acrostici, rebus, cruciverba...).
- **Giochi simbolici:** sono tutti i giochi di rappresentazione, che coinvolgono il fare “come se”, ad esempio:
 - mimi
 - *role play*
 - canto gestualizzato

Comunicare giocando

Categorie di giochi

- attività espressive legate a ritmo e gestualità
 - giochi che implicano la trasposizione da un codice a un altro (es. rappresentazione di una storia ascoltata in collage, in fumetto, in installazione tridimensionale...);
 - indovinelli;
 - simulazioni.
- **Giochi di regole:** sono giochi che si basano su una strutturazione maggiore e sulla corretta interpretazione delle regole che li costituiscono. Ve ne sono molti, tra cui citiamo ad esempio:
 - giochi da cortile tradizionali (rialzo, “strega comanda color” ...);
 - giochi da tavolo (gioco dell’oca, battaglia navale, “indovina chi” e simili);
 - giochi di carte;
 - giochi comunicativi basati sulla mancanza di informazioni.

Playfulness

A questo elenco indicativo di giochi aggiungiamo l'importanza di momenti dedicati allo **humour** e più in generale alla libera **espressività**, che rientrano in quell'ampia **attitudine alla playfulness** che accomuna tutti gli esseri umani e che dà sapore alla quotidianità di ciascuno. La progettazione di percorsi orientati a una didattica ludica della LS dovrà tenere conto delle preferenze individuali, delle diverse abilità da sviluppare e al tempo stesso della necessità di attivare competenze in modo graduale. Perciò si suggerisce da un lato di prevedere, in modo equilibrato, diverse tipologie di gioco e di momenti ludici, dall'altro di proporre periodicamente tipologie di attività già sperimentate e familiari, ma con livelli di complessità crescenti.

L'apprendimento cooperativo

Già molto si è scritto sul grande tema dell'apprendimento cooperativo e non è questa la sede per un approfondimento di un approccio complesso come quello del *cooperative learning*. Vale però la pena di menzionarne la particolare efficacia nel campo glottodidattico: non solo il **clima collaborativo** permette l'**abbassamento dei filtri affettivi negativi** nei confronti della LS, ma l'**alta interattività** che è parte centrale del *cooperative learning* offre una **quantità di uso della lingua straniera decisamente potenziata** rispetto ad altre forme di lavoro didattico.

La prospettiva che adotta chi lavora con approccio cooperativo è quella della classe come **un sistema dinamico** che dipende dalla natura e dall'apporto di ogni persona che lo compone e che agisce in esso, un sistema aperto nel quale le differenze vengono sfruttate per garantire a ciascuno il progresso di cui ha bisogno. La valorizzazione delle peculiarità degli studenti, grazie a **un'organizzazione flessibile della classe** (gruppi di livello, gruppi eterogenei, gruppi di diversa grandezza), e una concezione cooperativa basata sull'aiuto reciproco tra gli studenti, che mantengono **un'identità di gruppo** e al tempo stesso **responsabilità individuale** nelle attività, rappresentano la chiave per un'alta efficacia nell'apprendimento della LS.

Strutturare l'attività

Perché il lavoro di gruppo sia effettivamente cooperativo è necessario allestire in modo molto curato le attività, esplicitando ai partecipanti la **riflessione sulle abilità sociali** che rendono efficace il lavoro di gruppo, esercitando dapprima proprio queste abilità e aiutando il gruppo a riconoscere e lavorare sulle proprie abilità sociali.

Tra i diversi modelli di apprendimento cooperativo, risulta particolarmente interessante, in quanto facilmente praticabile e relativamente rapido da organizzare, quello basato sul concetto di **struttura** come forma organizzativa dei rapporti di interazione all'interno della classe. L'approccio strutturale, a differenza di approcci più pervasivi del *cooperative learning*, è basato su strategie didattiche molto semplici, circoscritte, che possono essere utilizzate quando sia ritenuto opportuno e che trovano nel docente il regista e il facilitatore dei percorsi di apprendimento del gruppo classe e di ciascuno studente.

Le attività cooperative in glottodidattica sono molto spesso orientate al compito (*task-based*), pertanto presentano le caratteristiche e i vantaggi di un approccio orientato al compito:

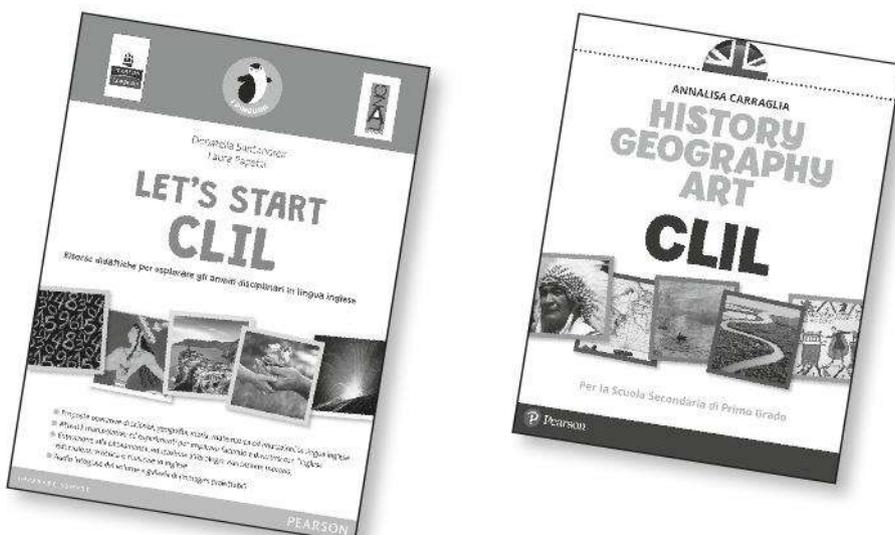
- agli studenti è proposto un compito da risolvere, senza che venga prima presentato uno specifico *item* linguistico;
- essi ricevono indicazioni su come procedere e a quali risorse possono fare riferimento per la soluzione del compito, ma sono liberi di organizzare il lavoro come meglio credono;
- il linguaggio cui sono esposti è vario e dato dalle necessità di interazione degli studenti stessi, dunque non prefigurato a monte dal docente;
- a partire dalle necessità linguistiche e dai bisogni comunicativi emersi durante la soluzione del compito il docente guiderà a una riflessione mirata su determinati elementi linguistici, che costituiranno l'oggetto di apprendimento contestualizzato e sentito come concreto, utile nell'immediato.

II CLIL

Non possiamo scrivere di un curriculum verticale di lingua straniera orientato alle competenze senza menzionare il CLIL come approccio ideale. Come ormai ampiamente risaputo, il **CLIL** (*Content and Language Integrated Learning*) è una modalità didattica che mira a integrare **apprendimenti linguistici** in LS e **apprendimenti** che possiamo definire **di tipo culturale, contenutistico o disciplinare**. Questo approccio racchiude al proprio interno un'ampia varietà di contesti di apprendimento e situazioni in cui la lingua straniera è più o meno al centro del percorso: ci sono infatti progetti in cui il docente di inglese usa la lingua straniera per spiegare concetti geografici o scientifici, così come percorsi in cui un docente di storia usa la lingua straniera, all'interno del proprio percorso, per spiegare aspetti specifici della propria materia.

Le grandi potenzialità dell'approccio CLIL risiedono nel fatto che – attraverso l'esplorazione contemporanea di contenuti disciplinari e **LS in quanto veicolo di contenuti** – si sollecitano e si potenziano in modo integrato capacità cognitive, competenze comunicative, capacità analitiche e di sintesi, l'abilità di formulare ipotesi e quella di assumere rischi nell'uso della propria interlingua, al fine di partecipare a un'esperienza di tipo culturale.

Gli studi relativi ai Paesi in cui la metodologia CLIL è consolidata e ampiamente diffusa, nella scuola primaria e secondaria, ci confortano anche rispetto agli apprendimenti culturali che, "messi in gioco" in un **contesto ad alto coinvolgimento e ad alta interattività** – vengono fatti propri dagli studenti come **parte di un apprendimento esperienziale ricco**. Pearson ha fatto proprie le strategie suggerite dalle Indicazioni Nazionali e proprio per questo ha pubblicato una serie di strumenti – dedicati agli studenti della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado – per introdurre la metodologia CLIL in modo graduale e sostenibile nelle scuole.



I compiti autentici

Una delle modalità ritenute più efficaci oggi per attuare una “didattica orientata alle competenze” è la proposta di **compiti autentici**, spesso anche chiamati **compiti di realtà**. Si tratta – come spiegano le diciture stesse – di compiti che per la loro natura sono vicini alla vita autentica di tutti i giorni, cioè non hanno la caratteristica dell’esercizio, ma sono ancorati alla realtà. Si presentano come problemi complessi, il cui svolgimento andrà organizzato in sequenze di azioni e momenti differenziati, richiamano le attività pratiche della vita quotidiana piuttosto che le pratiche scolastiche e richiedono la produzione di un artefatto o di un prodotto finale.

Sintetizzando l’analisi ben delineata da Giovanni Marconato, i compiti autentici:

- **hanno rilevanza con il mondo reale**, cioè trovano un loro contesto nella realtà, fuori dai banchi di scuola;
- **non sono completamente definiti**, cioè implicano una riflessione e una segmentazione in sotto-compiti e azioni necessarie per completare il compito in modo efficace;
- **comprendono compiti affrontabili da più prospettive e più punti di vista**, piuttosto che compiti la cui esecuzione abbia un percorso univoco;
- hanno una natura che abbraccia diverse aree tematiche e pertanto si presentano come **interdisciplinari**;
- portano alla **realizzazione di un prodotto finito**, valido per sé;
- conducono a una **valutazione del prodotto** e al tempo stesso **dei processi** che hanno condotto alla realizzazione del prodotto;
- offrono **occasioni per riflettere**, sia in itinere sia a posteriori, rispetto all’esperienza vissuta.

Esempi di compiti autentici

Alcuni compiti autentici che coinvolgano l’uso della LS possono essere ad esempio:

- la realizzazione di una brochure sul proprio comune di appartenenza per stranieri, con informazioni di tipo pratico (mezzi pubblici, farmacie, supermercati, associazioni culturali...) e approfondimenti di tipo culturale (notizie storico-culturali sui principali luoghi di interesse, monumenti, chiese...);
- l’allestimento di uno spettacolo teatrale in lingua straniera per raccontare alcune tradizioni locali o abitudini a studenti di un altro paese con cui si è in contatto per via telematica;
- la realizzazione di un ricettario illustrato per turisti stranieri in Italia, che utilizzi frutta e verdura locale e stagionale e valorizzi i prodotti più genuini della cultura gastronomica italiana (o regionale).

Negli esempi citati è evidente come si cerchi di dare all’uso della LS, l’inglese in questo caso, una funzione reale all’interno del compito. È bene ricordare che per bambini e ragazzi molto spesso anche la simulazione, in ambiente ludico, è una motivazione sufficientemente “reale” per dare autenticità al compito. Analogamente si potrebbe dire di giochi e sport, vissuti in lingua straniera, nei quali ci si immerge in modo globale, a livello motorio, cognitivo ed emotivo, e il veicolo lingua, una volta assimilato, non è più sentito come stru-

mentale o accessorio, ma come parte integrante dell’esperienza. È il caso di tanti progetti CLIL oggi sperimentati nelle scuole di vario ordine in cui si impara uno sport e lo si pratica in LS.

Pearson ha in catalogo diverse pubblicazioni con approccio teorico-pratico, dedicate allo sviluppo di competenze nella Scuola Primaria e nella Scuola Secondaria di Primo Grado attraverso i compiti autentici.



La metacognizione

Secondo gli studi più recenti delle neuroscienze, la riflessione e dunque la consapevolezza dei propri meccanismi cognitivi, ovvero di come funziona la propria mente durante il processo di apprendimento e in quali modi impara meglio, è oggi considerata un fattore imprescindibile per ottenere apprendimenti significativi. Quando in didattica si parla di **metacognizione** si fa quindi riferimento alla riflessione sul senso dell'imparare e sulla consapevolezza come modalità di sviluppo di una competenza-chiave fondamentale: **l'imparare a imparare**.

Per sviluppare l'attitudine a riflettere sul proprio percorso di apprendimento e sulle modalità più adeguate per imparare, risulta utile **un approccio basato sulle domande di tipo riflessivo**, a posteriori di singole attività o al termine di più impegnative esperienze. Più precocemente si insegna agli studenti a farsi domande sul proprio percorso di apprendimento, prima diventeranno autonomi nell'interrogarsi e nel trovare le strategie più adeguate allo sviluppo delle competenze, nel modo più utile ed economico per sé.

Inizialmente i percorsi di metacognizione saranno guidati in modo consistente dall'insegnante, che stimolerà domande aperte cui gli alunni saranno invitati a rispondere alla luce di una riflessione sulle esperienze vissute. A seconda dell'età e dell'abitudine a lavorare sulla metacognizione dei ragazzi, si prediligeranno domande molto semplici e poco impegnative o domande via via più complesse. Gradualmente si delegherà sempre di più agli studenti il momento riflessivo, dedicato a valutare il percorso svolto in relazione ai propri apprendimenti.

La progettazione di un curriculum di LS non può prescindere dalla proposta di percorsi metacognitivi che stimolino la riflessione sul senso dell'imparare e sulle strategie che risultano più utili e più produttive per ogni individuo, anche nella prospettiva di quell'**apprendimento permanente** che è meta ultima dei percorsi formativi scolastici.

Nell'ambito della formazione linguistica, ricordiamo che la metacognizione è stata un elemento promosso con vigore a livello europeo già vent'anni fa, con il **Portfolio Europeo delle Lingue (PEL)**, un documento messo a punto dal Consiglio d'Europa che si proponeva di contribuire alla realizzazione delle misure contenute nella *Raccomandazione sulle Lingue Moderne* del Consiglio d'Europa (1998) relative allo sviluppo del plurilinguismo e dell'intercultura tra i paesi membri. Era anche un mezzo con il quale ci si proponeva il rafforzamento dei rapporti tra i sistemi scolastici dei Paesi europei e la facilitazione di confronti e di riflessione tra docenti ed esperti in ambito linguistico. L'Italia è stato uno dei 15 Paesi membri in cui il PEL è stato sperimentato tra il 1998 e il 2000: la sperimentazione, conclusasi nel 2000 con un Report Finale molto positivo, ha condotto poi alla diffusione massiccia del PEL nel 2001, *Anno Europeo delle Lingue* e via via negli anni successivi.

Il PEL ha contemporaneamente una funzione pedagogica (didattica metacognitiva, promozione dell'autonomia e dell'assunzione di responsabilità da parte dello studente) e documentale (inclusione delle principali esperienze di formazione linguistica di tipo formale e informale vissute dal soggetto). Sui benefici di strumenti di metacognizione e autovalutazione, come il PEL, Luciano Mariani può essere considerato il promotore più appassionato nel quadro degli esperti di didattica delle LS in Italia. Secondo Mariani, gli strumenti di metacognizione hanno anche la potenzialità di motivare all'apprendimento:

Il legame tra metacognizione e motivazione è sottile e intrigante, perché, nella misura in cui si aiuta una persona a capire le regole del gioco, si aumenta il suo senso di autoefficacia e, quindi, la possibilità che affronti il compito, almeno dalla parte dell'aspettativa e del successo, in maniera positiva.

(Mariani)

Nella prospettiva odierna di una didattica orientata alle competenze il PEL, insieme a ogni strumento di promozione metacognitiva e di autovalutazione che si ritenga utile proporre a scuola, torna a essere più che mai attuale come **strumento di costruzione delle competenze**.

Il Portfolio Europeo delle Lingue (PEL)

Ci auguriamo che la presente pubblicazione possa essere un valido supporto, fonte di spunti e strumenti per pensare, pianificare, organizzare e co-costruire un curriculum di L2 con una prospettiva verticale, che sappia fare del percorso scolastico un cammino ricco, in cui nulla vada perduto e gli arricchimenti siano gradualmente, progressivi, e sempre frutto di esperienze vicine alla vita dei bambini e dei ragazzi che ogni giorno incontriamo in aula.

Bibliografia

Testi citati

Bellandi, *Faccio e imparo*, Pearson Italia 2016

Caon, Rutka, *La glottodidattica ludica*, Laboratorio ITALS – Dipartimento di Scienze del Linguaggio – Università Ca' Foscari, Venezia (http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_glotto_ludica_teorica.pdf)

Langé, *Il curriculum verticale di lingua straniera*, Loescher 2013 (http://www.laricerca.loescher.it/quaderno_01/sorgenti/assets/common/downloads/publication.pdf)

Marconato, Molinari, Musco, *Competenti si diventa*, Pearson Italia 2016

Mariani, *La motivazione a scuola*, Carocci 2006

Altre pubblicazioni

Autonomia nell'apprendimento linguistico, La Nuova Italia 2004

Strategie per imparare, Zanichelli 1996

Portfolio. Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara, Zanichelli 2000

Il portfolio delle lingue, Carocci 2004

Chiedi il volume completo al tuo agente di zona.