

il **nuovo** concorso
a cattedra

COMPRENDE
ESTENSIONI
ONLINE

La **Prova** di **Inglese** per la **Scuola Primaria**

Manuale per la **preparazione** al concorso
e per l'**esercizio** della **professione**

- Esempi di Unità di Apprendimento
- Schede lessicali su classroom language e class management
- Raccolta di temi in lingua inglese
- L'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria
- QCER e metodologie didattiche

a cura di **Carola Z. Gavazzi**



Accedi ai servizi riservati



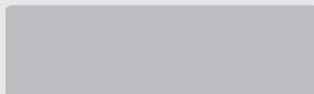
COLLEGATI AL SITO
EDISES.IT

ACCEDI AL
MATERIALE DIDATTICO

SEGUI LE
ISTRUZIONI

Utilizza il codice personale contenuto nel riquadro per registrarti al sito **edises.it** e accedere ai **servizi** e **contenuti riservati**.

Scopri il tuo **codice personale** grattando delicatamente la superficie



Il volume NON può essere venduto, né restituito, se il codice personale risulta visibile.

L'**accesso ai servizi riservati** ha la durata di **un anno** dall'attivazione del codice e viene garantito esclusivamente sulle edizioni in corso.

Per attivare i **servizi riservati**, collegati al sito **edises.it** e segui queste semplici istruzioni

Se sei registrato al sito

- clicca su *Accedi al materiale didattico*
- inserisci email e password
- inserisci le ultime 4 cifre del codice ISBN, riportato in basso a destra sul retro di copertina
- inserisci il tuo **codice personale** per essere reindirizzato automaticamente all'area riservata

Se non sei già registrato al sito

- clicca su *Accedi al materiale didattico*
- registrati al sito o autenticali tramite facebook
- attendi l'email di conferma per perfezionare la registrazione
- torna sul sito **edises.it** e segui la procedura già descritta per *utenti registrati*

il **nuovo** concorso
a cattedra

La **Prova** di **Inglese**
per la **Scuola Primaria**

Manuale per la **preparazione** al concorso
e per l'**esercizio** della **professione**

a cura di **Carola Z. Gavazzi**



Il nuovo Concorso a Cattedra - La prova di Inglese nella scuola primaria - II Edizione
Copyright © 2016, 2013, EdISES S.r.l. – Napoli

9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
2020 2019 2018 2017 2016

Le cifre sulla destra indicano il numero e l'anno dell'ultima ristampa effettuata

*A norma di legge è vietata la riproduzione, anche parziale,
del presente volume o di parte di esso con qualsiasi mezzo.*

L'Editore

Autori:

Carola C. Gavazzi

Melanie Giménez Warren

Rosanna Pelegatta

Progetto grafico e fotocomposizione: ProMedia Studio di A. Leano - Napoli

Grafica di copertina:  curvilinee

Redazione: EdISES - Napoli

Fotoincisione: R.E.S. Centro Prestampa S.n.c. - Napoli

Stampato presso: Pittogramma s.r.l. - Napoli

Per conto della: EdISES - Piazza Dante, 89 - Napoli

ISBN 978 88 6584 642 1

www.edises.it
info@edises.it

Finalità e struttura dell'opera

La scuola italiana ha compiuto grandi progressi negli ultimi decenni e sta ancora facendo molti sforzi per adeguarsi alle indicazioni europee nel campo dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue. L'internazionalizzazione e lo sviluppo della dimensione europea non sono, tuttavia, obiettivi facilmente raggiungibili, poiché mirano ad ottenere il più alto grado di uniformità partendo da sistemi scolastici molto diversi fra di loro e radicati in un tessuto culturale eterogeneo. Né sarebbe sufficiente, qualora fosse possibile, cancellare le prassi obsolete per adottare quelle degli altri Paesi europei, in quanto non si possono sradicare le tradizioni culturali specifiche del proprio Paese.

Rivolto ai candidati al **concorso a cattedra** nella **scuola primaria** che devono sostenere le prove di lingua inglese, questo manuale, ricco di spunti operativi per una didattica efficace e partecipata, vuole essere un mezzo per conoscere i bisogni del discente della società del terzo millennio, che deve assiduamente confrontarsi con parlanti di altre culture, e per una riflessione sulle attuali esigenze comunicative in un mondo globalizzato.

Il **primo capitolo** parte da una riflessione sui concetti di *plurilinguismo* e *pluriculturalismo*, per poi soffermarsi sulle proposte europee nell'ultimo decennio e sulle strategie fortemente auspiccate a livello europeo e recepite, almeno formalmente, da tutti gli Stati. Pur essendo consapevoli della diffusione del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*, si è scelto di dedicare molta attenzione a questo strumento, affinché tutti i docenti o aspiranti tali possano conoscere le variegate opportunità che esso offre sia all'insegnante sia all'allievo, in modo che ognuno lo recepisca secondo le proprie esigenze formative. Soprattutto si vuole evidenziare come la sua duttilità e flessibilità siano le caratteristiche che lo rendono un mezzo di lavoro estremamente utile per tutti, anche per quanti operano a livello base. La sua autorevolezza infatti non deriva dall'essere prescrittivo, ma al contrario dal presentarsi come un contenitore in cui nulla è stato dimenticato o lasciato al caso.

Il testo procede poi con la disamina del *Portfolio* e del *Passaporto delle lingue*. Tali documenti tendono ad uniformare in tutta Europa gli aspetti relativi alla trasferibilità delle competenze e alla trasparenza della valutazione, andando ad incidere, nel contempo, sia sulla professionalità del docente sia sul monitoraggio della progressione dell'apprendimento dei discenti.

A seguire tale trattazione, che aiuta a capire in quale direzione si stia muovendo l'Europa, nel **secondo capitolo** si è indagata la realtà della scuola italiana del primo ciclo, in cui le recenti riforme stanno mettendo in pratica la dimensione europea. Dopo una panoramica sull'insegnamento delle lingue straniere nella scuola primaria, in un'ottica diacronica e verticale, si è proceduto con un'analisi sia della figura del docente sia degli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle lingue straniere, anche in considerazione delle *Indicazioni Nazionali* del

2012. Inoltre si sono analizzati progetti innovativi afferenti l'**educazione linguistica** nonché i più diffusi programmi europei di scambio e formazione.

Nel **capitolo terzo** sono state prese in esame le **metodologie didattiche** più attuali e quelle che meglio rispondono alle necessità di formazione, a partire dal CLIL, mai sperimentato nel nostro Paese in passato. È stata chiarita l'importanza dei **sussidi multimediali** e dell'insegnamento a distanza, come modello di apprendimento collaborativo e fautore di scambi di esperienze fra docenti operanti in aree territoriali anche molto lontane. Infine si sono offerti interessanti spunti operativi tramite una sitografia ragionata.

Il **capitolo quarto**, di taglio pratico, propone esempi di **unità di apprendimento** che possono essere attivate in varie classi di scuola primaria, da singoli docenti o meglio ancora da più insegnanti, per un approccio innovativo alla didattica disciplinare nonché alla lingua e alla cultura del Paese di cui si studia la lingua. Infine, per facilitare l'impiego dei modelli forniti in più contesti ed agevolare la predisposizione di attività d'aula, nel **capitolo quinto** viene presentata una vasta gamma di **schede lessicali**, riferite ai più comuni campi semantici trattati nella scuola primaria (*classroom language*), ma anche al principale linguaggio correlato al *class management* ed in generale allo sviluppo professionale del docente. Per consentire al candidato di sostenere agevolmente un **colloquio orale** in inglese sui principali temi della metodologia didattica, della psicopedagogia dell'età evolutiva e delle più attuali tematiche che riguardano l'insegnamento nella scuola primaria, l'ultima parte del testo raccoglie una serie di articoli e letture mirate in lingua inglese.

Lungi dall'essere un percorso concluso, questo manuale rappresenta il punto di partenza per una serie di riflessioni sul campo e per una condivisione continua di obiettivi disciplinari, educativi e pedagogici che possano condurre alla definizione di un curriculum flessibile, permeabile e sempre *in fieri*.

Questo lavoro, ricco, complesso, denso di rinvii normativi e spunti operativi per l'attività dei futuri insegnanti, tratta materie in continua evoluzione.

Ulteriori materiali didattici e approfondimenti sono disponibili nell'area riservata a cui si accede mediante la registrazione al sito *edises.it* secondo la procedura indicata nel frontespizio del volume.

Altri aggiornamenti sulle procedure concorsuali saranno disponibili sui nostri profili social

Facebook.com/ilconcorsoacattedra

Clicca su mi piace (**Facebook**) per ricevere gli aggiornamenti
www.concorsoacattedra.it

Indice

Capitolo Primo Verso la scuola di domani

1.1	L'Europa per le lingue	1
1.2	La politica linguistica in Europa	2
1.3	Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue	5
1.3.1	Le finalità del QCER	5
1.3.2	Le caratteristiche generali del QCER	6
1.3.3	Il concetto di "sapere" nel QCER	7
1.3.4	Livelli e descrittori	12
1.3.5	L'autovalutazione e il concetto di errore	15
1.4	Il Portfolio	18
1.4.1	Le caratteristiche del Portfolio	18
1.5	Il Passaporto delle Lingue	25
1.6	La programmazione delle attività basate sul QCER (livello base)	25

Capitolo Secondo La via italiana alla dimensione europea

2.1	L'insegnamento delle lingue: un approccio verticale	31
2.2	Le prime sperimentazioni	31
2.3	L'insegnamento curricolare e obbligatorio delle lingue straniere	33
2.4	Il trampolino di lancio: la Riforma del 1990	34
2.5	Risvolti operativi dell'insegnamento delle lingue straniere	35
2.6	La nascita del docente specialista	36
2.7	Un percorso europeo	37
2.8	La formazione dei docenti e i C.R.T.	38
2.9	Il Progetto Lingue 2000	39
2.10	I programmi europei	42
2.11	L'Europa fa breccia nel sistema scolastico italiano	43
2.12	Verso un curriculum sempre più verticale ed europeo	47
2.13	Le Indicazioni Nazionali 2012: un curriculum orizzontale e verticale	50
2.14	<i>Excursus</i> sull'insegnamento delle lingue nella scuola secondaria	56
2.15	Specialista, specializzato o docente abilitato?	58

Capitolo Terzo Innovazioni metodologiche in cammino

3.1	CLIL: insegnamento e apprendimento in un'altra lingua	61
3.2	Le ripercussioni della metodologia CLIL sul curriculum scolastico	65
3.3	La metodologia CLIL: dall'Europa all'istruzione italiana	67
3.4	La metodologia CLIL nella scuola primaria	68
3.5	La glottodidattica e l'apprendimento delle lingue in Italia	69
3.6	Gli approcci e i metodi più diffusi	73

VIII Indice

3.7	Didattica delle lingue e intelligenze multiple	79
3.8	Didattica delle lingue e sussidi multimediali	82
3.9	Didattica delle lingue e LIM	84
3.10	Didattica delle lingue e formazione a distanza	86
3.11	Sitografia ragionata	88

Capitolo Quarto Esempi di UDA per la scuola primaria

4.1	Programmare UDA secondo le linee guida del QCER	93
4.2	Conosciamo meglio le popolazioni indigene del Nord America	94
4.2.1	Monitoraggio dell'UDA e valutazione finale	114
4.2.2	Suggerimenti per eventuali approfondimenti	116
4.3	That's a cheat!	116
4.4	Maths in English is easy!	135
4.5	Appendice	157

Capitolo Quinto Competenze lessicali e pedagogiche

5.1	Classroom management	161
	<i>Classroom rules</i>	161
	<i>Terms of praise and disapproval</i>	161
	<i>General instructions</i>	162
	<i>Student answers and questions</i>	163
	<i>Starting an activity</i>	163
	<i>Idiomatic expressions</i>	164
	<i>Idioms used in games and physical exercises</i>	165
	<i>Questions about school</i>	165
	<i>Glossary of education terms</i>	166
	<i>Classroom objects</i>	167
	<i>Useful verbs in the classroom</i>	168
5.2	Semantic fields	169
	<i>My school</i>	169
	<i>Food</i>	171
	<i>Mathematics</i>	173
	<i>Clothes</i>	176
	<i>Animals</i>	177
	<i>The house</i>	179
	<i>My body</i>	181
	<i>Sport</i>	183
	<i>Places</i>	184
	<i>Work and jobs</i>	186
	<i>Digital world</i>	188
	<i>Family and friends</i>	189
	<i>Means of transport</i>	190
	<i>Feelings</i>	192
	<i>Free time</i>	193
	<i>Festivities</i>	195

<i>Natural world</i>	197
<i>Music</i>	199
<i>Health</i>	200
5.3 Topics and useful texts	201
<i>Jean Piaget</i>	201
<i>Council Of Europe: Recommendations Concerning Modern Languages</i>	207
<i>Language Acquisition</i>	210
<i>What Are Classrooms Like for Students with Learning Disabilities?</i>	213
<i>15 Strategies for Managing Attention Problems</i>	218
<i>eVoc Strategies: 10 Ways to Use Technology to Build Vocabulary</i>	222
<i>Using Songs in the English Classroom</i>	232
<i>Bullying in Schools</i>	235
<i>Erik Erikson</i>	239
<i>Positiveness: Strengthening Family Relationships</i>	244
<i>Maria Montessori</i>	246
<i>Cyberbullying</i>	250
<i>Student-centred learning: What does it mean for students and lecturers?</i>	252
<i>Multiple intelligences</i>	262
<i>Non-verbal communication</i>	264
<i>Creativity in the language classroom</i>	267
<i>Low Self-Esteem</i>	270
<i>Bowlby's Attachment Theory</i>	273
<i>Oral Language in Perspective</i>	279

1

Capitolo Primo Verso la scuola di domani

1.1 L'Europa per le lingue

Nel corso degli ultimi anni la composizione delle classi nelle scuole italiane si è rapidamente modificata divenendo sempre più *pluriculturale* e *plurilingue* e segnando, nel contempo, un passaggio da una “monocultura” e una lingua prevalente a una lenta apertura alle culture “altre”, segno tangibile della trasformazione avvenuta nella nostra società. Le istituzioni scolastiche hanno saputo adattare il proprio sistema valoriale a tali profondi cambiamenti, rivisitando il concetto di “mission” e cercando di sviluppare nei bambini e nei giovani un senso della cittadinanza attiva che andasse oltre i meri confini geografici di appartenenza, nella prospettiva della costruzione di una società improntata al profondo rispetto del sé e “dell’altro da sé” per operare nell’ambito dell’educazione agita.

Nel sistema classe il contatto tra culture diverse ha quindi comportato lo sviluppo negli insegnanti di nuove competenze quali, ad esempio, la capacità di decodificare messaggi plurimi, con tempi e strategie che a volte potevano rivelarsi inefficaci in quanto poggiavano sui modelli culturali di appartenenza. Poiché i codici e le modalità di scambio sono altamente diversificati, nei docenti deve prevalere un atteggiamento “dialogico” ove i ruoli e i linguaggi siano orientati all’accettazione della singola espressività. Solo così il pluralismo si decanta e diviene forma di esperienza vissuta.

Inoltre, la sempre maggiore produzione di libri di testo e materiali plurilingui e una nuova sensibilità per l’*educazione linguistica* hanno indubbiamente contribuito alla diffusione di buone pratiche e di strumenti per affrontare le problematiche di svantaggio linguistico e di sviluppo delle competenze linguistiche dei discenti, pur rimanendo il docente il vero regista dell’articolato processo di insegnamento-apprendimento.

La definizione di competenza plurilingue e pluriculturale fornita dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione (d’ora innanzi: QCER)¹ ha inoltre obbligato gli insegnanti

¹ Nel QCER con competenza *plurilingue* e *pluriculturale* si intende “la capacità che una persona, come soggetto sociale, ha di usare le lingue per comunicare e di prendere parte a interazioni interculturali, in quanto padroneggia, a livelli diversi, competenze in più lingue ed esperienze in più culture. Questa competenza non consiste nella sovrapposizione o nella giustapposizione di competenze distinte, ma è piuttosto una competenza complessa o addirittura composita su cui il parlante può basarsi”.

non solo a riflettere sulla diversificazione dei profili di padronanza linguistica, ma anche a ripensare l'offerta formativa in ambiti di apprendimento istituzionalizzato, valorizzando sia la lingua madre, sia le lingue veicolari attraverso la *didattica delle lingue successive* e tramite moduli CLIL.

L'orientamento attuale dell'insegnamento delle lingue sembra quindi privilegiare una didattica diretta allo sviluppo di un *plurilinguismo proattivo* tramite il quale l'apprendente affronta da "monolingue" l'apprendimento delle lingue straniere (LS), ma proprio grazie a questo processo egli costruisce il suo plurilinguismo individuale, eventualmente continuando a studiare la sua lingua madre (LM), qualora questa non fosse la lingua dell'insegnamento curricolare.

In sintesi, nella scuola italiana si sta rapidamente diffondendo un approccio plurilingue volto all'integrazione tra LM, lingua di scolarizzazione e LS, attraverso un profondo ripensamento e una revisione in chiave interculturale dei curricula. All'antico e infondato timore che l'apprendimento contemporaneo di più sistemi linguistici possa causare *transfer* negativi si sta sostituendo una visione plurima che facilita l'interazione e la penetrazione di lingue e culture.

Per molti versi le istituzioni scolastiche italiane hanno quindi saputo ritrovare, in un'ottica pluriculturale, il precipuo ruolo di ambiente autentico di apprendimento, aperto a tutti e a tutte le caleidoscopiche differenze.

1.2 La politica linguistica in Europa

L'impegno della Commissione europea nel promuovere l'apprendimento delle lingue e nel facilitare il dialogo interculturale affonda le sue radici nel 1989, anno in cui fu approvato *Lingua*, il primo programma di diffusione dell'insegnamento delle lingue e delle culture straniere. Nel 2001, Anno europeo delle lingue, furono adottate numerose risoluzioni per lo sviluppo di azioni comunitarie finalizzate a favorire una maggiore diffusione delle lingue in ambito europeo.

L'importanza dell'apprendimento linguistico fu tuttavia magistralmente sottolineato dalla cosiddetta *Strategia di Lisbona*, adottata dal Consiglio nel marzo 2000, in quanto condizione necessaria per migliorare e accrescere i livelli di competitività.

I Consigli europei di Stoccolma (23 e 24 marzo 2001) e di Barcellona (15 e 16 marzo 2002) posero obiettivi futuri concreti per i sistemi di istruzione e formazione europei nonché un programma di lavoro (*Istruzione e formazione 2010*) per poterli raggiungere entro il 2010. Gli obiettivi poc'anzi citati comprendevano lo sviluppo di abilità per la società della conoscenza ma anche obiettivi specifici per **promuovere l'apprendimento delle lingue**, sviluppare l'imprenditorialità e rispondere all'esigenza generalizzata di accrescere la dimensione europea nell'istruzione.

Ed è proprio all'indomani di tali Consigli che i capi di Stato dell'Unione Europea auspicarono il miglioramento delle competenze di base, in particolare "*tramite l'insegnamento di almeno due lingue straniere sin dall'infanzia*". Evidente è l'intento programmatico che si esplicò nella successiva comunicazione "*Pro-*

*muovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica: Piano d'azione 2004 – 2006*²: secondo le previsioni di quest'ultimo documento gli studenti europei dovevano acquisire “un'efficace capacità comunicativa, vale a dire competenze attive piuttosto che una conoscenza passiva” che si associassero nel contempo a competenze interculturali e alla “capacità di imparare delle lingue, autonomamente o con l'ausilio di un insegnante”. Inoltre, venivano enucleati gli obiettivi principali da raggiungere, attraverso 47 proposte d'azioni concrete³, in tre aree strategiche: 1. l'apprendimento delle lingue lungo tutto l'arco della vita; 2. il miglioramento dell'insegnamento delle lingue; 3. la creazione di un ambiente favorevole alle lingue.

In seguito, nel 2005, nel tentativo di rilanciare gli obiettivi enunciati a Lisbona, la Commissione europea presentò una nuova strategia per l'apprendimento delle lingue attraverso la Comunicazione “*Un nuovo quadro strategico per il multilinguismo*”⁴ e nel 2006, tramite la “*Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio*” del 18 dicembre, furono fissate le otto **competenze chiave**⁵ che un sistema educativo di qualità doveva garantire ai cittadini europei, al fine di metterli nella condizione di vivere in modo attivo e responsabile in una società globalizzata e multiculturale. Agli Stati membri veniva richiesto di sviluppare l'offerta di competenze chiave per tutti nell'ambito di specifiche strategie di apprendimento permanente, assicurando, tra l'altro, che l'istruzione e la *formazione iniziale* potessero offrire ai giovani gli strumenti per sviluppare tali competenze in modo da poter affrontare la vita adulta e per ulteriori occasioni di apprendimento, vita lavorativa inclusa.

Tra le otto competenze chiave figurano, nelle prime due posizioni, la **comunicazione in lingua madre** e la **comunicazione nelle lingue straniere**, ed è importante sottolineare come tutte le competenze chiave siano considerate ugualmente importanti, poiché ciascuna di esse può contribuire a una vita positiva nella società della conoscenza. Specificatamente per quanto concerne

² COM(2003) 449 del 24 luglio 2003.

³ Delle 47 azioni iniziali, 41 sono state completate nel 2007, 5 nel 2013 mentre una è stata cancellata ma ripresa in parte in altra azione.

⁴ COM(2005) 596 del 22 novembre 2005.

⁵ Vale la pena ricordare qui le otto competenze chiave, così come presentate nella *Raccomandazione del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006/962/CE):

- 1) comunicazione nella madrelingua;
- 2) comunicazione nelle lingue straniere;
- 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
- 4) competenza digitale;
- 5) imparare a imparare;
- 6) competenze sociali e civiche;
- 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- 8) consapevolezza ed espressione culturale.

Per approfondimenti sulle competenze chiave e *Indicazioni Nazionali 2012* si veda il paragrafo 2.13.

4 La prova di inglese nella scuola primaria

la seconda competenza chiave, la Raccomandazione fornisce dapprima una definizione: “*essa si basa sulla capacità di comprendere, esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta – comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta – in una gamma appropriata di contesti sociali e culturali – istruzione e formazione, lavoro, casa, tempo libero – a seconda dei desideri o delle esigenze individuali. La comunicazione nelle lingue straniere richiede anche abilità quali la mediazione e la **comprensione interculturale**. Il livello di padronanza di un individuo varia inevitabilmente tra le quattro dimensioni (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e tra le diverse lingue e a seconda del suo background sociale e culturale, del suo ambiente e delle sue esigenze e/o dei suoi interessi*”. A seguire si evidenzia che conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate a tale competenza presuppongono: “*la conoscenza del vocabolario e della grammatica funzionale e una consapevolezza dei principali tipi di interazione verbale e dei registri del linguaggio. È importante anche la conoscenza delle **convenzioni sociali, dell'aspetto culturale e della variabilità dei linguaggi***”. Inoltre si sottolinea come le abilità essenziali per la comunicazione in lingue straniere consistano: “*nella capacità di comprendere messaggi, di iniziare, sostenere e concludere conversazioni e di leggere, comprendere e produrre testi appropriati alle esigenze individuali*”. Infine si rileva come le persone debbano “*essere anche in grado di usare adeguatamente i sussidi e di imparare le lingue anche in modo informale nel contesto dell'apprendimento permanente*”. In sintesi, è possibile asserire che un atteggiamento positivo comporta “*l'apprezzamento della **diversità culturale** nonché l'interesse e la curiosità per le lingue e la **comunicazione interculturale***”.

Nel gennaio 2007 il Commissario Leonard Orban fu incaricato di dare nuovo impulso al multilinguismo all'interno degli Stati membri, prestando particolare attenzione al settore delle lingue nelle imprese, anche in prospettiva dell'*Anno europeo del dialogo interculturale* (2008).

Tra il settembre e il novembre 2007 si svolse una consultazione pubblica, promossa dalla Commissione europea, al fine di conoscere le opinioni dei cittadini europei rispetto alla politica linguistica. Le risultanze di tale ricerca confluirono in una nuova Comunicazione che fu pubblicata nel settembre 2008 e che si intitolava: “*Il multilinguismo: una risorsa per l'Europa e un impegno comune*”⁶. La diffusione delle lingue diveniva così un compito condiviso e ineluttabile degli Stati europei al fine di migliorare le opportunità di vita dei cittadini, facilitando l'accesso a servizi e diritti, aumentando la mobilità grazie a un miglior dialogo interculturale. In particolare nel testo della Comunicazione si ribadisce, tra l'altro, come “*la diversità linguistica dell'Europa costituisca una risorsa culturale di grande importanza e che sarebbe errato se l'Unione europea si limitasse a una sola lingua principale*” e si fa riferimento “*all'importanza di promuovere e sostenere lo sviluppo di strategie e **modelli pedagogici innovativi** per l'insegnamento delle lingue, al fine di promuovere l'acquisizione delle competenze linguistiche e di sviluppare la sensibilizzazione e la motivazione dei cittadini*”.

⁶ COM(2008)566 del 18 settembre 2008.

Gli Stati europei, quindi, devono rendere edotti i propri cittadini circa il valore e le opportunità della diversità linguistica presente nell'Unione Europea nonché devono favorire l'eliminazione delle barriere che impediscono il dialogo interculturale.

Con riferimento all'apprendimento permanente, invece, la Comunicazione sottolinea che gli studenti del sistema di istruzione e formazione professionale dovrebbero *“poter accedere a corsi di lingue di orientamento pratico, adattati alla loro professione e rilevanti per il loro futuro impiego”*.

Con la *Strategia Europa 2020*, adottata dall'Unione Europea in occasione del Consiglio dei Capi di Stato e di governo del 17 giugno 2010, l'attenzione si spostò sull'**apprendimento informale**, su mercati del lavoro inclusivi, su una partecipazione attiva alla società, sulla diffusione capillare delle borse europee di mobilità e infine sulle capacità imprenditoriali dei giovani, con lo scopo ultimo di trasformare, nel prossimo decennio, l'Europa in un'economia *“intelligente, sostenibile e inclusiva”*. In particolare nelle *“Conclusioni del Consiglio sul ruolo dell'istruzione e della formazione nell'attuazione della strategia Europa 2020”* si auspicava di aumentare per i giovani *“le possibilità di svolgere attività volontarie e un lavoro autonomo e di lavorare e studiare all'estero”*⁷.

1.3 Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue

Il Quadro Comune Europeo di Riferimento è un documento indispensabile per un docente di lingua straniera. È il punto di partenza per l'insegnante che si accinge a redigere una programmazione, la fonte cui attingere per la valutazione e l'auto-valutazione del processo di apprendimento. È una base comune in tutta Europa per uniformare i criteri che fissano le fasi dell'apprendimento delle lingue e superare i sistemi nazionali, senza intaccarne la diversità dovuta ai particolari contesti sociali. Siamo convinti che tutti gli insegnanti o aspiranti tali ne abbiano sentito parlare e che abbiano avuto l'occasione di usarlo, almeno in parte, in qualche loro esperienza di docenza o nei percorsi di formazione. Tuttavia, data la sua importanza, vogliamo dare ulteriore risalto alle sue finalità e alla sua struttura per capirne a fondo le potenzialità e la capacità di incidere nell'apprendimento di una lingua e nella conseguente acquisizione di competenza linguistica a fini comunicativi⁸.

1.3.1 Le finalità del QCER

Il Consiglio d'Europa ha voluto mettere a disposizione di tutti gli apprendenti, sia in fase di educazione formale (giovani frequentanti regolari corsi di studi) sia su base informale o individuale (ambiente di lavoro, educazione permanen-

⁷ (2011/C 70/01) del 4 marzo 2011.

⁸ Il testo completo del QCER è reperibile su internet. Si consiglia di stamparne una copia, sebbene sia un documento di grandi dimensioni. Nella versione online è possibile inserire segnalibri e riferimenti a parti che interessano.

te), uno strumento che facilitasse il percorso di apprendimento delle lingue straniere, in vista di una crescente mobilità internazionale (per motivi personali, di lavoro, di intrattenimento, di studio), di un apprendimento in ottica europea e rivolta a più gruppi di età ed educazione. Parlando in termini generali, la mobilità, come in una catena composta da anelli interconnessi fra di loro, richiede la capacità di usare la lingua per comunicare con partner stranieri in trattative di lavoro, per lavorare in gruppi internazionali, per intrattenere rapporti interpersonali con persone con cui si condividono momenti di vita (vicini di casa, studenti e colleghi di altre nazionalità). Per coltivare buoni rapporti sociali in ambiti internazionali occorre acquisire coscienza della propria identità e delle diverse culture con cui si viene in contatto. Per la reciproca conoscenza del proprio mondo e di quello dell'altro, è d'obbligo avere accesso a informazioni ed essere aperti a scambi di vedute con le persone che incontriamo. È un mondo che si allarga sempre più, inglobando esperienze e valori culturali che trasformano un individuo, facendolo passare da una dimensione nazionale a una sovranazionale e ampliando i suoi orizzonti⁹.

Il QCER non si ferma solo a considerare gli aspetti linguistici, ma sottolinea l'importanza di altri linguaggi e di aspetti paralinguistici, che spesso suppliscono a carenze linguistiche. Al concetto di *plurilinguismo* si affianca anche il concetto di *pluriculturalismo*. La comunicazione passa anche attraverso il linguaggio dei segni, del corpo, attraverso il tono di voce, la mimica, le espressioni facciali, la prossemica, ma, sfortunatamente, essi non hanno lo stesso significato e non sono interpretati ovunque nello stesso modo. La tendenza al contatto fisico spontaneo dei popoli mediterranei cozza con i codici di distanza dei Paesi del nord. Di questo occorre tener conto: un comportamento censurabile in una cultura è di gran lunga più rilevante di un errore di sintassi o lessicale.

Spiegate le finalità e i principi su cui il QCER si basa, possiamo a considerare le sue principali caratteristiche.

1.3.2 Le caratteristiche generali del QCER

Il QCER si propone come un documento altamente **innovativo**: prima della sua pubblicazione non era disponibile uno strumento che fosse una **piattaforma comune** di riferimento riconosciuta e adottata in tutti i paesi europei, e che stabilisse criteri esplicitati in maniera così chiara da non dare adito a interpretazioni divergenti. Nel QCER la distinzione in livelli descritti in modo chiaro e valido ovunque (meglio se accompagnati da adeguata certificazione) rende univoca la competenza linguistico-comunicativa. La ricerca di uniformità è importante per dare a tutti i cittadini europei pari opportunità.

⁹ Nel caso specifico, rivolgendoci a educatori o aspiranti tali, non si può prescindere da un'educazione interculturale, iniziando fin dalla scuola dell'infanzia, per proseguire, in linea con il principio di curricolo verticale, nella scuola primaria e oltre, come è previsto nelle *Indicazioni Nazionali 2012*.

Il lettore si sarà certo reso conto che un'operazione del genere richiede una grande attenzione nella definizione dei descrittori, per raggiungere il massimo grado di **trasparenza**. Quando si fa riferimento al QCER e a tutti gli strumenti che lo integrano (ad esempio: *Passaporto Europeo delle Lingue, Portfolio Europeo*) si usa lo stesso linguaggio per definizioni, indicatori, livelli e non è ammesso il ricorso neppure a sinonimi. Le traduzioni nelle diverse lingue parlate in Europa sono accurate e ciò è verificabile confrontando due versioni. Il linguaggio usato è preciso e puntuale, ma allo stesso tempo, immediato, semplice e di facile comprensione per chiunque.

Il concetto di trasparenza si estende anche al fatto che l'apprendente deve essere consapevole dei principi che sono il presupposto del suo processo di apprendimento e degli strumenti di cui si avvale nelle varie fasi che vanno dalla definizione del livello di partenza, fino al raggiungimento dell'obiettivo finale. Nel QCER si parla di "apprendente", perché esso si rivolge al singolo individuo e si presenta come uno strumento per monitorare l'*iter* del proprio apprendimento; per questo motivo se ne consiglia l'uso agli insegnanti della scuola primaria, non laureati in lingue straniere, durante la propria formazione linguistica iniziale e permanente. L'esperienza, acquisita nei corsi di formazione, ci ha fatto partecipi delle ansie dei docenti corsisti, dei loro dubbi e delle loro incertezze sulle competenze acquisite e su un senso, spesso immotivato, di inadeguatezza a svolgere la funzione anche di docente di lingua. Poter disporre di uno strumento guida come il QCER nei momenti in cui si percepisce qualche fragilità nelle proprie competenze, è un grande sostegno, una stampella cui reggersi saldamente, senza timore di cadute rovinose. Il QCER chiarisce se le scelte operate vanno nella giusta direzione e offre *input* della cui valenza ci si può fidare. Nella scuola primaria, al centro del processo di apprendimento non c'è solo l'apprendente (inteso genericamente come "alunno"), in quanto, vista la sua giovane età, la presenza del docente è indispensabile nella proposta educativa e nell'organizzazione del lavoro. Ne consegue che il QCER si rivolge al docente, che qui vi trova tutti i riferimenti necessari per il suo approccio linguistico-comunicativo con gli alunni. Per poter valutare, alla fine di un intervento didattico, la qualità del suo operato e l'impatto sugli alunni, il docente deve conoscere il significato di "obiettivo" e di "lavorare per obiettivi", di "misurazione" del raggiungimento di un obiettivo o le ragioni per cui non è stato raggiunto. Non può ignorare la competenza richiesta per il livello cui la sua classe può presumibilmente aspirare, ma non può farlo empiricamente o basandosi sulle sue percezioni. Tutti questi aspetti si rintracciano con la massima chiarezza nei contenuti del QCER.

1.3.3 Il concetto di "sapere" nel QCER

Strettamente legata alla trasparenza è la riflessione che gli estensori del QCER hanno fatto sul concetto di **sapere**. Fino dal momento in cui il Consiglio d'Europa ha cominciato a riflettere sulle strategie per promuovere l'apprendimento delle lingue per tutto l'arco della vita, prima con la definizione e descrizione

del “Livello soglia”¹⁰ nel 1975 (risultato di un progetto per attestare la padronanza comunicativa di una lingua almeno per sopperire alle necessità di base quando ci si trova in un Paese straniero, suddiviso in “nozioni” da sapere per esprimere “funzioni comunicative”), poi con la stesura del QCER un decennio dopo, qualsiasi insegnamento si prefiggeva lo scopo di trasmettere il “sapere”. L’apprendente doveva dimostrare di “conoscere” una serie di argomenti relativi a una disciplina. Quando si cominciò a mettere in discussione quello che fu chiamato, in tono dispregiativo, “nozionismo”, alcuni si limitarono, con una buona dose di superficialità, a vituperare “la nozione”, senza però sostituirla con qualcosa di più efficace, con il risultato di avere notevolmente abbassato il livello culturale delle giovani generazioni. Altri, più saggiamente, non cancellarono la “nozione”, il “sapere”, che è essenziale, ma riconobbero che una conoscenza “teorica” doveva essere integrata da altri “saperi” che potessero tramutare qualcosa di potenziale in abilità reali e che l’abbinamento di conoscenza e abilità produceva quello di cui una società avanzata necessita: la competenza. Di conseguenza si cominciò a diffondere l’idea, ormai riconosciuta universalmente, che il processo di apprendimento implica l’amalgamarsi continuo di **sapere** (conoscenze, generali e specifiche) e **saper fare** (abilità) per giungere alla **competenza** (somma di conoscenza e abilità che si manifesta in azioni adeguate allo scopo; nel nostro caso si parla di *competenza linguistica*, di *competenza sociolinguistica* e di *competenza pragmatica*)¹¹. Trattandosi di comunicazione e interazione con interlocutori appartenenti ad altre culture, nell’apprendimento entrano in gioco altre abilità trasversali, altri “saperi”. Primo fra tutti il “**saper essere**” che viene descritto come “*i fattori individuali connessi con la personalità di un parlante, caratterizzati da atteggiamenti, motivazioni, valori, sentimenti ideologici, stili cognitivi e legati alla personalità che contribuiscono a formare una identità individuale*”¹². Il lettore si renderà certamente conto dell’importanza, nell’intrecciare relazioni interpersonali, di fattori che disegnano l’immagine di sé, il modo di presentarsi di una persona, quali la disponibilità e l’apertura verso gli altri e le loro culture, l’interesse e l’entusiasmo per nuove esperienze, la loquacità o la silenziosità, l’essere proattivo o reattivo, il possesso di valori

¹⁰ Per un breve excursus dal *Threshold Level* al *Common European Framework* si consulti il sito: www.coe.int/t/dg4/linguistic/dnr_EN.asp.

¹¹ Le tre competenze sono descritte in modo dettagliato nel capitolo 5 del Quadro e precisamente:

- dal 5.2.1 al 5.2.1.6 si tratta di tutto ciò che riguarda la competenza linguistica nei suoi vari aspetti (lessicale, grammaticale, semantico, fonologico, ortografico e ortoepico);
- dal 5.2.2 al 5.2.2.5 si tratta in maniera completa il significato di competenza sociolinguistica (scelta degli indicatori di cortesia, modi per salutare, esclamazioni, registri di formalità, uso di espressioni proverbiali, gergali, dialettali, colloquiali, familiari);
- dal 5.2.3 al 5.2.3.1 si descrivono gli aspetti della competenza pragmatica (organizzazione generale del discorso, coesione e coerenza logica, modalità di organizzazione per compiti specifici come descrivere, narrare, argomentare...).

¹² Cfr. QCER, capitolo 5.1.3.

etici e morali ecc., indispensabili per creare o meno legami di amicizia, affetto, collaborazione. Un docente di scuola primaria potrebbe sollevare due obiezioni: 1) questo modo di intendere le competenze è totalmente inadeguato alle capacità intellettive e operative di bambini di sei-dieci anni; 2) gli alunni della scuola primaria non hanno occasioni di incontro e di relazione con persone di altre culture e, nei rari casi in cui ciò avviene, non hanno la capacità di cogliere i valori socio-culturali diversi.

Nel primo caso occorre sgombrare il campo da un fraintendimento su cui si basano i detrattori del QCER. Le competenze non si riferiscono solo ai livelli più alti¹³. Ogni livello, anche A1, il livello minimo, prevede una serie di competenze e di abilità, in base alle effettive capacità dell'apprendente e ai suoi **bisogni formativi**. Anche nell'esaminare la posizione di un apprendente adulto, l'obiettivo è formulato, non in base al raggiungimento del più alto livello possibile, ma in base al livello che oggettivamente gli serve. Facciamo alcuni esempi chiarificatori: nella scuola secondaria di primo/secondo grado in genere si studiano due lingue con un monte ore diverso. Il docente della seconda lingua straniera (cui si dedicano meno ore) non deve rifiutarsi di ricorrere al QCER "poiché i miei studenti non raggiungeranno mai un livello B2". Ciò è ben comprensibile e nessuno può richiederlo, ma gli apprendenti potranno sicuramente raggiungere un livello A2, sufficiente per comunicare in lingua per soddisfare i loro bisogni primari (salutare, presentarsi, chiedere indicazioni stradali, pranzare e ottenere un alloggio, parlare dei propri interessi e così via). Analogamente un apprendente adulto, che affronta lo studio di una lingua straniera per scopi lavorativi, non dovrà necessariamente fare uno sforzo sovrano per saper sostenere un dibattito a livello politico o scientifico in lingua o leggere una rivista specializzata. I suoi bisogni si limitano a saper intrattenere relazioni collaborative con colleghi in ambito lavorativo. Con bambini della scuola primaria ci si porrà come obiettivo la **familiarizzazione** con una lingua diversa, in termini di fonologia, lessico e semplici frasi comunicative (livelli A1/A1+). Per quanto riguarda la seconda osservazione, si ritiene che prima si offrono occasioni di variazioni rispetto al mondo ristretto del giovane apprendente, più si allargano gli orizzonti dell'individuo che accetta la diversità come qualcosa di naturale. La mobilità, i flussi migratori, le vacanze in diverse nazioni, l'ospitalità di colleghi stranieri e delle loro famiglie, le stesse classi multiculturali oggi offrono tante occasioni in cui il bambino si trova a interagire con bambini (e non solo) di altre nazionalità, oppure si trova di fronte ad abitudini e consuetudini che gli erano sconosciute. Affrontarle con serenità e naturalezza l'aiuta a percepire le varietà culturali, ad accettarle e anche a farle proprie, se del caso. Certo non si terranno lezioni sul significato di intercultu-

¹³ Il QCER, come è noto, descrive le abilità e le competenze in tre livelli (da A a C, in ordine crescente, dal più basso al più alto, a loro volta suddivisi ciascuno in due sottolivelli. Il livello "base" comprende un livello elementare A1 e un livello pre-intermedio A2. Il livello "di autonomia" è suddiviso in livello "soglia" B1 e livello post-intermedio B2. Il terzo livello "di padronanza" include il livello "avanzato" C1 e il livello "di padronanza della lingua" C2).

ralità o di civiltà, il che sarebbe una clamorosa forzatura. Non si dimentichi, poi, la capacità di osservazione e l'acutezza dei bambini nel notare dettagli che forse sfuggono agli adulti. Perché non sfruttare queste capacità in positivo?

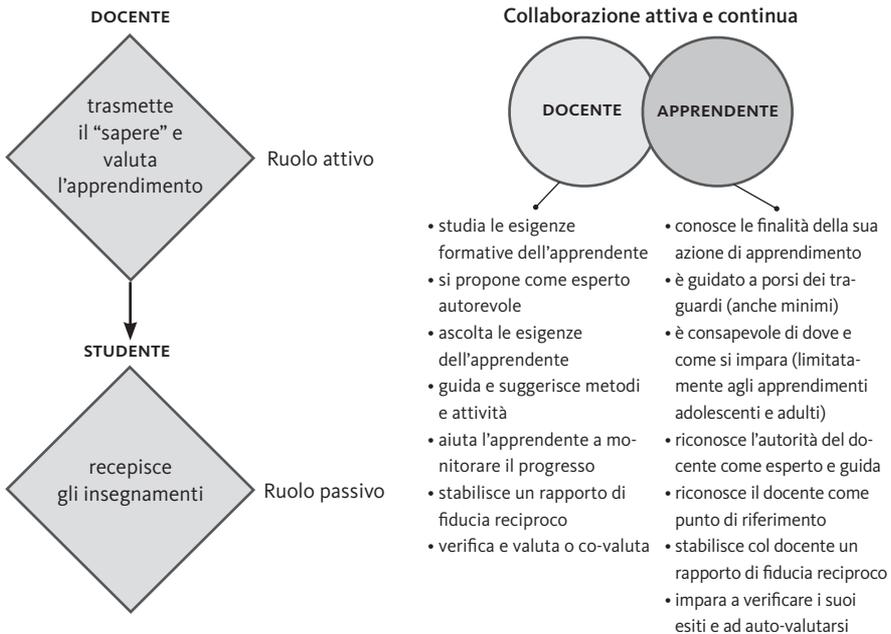
Non scordiamo che la scuola oggi non solo auspica, ma richiede un atteggiamento favorevole a un apprendimento in ottica europea e promuove occasioni di rapporti scolastici e interpersonali transnazionali, caldeggiando i programmi d'azione europei (su questo si veda il Cap. 2). Molte scuole primarie partecipano a scambi di classi o virtuali (i mezzi tecnologici odierni consentono la conoscenza reciproca anche a distanza, così come il lavoro a più mani con scambi di materiali per via telematica)¹⁴.

Tornando alla disamina delle caratteristiche del QCER, un ultimo "sapere" definito "trasversale", perché entra in gioco nel processo di apprendimento generale, comune a tutte le discipline e ai fini dell'acquisizione di ogni tipo di competenza, è il **saper imparare**, che parte dalla capacità di osservare, analizzare, valutare e imitare, di seguire direttive e linee guida per giungere a una partecipazione a nuove esperienze (nel nostro caso linguistiche) in modo sempre più autonomo e pertinente alla situazione, al contesto e agli individui coinvolti. È un sapere molto difficile da acquisire negli adolescenti e negli apprendenti adulti, perché spesso l'apprendente rifiuta di accettare l'idea che per imparare deve modificare alcune sue abitudini e alcuni suoi atteggiamenti, non accetta la consapevolezza delle sue carenze, non ammette o cerca di nascondere l'errore, tende a incolpare gli altri per i suoi insuccessi. Ciò non accade nei bambini, per i quali imitare e ripetere non è uno sforzo, un'imposizione, ma un gioco divertente, e seguire i consigli del/la proprio/a "maestro/maestra" è quasi una regola irrinunciabile. L'insegnante, anche e soprattutto nella scuola primaria, deve avere la consapevolezza che è suo compito trovare le strategie appropriate grazie alle quali l'alunno apprende. Il QCER è di grande aiuto con proposte innovative. Innanzitutto valorizza ciò che di positivo già esiste nell'apprendente, il suo sapere e saper fare, le sue potenzialità (come già detto, secondo il proprio livello), presenta l'errore non come "colpa" di cui vergognarsi e da nascondere, ma come punto di partenza per rimuovere gli ostacoli che rallentano il suo apprendimento, offre una rosa di abilità di studio (non c'è un solo metodo, ma ognuno può trovare il suo metodo o ricorrere a più metodi, che meglio si addicono alla sua personalità e alle sue esigenze formative in un determinato momento), fa capire che si impara ovunque (non solo a scuola) e da tutti (non solo dal docente, ma anche dai compagni o da persone che si stimano per esempio), offre strumenti per verificare e valutare il proprio percorso (con molta cautela, ma anche nella scuola primaria, si deve guidare il bambino a riconoscere i suoi punti di forza e le sue debolezze e motivarlo a superare gli ostacoli che incontra incoraggiandolo e fornendogli *input* positivi in modo "velato", senza metterlo alla berlina o puntare il dito sugli errori che commette, bensì ripetendo l'e-

¹⁴ Sono moltissime le scuole che partecipano al programma Erasmus+: Comenius anche con mobilità dei piccoli allievi. Enorme sviluppo ha avuto anche la rete *e-Twinning* per favorire partenariati e gemellaggi fra scuole di vari Paesi europei (si veda il Cap. 2).

nunciato corretto ed invitandolo, con pazienza, ma come fosse cosa naturale, a ripeterlo più volte, in diverse situazioni comunicative, finché la nuova struttura o pronuncia sia interiorizzata e il suo uso diventi spontaneo).

La struttura e l'organizzazione del QCER, dunque, capovolge l'ottica nella quale si è sempre considerata la vita della scuola. In passato l'attività didattica poneva al centro il ruolo attivo del docente e l'insegnamento che ricadeva direttamente sullo studente il cui ruolo passivo era quello del "ricevente". Ora al centro ci sono il bambino e il suo processo di apprendimento. La didattica è costruita a partire dall'analisi dei **bisogni formativi** dell'allievo, che diventa "apprendente", e sulla base del percorso già compiuto, delle esperienze pregresse, delle eventuali certificazioni conseguite, del suo stile di apprendimento e di molti altri fattori (su questo si veda il Cap. 3). Sebbene nella scuola primaria il ruolo del docente continui a essere centrale per ovvi motivi, è indubbio che l'alunno non "dipende dal docente", ma lo affianca; i due "attori" lavorano insieme e interagiscono, captando a vicenda i segnali corrispondenti ai bisogni formativi dell'alunno. Fatti i debiti distinguo per i vari gradi di istruzione, il seguente grafico illustra come è mutato il rapporto fra i due protagonisti.



Dall'esigenza di impostare la didattica in funzione del soddisfacimento dei bisogni formativi dell'apprendente, scaturisce un'ultima considerazione fondamentale per capire la natura del QCER. A prima vista la centralità dello studente cozza con le "regole" in esso contenute. È un equivoco da chiarire in partenza. Il documento **non** è prescrittivo in senso stretto. Non impone regole

rigide, ferree, che tutti i docenti devono seguire. Da questo malinteso nasce la diffidenza dei docenti ad adottarlo come strumento base per lo svolgimento della loro professione. Le critiche muovono proprio dalla sua vastità, dal minuzioso entrare in ogni dettaglio. Non è stato trascurato alcun minimo aspetto che possa in qualche modo entrare in gioco nell'apprendimento della lingua, e quindi è legittima la riserva sulla sua effettiva utilità nell'attività didattica, la quale impone limiti temporali e contenutistici. Per fugare tali dubbi, gli estensori del QCER hanno elencato, fin dall'inizio, le sue caratteristiche di strumento:

- 1) adatto al raggiungimento di più scopi (*multipurpose*).
- 2) flessibile (*flexible*).
- 3) passibile di successive modifiche (*open*).
- 4) dinamico (*dynamic*).
- 5) comprensibile da tutte le tipologie di utente (*user-friendly*).
- 6) non dogmatico (*non-dogmatic*)¹⁵.

Ciò significa che ogni utente è libero di adattarlo alle proprie esigenze, di concentrarsi sugli aspetti che più si addicono alle motivazioni per cui si studia la lingua (comunicazione di base, uso indipendente della lingua, conoscenza avanzata), di focalizzarsi su una o più abilità. Nella scuola primaria l'attenzione del docente si focalizzerà sulle abilità ricettive e operative orali, che egli privilegerà rispetto a quelle scritte, introdotte con maggior gradualità e a partire dal terzo anno. La corposità del QCER dipende proprio dalla volontà di non trascurare alcun particolare in modo che chiunque e per qualunque scopo lo consulti vi trovi una risposta alle sue necessità. Il suo pregio risiede proprio nei sei aggettivi che lo descrivono e che compendiano bene la sua massima **flessibilità** e **adattabilità**.

1.3.4 Livelli e descrittori

Per accertare la competenza di un apprendente, il QCER descrive tre macrolivelli (A-B-C) di competenza linguistica, ciascuno dei quali suddiviso in due sottolivelli per ogni fascia (A1-A2; B1-B2; C1-C2)¹⁶. Non si esclude che, ai fini di una maggior aderenza alla effettiva competenza di un individuo, si possa ricorrere a ulteriori suddivisioni (ad esempio: A1+), poiché non è affatto assurdo che si raggiunga automaticamente lo stesso grado di competenza in tutte le abilità. Alcune possono essere più facilmente acquisite (ad esempio: per analogie con la propria lingua o con altre già note), altre, oggettivamente o soggettivamente più difficili da acquisire, richiedono tempi più lunghi per essere assimilate, quindi è fuorviante e non veritiero assegnare un livello per approssimazione. Le *Indicazioni Nazionali 2012* per la scuola primaria prevedono, al termine della classe quinta, il raggiungimento di un livello di competenza pari

¹⁵ Cfr. QCER, capitolo 1.6.

¹⁶ Cfr. QCER, capitolo 3.2.

ad A1. Ciò non esclude che si possa, con classi particolarmente motivate e con una buona dotazione di risorse, raggiungere qualcosa di più, identificabile nel sottolivello A1+ o anche il livello A2, nel caso di specifiche sperimentazioni¹⁷. Ciò conferma il carattere flessibile del QCER. I livelli sono descritti in termini molto generali, universali, non legati a un contesto, in modo che si adattino a ogni situazione nei diversi ambiti sociali (chiamati **domini**), ma, ai fini di una misurazione il più possibile aderente alla realtà, essi devono essere ritagliati e riformulati “su misura” per il singolo utente. Poiché si riferiscono ad abilità, i descrittori sono espressi in termini di “saper fare” (**can do**)¹⁸. Ribadiamo che per essere comprensibili a tutti e per non dare adito a fraintendimenti, i descrittori usano un linguaggio molto semplice, quanto a struttura e lessico. Ove possibile i livelli di riferimento sono integrati da altre griglie che descrivono gli aspetti *qualitativi* dell’uso della lingua. Ad esempio, con riferimento alla lingua parlata, è a disposizione un’ulteriore griglia che descrive, per ogni livello, non solo a che livello si sappia usare la lingua, ma “quanto bene” la si sappia usare tenendo conto di altri aspetti quali: l’accuratezza, la scioltezza, l’estensione e la ricchezza della lingua, la coerenza e la capacità di usare la lingua per interagire (non solo porre domande e saper rispondere, ma saper iniziare una conversazione, intervenire in una già in corso, sospenderla e riprenderla....)¹⁹. Veniamo ora al confronto fra la scala globale dei livelli e quella, emanazione della prima, usata anche per l’auto-valutazione²⁰. Confrontando i descrittori si comprende immediatamente la coerenza interna al progetto: dall’universale si scende sempre più verso il particolare. Ora vogliamo portare il lettore a notare alcuni aspetti che li distinguono e indicano la loro complementarietà. Dalla formulazione in termini generali di un descrittore, in modo tale che si addica a qualunque apprendente, si procede a declinarlo in termini sempre più concreti, affinché lo si possa applicare all’esperienza individuale del singolo apprendente. L’espressione riferita all’acquisizione di una abilità “**saper fare/can do**” viene coniugata in “**so fare/I can do**”. L’autodidatta, l’apprendente adulto, il docente, il docente in collaborazione con l’alunno hanno la possibilità anche di costruire una propria griglia con descrittori da loro formulati *ad hoc* per misurare il proprio progresso, una tipologia di prova o perfino una singola *performance*. Potremmo dire che la scala globale serve all’apprendente e/o al docente per definire la finalità dell’azione didattica, la griglia di auto-valutazione

¹⁷ Citiamo come esempio la sperimentazione *Bilingual Education, Italy* – Insegnamento Bilingue, Italia (B.E.I.B.I) attivo in alcune scuole primarie e che presenta le seguenti caratteristiche: a) i docenti devono essere in possesso di competenze di Livello B2; b) la quantità minima di ore curricolari dedicate all’inglese è pari al 25% del tempo settimanale disponibile; c) qualsiasi materia può essere insegnata in inglese; d) le abilità di lettura e scrittura in inglese (alfabetizzazione) iniziano sin dalla classe prima per consentire ai bambini di acquisirle al meglio. Il progetto pilota si concluderà nell’a.s. 2014/15.

¹⁸ Cfr. QCER, capitolo 3.3, Tabella 1.

¹⁹ Cfr. QCER, capitolo 3.4, Tabella 3.

²⁰ Si veda il paragrafo 1.3.2.

indica il raggiungimento degli obiettivi, il risultato di una fase del processo di apprendimento. Inoltre, nella griglia di auto-valutazione, ogni livello suddivide i descrittori secondo diverse abilità di comunicazione linguistica (**abilità ricettive**: ascolto e lettura; **abilità produttive**: scritto e produzione orale; **abilità interattive e integrate**), a riprova che il QCER non ha lasciato nulla al caso. Infine, se la definizione globale dei livelli si mantiene su un piano generale, la griglia di auto-valutazione precisa gli ambiti cui le competenze si riferiscono, sulla base dell'età e delle esperienze compiute dall'apprendente. Facciamo un esempio per chiarire meglio il concetto: nella scala globale per il livello A1 si legge: "...*argomenti che riguardano la sua* (dell'apprendente) *sfera personale atti a soddisfare bisogni concreti*", mentre nella scala di auto-valutazione sempre con riferimento allo stesso livello si trova: "...*argomenti che riguardano se stessi, la famiglia o pertinenti alla vita quotidiana (ad esempio: identità, età, famiglia, n° telefonico, provenienza, cose che piacciono, cibi...)*".

La necessità di specificare il contesto in cui è usata la lingua è connessa con la necessità di concretezza e di fattibilità di un piano didattico. Tutti sanno che non esiste una lingua che possa essere usata indifferentemente passando da un contesto a un altro. È pur vero che alcune situazioni sono trasversali e presenti in più ambiti sociali, ma, per comunicare efficacemente, occorre sapersi orientare in diversi contesti e secondo l'interlocutore. La maturità personale e la pluralità di esperienze facilitano questo compito, perché un apprendente adulto dovrebbe sapere quale comportamento si addice a questa o a quella situazione, così come conosce i compiti che è chiamato ad assolvere. Se chi apprende la lingua è un alunno della scuola primaria, l'ambito in cui sviluppa la sua personalità, in cui interagisce con gli altri e matura le sue esperienze di vita è ristretto all'ambito familiare, ai rapporti che costruisce a scuola e nel suo tempo libero. Le attività che meglio si addicono al suo orizzonte sociale e culturale sono quelle relative alle sue occasioni di comunicazione con altri, cioè con la famiglia, con gli amici, con i compagni di squadra negli sport, con i docenti a scuola. È questa la palestra in cui si forma.

Questo per dire che nella descrizione del livello per la misurazione del progresso effettivo, il QCER ha pensato anche alla definizione di categorie di contesti, i cosiddetti "quattro **domini**"²¹ con un elenco dettagliato dei luoghi in cui si verificano determinate situazioni, le persone e le istituzioni con cui si interagisce in quel dato ambito, le attività che vi si svolgono, il lessico che si deve conoscere e la tipologia di testi che occorre saper redigere.

Ai fini dell'apprendimento di una lingua conforme alle esigenze individuali oggi, oltre a tenere in debito conto le condizioni fisiche e psicofisiche, le condizioni sociali e quelle temporali che interagiscono o interferiscono nella comunicazione, non si può prescindere dalla conoscenza del dominio in cui si deve operare e di tutto quello che occorre sapere (strutture, lessico, funzioni comunicative) e saper fare (parlare di sé e degli altri, acquistare e vendere, ne-

²¹ Cfr. QCER, capitolo 4.1.1, Tabella 5.

goziare, argomentare, dare e recepire ordini e istruzioni...) per usare la lingua correttamente.

1.3.5 L'autovalutazione e il concetto di errore

Fino a tempi recentissimi, la valutazione di un apprendente era competenza esclusiva del docente, che la trasformava in votazioni a prove orali e scritte con ampia discrezionalità circa i parametri e gli strumenti di valutazione adottati. Il voto era il risultato di un semplice conteggio di errori e la valutazione finale la media matematica dei singoli voti. Che facesse 60 errori o 25 il risultato era una decisa insufficienza, perché si valutava la quantità e non la qualità e non si teneva conto della tipologia dell'errore e neppure del criterio di misurazione: se in un test oggettivo formativo, diciamo di conoscenza del lessico, l'apprendente commette 25 errori su base 100, dimostra di conoscere il 75% di quanto richiesto, una conoscenza media e sicuramente più che positiva; se al contrario ne commette 60, siamo al 40%, un livello inferiore alla media. In passato, arbitrariamente, un docente fissava un numero x di errori, sotto il quale la prova era ritenuta un insuccesso. Questo portava lo studente a perdere fiducia in sé e nella scuola, e i continui insuccessi, che non tenevano conto del progresso compiuto, lo demoralizzavano e demotivavano. Oggi, tale modo di operare non è più possibile né accettabile. Nel proporre un piano didattico basato sulla formulazione di obiettivi da raggiungere, descrittori correlati, con l'esplicitazione dei metodi adottabili, e strategie di lavoro, il QCER ha voluto indicare la via per aiutare l'apprendente nel suo cammino, per renderlo sempre più l'artefice dei suoi successi formativi. Abbiamo già detto della centralità dello studente, delle sue esigenze formative nell'ottica di una maggiore personalizzazione dell'apprendimento, agendo sulla motivazione e sul suo interesse. Oggi la priorità è sviluppare nell'apprendente la responsabilità del suo percorso formativo e l'autonomia, rendendolo consapevole che può imparare e migliorare perché già possiede delle abilità e delle conoscenze che vanno solo accresciute e canalizzate in modo opportuno, grazie alla disponibilità di nuovi mezzi che, per la loro caratteristica di trasparenza e oggettività, lo mettono in condizione di capire cosa gli serva maggiormente. Questo sistema è applicabile anche alla scuola primaria? In linea di principio la risposta è affermativa, perché il QCER è stato pensato per tutti gli apprendenti, di qualsiasi livello di competenza linguistica e di qualsiasi età (non è un caso che si parli di "apprendimento su tutto l'arco della vita"). Certamente vi sono differenze sostanziali di cui bisogna tenere conto. Innanzitutto, come si è già avuto modo di sottolineare, il ruolo del docente è ancora predominante nella scuola primaria, soprattutto nei primi tre anni, in cui l'alunno non ha ancora acquisito la maturità necessaria per gestire il proprio apprendimento con una certa autonomia. L'esperienza di ogni docente porta a considerare che nella maggior parte dei casi, soprattutto nel bambino, l'errore non è frutto di cattiva volontà o trascuratezza, ma deriva da interferenze con la lingua madre o con altre lingue note (si pensi

ai bambini stranieri presenti nelle classi della scuola primaria). Nel tentativo di esprimersi, il bambino usa inconsapevolmente strutture, pronunce o un lessico mutuato dalle sue conoscenze linguistiche ed è più che apprezzabile lo sforzo per mantenere un livello comunicativo almeno accettabile. Sebbene debba essere guidato passo dopo passo, l'alunno va comunque sollecitato a vivere l'esperienza scolastica e l'apprendimento in modo responsabile, nel rispetto dei suoi ritmi e dei tempi di maturazione della personalità. Un errore significativo (nella comunicazione linguistica un errore che impedisce la comprensione di un messaggio) va corretto, ma in modo blando, quasi fosse un suggerimento o un'indicazione per un modo alternativo di esprimersi, senza ricorrere a penalizzazioni che mortificano l'alunno e senza suscitare sensi di colpa o di vergogna. L'errore non deve penalizzare la persona. Va visto in relazione alla prova, alla *performance*, non deve mettere in discussione la persona o costituire un giudizio valoriale sull'individuo che lo commette. L'alunno imparerà a correggersi per imitazione e con naturalezza passando da un codice errato a uno accettabile senza traumi con la continua e reiterata esposizione alle strutture, alle pronunce e agli enunciati corretti. Ugualmente il docente si soffermerà a parlare con il bambino, sarà pronto ad ascoltare le sue difficoltà e a incoraggiarlo, suggerendo un modo diverso di lavorare, più consona al suo stile di apprendimento. Nel corso di una riflessione sugli esiti di un compito assegnato (prevalentemente orale, ma anche scritto) è certamente possibile guidare l'alunno a scoprire quali sono stati i punti di debolezza (“non mi ricordavo come si diceva/come si scriveva...”; “non sapevo come pronunciare...”; “mi ero dimenticato di rileggere il quaderno e il libro e di ascoltare il CD”) e a pensare a come risolvere il problema (“secondo te, ti servirebbe ascoltare tante volte il CD, per imparare bene la pronuncia?”; “posso ascoltare o leggere i vocaboli tante volte e poi ripeterli a mia mamma”...). In genere l'alunno ha una grande fiducia nell'insegnante e, se si sente sostenuto nei suoi sforzi, se vede che sono apprezzati, accetta volentieri di operare nel modo suggerito e dimostrare di essere in grado di fare una buona prestazione in futuro.

Non si può parlare assolutamente di “auto-valutazione”, ma certamente di tentativi di **co-valutazione**, di cui si avvarrà sempre di più nel suo futuro di apprendente. Non si sente frustrato perché ha avuto un brutto voto o perché è stato rimproverato, bensì il dialogo con l'insegnante e la “negoiazione” ha su di lui un effetto motivante. Si tratta di un recupero individualizzato, finalizzato a raggiungere un piccolo obiettivo. La politica dei piccoli passi ha più probabilità di risultare vincente. Inoltre, i risultati positivi, in un certo senso, sono ancora più visibili nei piccoli apprendenti nel breve periodo, perché a livello elementare spesso entra in gioco una sola abilità, inserita in un contesto molto semplice, e quindi è più facile porre rimedio alle carenze evidenziate. Gli insegnanti delle scuole primarie che adottano un *Portfolio* (di cui tratteremo nel prossimo paragrafo) possono inserire pagine in cui il bambino, da solo o insieme alla maestra, rifletta sugli esiti di una prova. Una scheda semplicissima potrebbe essere quella proposta di seguito.

Tipo di prova		del	Abilità	Cosa ho sbagliato	Perché?	Cosa devo fare?
Dialogo	☹️💣	10/12/201...	conversazione	Non capivo la domanda, quindi non sapevo cosa rispondere	Non avevo ascoltato il CD a casa e non ricordavo nulla	Devo ascoltare il CD tante volte e mi faccio aiutare da mio papà
Completamento di frasi con le parole studiate	☹️☹️💣	20/1/201...	scrittura	Ho scritto solo 2 parole su 8	Non avevo studiato perché non stavo bene	Devo studiare sempre le parole nuove
Completamento di frasi con le parole studiate	😊👉	2/2/201...	scrittura	Sapevo tutte le parole ma ho sbagliato a scriverne due	Ho studiato di più e sono contento perché la maestra mi ha detto che sono stato bravo	Devo scrivere tante volte le parole più difficili e chiedo alla mamma di fare il gioco delle parole con me
Ascolto di una canzone	😊😊👉	4/2/201...	ascolto	Era facile e l'ho imparata subito	Conoscevo le parole e poi erano poche	Non lo so
Ascolto di un dialogo	☹️💣	15/2/201...	ascolto	Ho capito solo qualche parola	Non lo so	Non lo so, devo chiedere alla maestra
.....						
.....						

In tal modo l'alunno (preferibilmente dalla terza alla quinta classe) si renderà via via più indipendente e consapevole della bontà delle attività scolastiche o delle carenze; inoltre imparerà, osservando la tabella, che sbagliare è una cosa normale, che vi sono delle cause che lo portano a farlo, ma che c'è sempre un rimedio (a volte facile, altre più difficile). Sa anche che l'insegnante è lì per aiutare a scoprire perché ha sbagliato e per suggerirgli come superare l'ostacolo. Osservando i simboli (e magari colorandoli opportunamente) sarà orgoglioso dei risultati positivi e si preoccuperà se vi sono troppi segnali di pericolo.

1.4 Il Portfolio

Per facilitare il monitoraggio del processo di apprendimento e l'auto-valutazione, il Consiglio d'Europa ha incoraggiato l'adozione, da parte dell'apprendente, di uno strumento costruito per il suo uso personale, in cui annotare tutte le informazioni, gli eventi, le esperienze che sono intercorse nel periodo del suo apprendimento, oltre che monitorare i momenti rilevanti del suo percorso di apprendimento delle lingue e mettere in evidenza i risultati raggiunti.

Il *Portfolio* è uno strumento didattico innovativo perché mette in pratica i criteri e le linee guida dettate dal Consiglio d'Europa, che riassumiamo brevemente: l'apprendimento delle lingue straniere tende a promuovere il plurilinguismo, cioè l'uso della lingua come veicolo di conoscenza, comprensione e rispetto di altre culture, e a implementare la consapevolezza della cittadinanza comune europea. Incoraggia la cultura dell'apprendimento su tutto l'arco della vita attiva. Il *Portfolio* è in linea con il QCER perché è uno strumento di proprietà dell'apprendente che lo usa secondo la sua personale visione di quello che gli è veramente utile per apprendere e usare una lingua, sviluppa la sua autonomia e l'assunzione di responsabilità nel processo di apprendimento (che dipende dalle sue scelte, dagli stimoli e dalle motivazioni personali).

Come previsto dal QCER, il *Portfolio* è uno strumento che rivede completamente le dinamiche che si creavano nel rapporto fra insegnare e imparare. L'apprendente è al centro del processo ed è lui stesso che si abitua, con il ricorso sistematico al *Portfolio*, a gestire il proprio piano di apprendimento in base alle sue necessità e alla sua formazione pregressa (anche se non esclude la partecipazione e il ricorso al docente per superare le criticità o per evitare il loro insorgere). Come il QCER, di cui è emanazione, è un documento trasparente (l'apprendente non trae nessun vantaggio nel dichiarare dati falsi, che non può provare e che non influenzano il giudizio di esterni in quanto una dichiarazione non veritiera è facilmente smascherabile) e assicura la massima chiarezza nell'esplicitare obiettivi, livelli e competenze da acquisire o acquisite. I fautori del *Portfolio* sottolineano che gli elementi qualificanti, che contribuiscono al suo presentarsi come prodotto innovativo, sono la sua fruibilità come strumento di monitoraggio e di auto-valutazione dell'apprendimento.

1.4.1 Le caratteristiche del Portfolio

Vediamo di approfondire queste due caratteristiche, poiché non è facile capirne la valenza. In fondo, sostiene qualcuno, il monitoraggio è sempre avvenuto con la lettura dei voti: l'andamento lineare, altalenante, in crescita o decrescita, parlava chiaro allo studente circa il suo rendimento scolastico. Tale affermazione è di una superficialità disarmante. Lo studente conosceva gli esiti, ma non il processo: da cosa risultava quel voto? Dal numero di errori? Quegli errori avevano tutto lo stesso peso? Perché aveva sbagliato? Non conosceva dei contenuti? I contenuti non erano accurati? Erano irrilevanti? Erano pertinenti, ma insufficienti ai fini comunicativi? Il voto dipendeva dalla pochezza del lessi-

co? Da una pronuncia che rendeva incomprensibile l'enunciato? Quale piano d'azione doveva mettere in atto lo studente per porre rimedio alle sue carenze? Spesso si sentiva dire: "Studia di più". Cosa doveva studiare? Su quali aspetti linguistici o comunicativi doveva concentrarsi maggiormente? Con il *Portfolio* l'apprendente, in base al livello che vuole raggiungere, fissa i suoi obiettivi, organizza il proprio lavoro secondo il suo stile di apprendimento o secondo uno stile ritenuto più consono per quel tipo di attività, annota le sue prove e i risultati. Trova le sue debolezze e le analizza, quindi stende un commento/promemoria su cosa intende fare per rimediare. Operando con questa modalità, l'apprendente ha costantemente il polso della situazione e impara ad autovalutare le sue *performance* e l'auspicabile progresso compiuto. Ciò ha effetto motivante, perché porta sicuramente al conseguimento di risultati concreti (se non tutti, si consegue almeno qualche risultato positivo in più), si organizza meglio lo studio e si affinano le abilità di studio. Quando un apprendente inserito in un sistema scolastico dice "Devo ripassare per la verifica" cosa intende e cosa deve fare? Rivedere tutto il programma svolto in poche ore? Impossibile. La revisione deve essere continua e non può riguardare tutti gli aspetti affrontati nel corso di studi. Se il monitoraggio ha messo in luce difficoltà nel formulare enunciati strutturalmente corretti, è inutile che sprechi tempo a rivedere, per esempio, il lessico, che ha sempre usato con proprietà e senza incertezze ortografiche. Dovrà concentrarsi ed esercitarsi in quello che le precedenti prove hanno evidenziato come elementi di criticità.

Abbiamo voluto descrivere dettagliatamente il *Portfolio* e le sue caratteristiche, anche se così come è stato presentato non si addice a un alunno della scuola primaria, perché potrebbe essere utile al docente della scuola primaria, specialmente se **specializzato** (cioè formato per insegnare anche la lingua inglese) e quindi spesso desideroso di migliorare e di accertare le sue competenze linguistiche nel corso della sua formazione in servizio e permanente (su questo si veda il Cap. 2).

Per quanto riguarda l'apprendente-alunno di scuola primaria, è ovvio che egli non è in grado di gestire il processo di apprendimento in totale autonomia, di rendersi conto dei suoi bisogni educativi effettivi e neppure di intraprendere un percorso di rinforzo o di revisione da solo. La presenza del docente e della famiglia è essenziale, anche se l'alunno delle classi quarta e quinta può sicuramente essere coinvolto, come si è visto precedentemente con l'esempio della scheda. In Italia il *Portfolio* fu introdotto nei primi anni 2000 come strumento per saggiare le effettive competenze dell'alunno in rapporto agli interventi didattici. Infatti il *Portfolio* per la scuola primaria, molto più semplice degli altri modelli-tipo predisposti per gli altri utenti, contiene semplici informazioni sull'alunno e sulle competenze acquisite ("So comprendere un comando della maestra espresso in inglese") comprovate da una raccolta di prove e materiali prodotti da e appartenenti allo stesso alunno, commenti e osservazioni da parte dell'insegnante ed eventualmente dei genitori sul progresso che essi percepiscono nel loro figlio. Il *Portfolio* viene perciò compilato nella parte riguardante le osservazioni sul profilo dell'apprendente e i commenti

sugli stili di apprendimento da parte del docente, in veste anche di tutor per un apprendimento individualizzato, coadiuvato dai genitori in quanto corresponsabili del processo educativo, limitando le parti compilate dal bambino alla sua descrizione personale, alla segnalazione di quello che gli piace fare e come gli piace farlo, alla raccolta dei materiali prodotti. Il *Portfolio*, in questo caso, non può essere gestito totalmente in modo autonomo; quando si tratta di un'adozione in un corso di studi formale con bambini della scuola primaria o con adolescenti, la presenza costante del docente è auspicabile, non per interferire, ma per guidare e correggere eventuali applicazioni fuorvianti. Un buon equilibrio fra autonomia e supervisione è sempre consigliabile.

Il Consiglio d'Europa ha proposto nuovi supporti per il PEL²². In particolare: un insieme di modelli di PEL per bambini che potrebbe aumentare le sezioni concernenti la consapevolezza plurilinguistica e interculturale. Citiamo, in merito, il modello piemontese di PEL – nella versione per bambini, destinato ad alunni di età compresa tra gli 8 e gli 11/12 anni, frequentanti il secondo ciclo della scuola elementare, fino al primo anno della scuola media. Si presenta sotto forma di un modello fustellato, di forma circolare, pieghevole, composto da una facciata di copertina, con il nome e la fotografia del proprietario.

Lo integrano un Dossier dedicato alle esperienze linguistiche e alle conoscenze/esperienze interculturali, abbinato a un raccoglitore, nel quale inserire il materiale documentario, e un Passaporto, nel quale inserire eventuali certificazioni e diplomi e documentazione dell'acquisizione delle competenze, registrate secondo un certo livello in un determinato momento.

La Biografia Linguistica è contenuta nel quadro centrale e corredata da schede di autovalutazione, anch'esse da inserire come documentazione delle proprie acquisizioni.

Accanto al modello è prevista una Guida per l'Insegnante, contenente in allegato:

- > alcuni esempi di schede di autovalutazione;
- > i descrittori di competenza riferiti alle quattro abilità (ascoltare, parlare, leggere, scrivere) declinati secondo i sei livelli (A1, A2, B1, B2, C1, C2) del QCER;
- > la scheda di presentazione del PEL, rivolta ai genitori;
- > gli indirizzi internet necessari per il reperimento di materiale riguardante il PEL.

Nella scuola primaria italiana, dopo un interesse e un'accoglienza iniziali abbastanza sostenuti, è stato abbandonato da parecchie istituzioni scolastiche, in quanto ritenuto dai docenti oneroso da gestire, non avendo ricevuto il dovuto supporto della maggioranza dei genitori. C'è stato un rifiuto da parte di molti docenti alla sua sperimentazione. Le motivazioni riguardano i tempi scolastici, il timore di caricarsi di lavoro extra oltre ai numerosi e gravosi impegni scolastici, il timore di dedicarvi troppo tempo a scapito del "programma". Queste perplessità nascono da un malinteso di fondo: il *Portfolio* non è un corso, è **uno strumento, non un'attività aggiuntiva**. Non sconvolge quindi i piani

²² Vedi www.portfoliodellelingue.ch

didattici ma, in quanto strumento, vi si fa ricorso quando occorre, quando lo si ritiene opportuno per migliorare la qualità dell'apprendimento. È connesso con le attività curriculari e con i relativi materiali per l'apprendimento, non li sostituisce. Non è necessario preparare materiale diverso, nuovo, in aggiunta o in sostituzione dei testi in adozione. Piuttosto bisogna scegliere con cura quelli già disponibili che più si prestano a essere usati in un'ottica diversa. Ugualmente non si introduca tutto il *Portfolio* in una sola volta, ma si scelga un'abilità, in sottolivello, e si proceda *gradualmente* con la sperimentazione finché si sia acquisita familiarità con il mezzo. Per non gravare sullo svolgimento delle normali attività, si definiscano oculatamente i tempi in cui il *Portfolio* sarà usato (dieci minuti prima della fine della lezione, una volta alla settimana, un'ora al mese...) in base alla maturità e all'autonomia degli apprendenti. Una modalità altamente auspicabile è che la sperimentazione non venga vista come un'imposizione dall'alto, ma sia una proposta condivisa da più insegnanti.

Riteniamo, perciò, che dovrebbe essere ripreso in considerazione, alla luce delle esperienze fatte in altri Paesi europei ed extra-europei, come Canada, Usa e Australia, Paesi nei quali è in uso da molti anni, e ai modelli validati reperibili in rete.

Come è fatto un *Portfolio*? Esistono modelli già pronti? La risposta a quest'ultima domanda è positiva. Il Consiglio d'Europa ha validato 47 esemplari²³ sviluppati per tutte le tipologie di apprendenti, siano essi alunni della scuola primaria o adulti migranti che necessitano di una formazione linguistica per poter accedere al mondo del lavoro. In quasi tutti i Paesi europei sono stati elaborati dai rispettivi ministeri, da università o istituzioni scolastiche. I modelli già pronti possono servire per costruirne uno proprio o per adattarlo in parte alle proprie necessità.

Come il QCER, anche il *Portfolio* è uno strumento *flessibile*: nessuno è tenuto a compilarlo in tutte le sue parti in modo prescrittivo, ognuno può decidere di usarlo integralmente o poco per volta, o tralasciando alcune parti ritenute inutilizzabili ai fini del suo piano di apprendimento.

Per quanto riguarda la sua composizione, il *Portfolio* è uniforme, nel senso che ogni modello è composto da una *biografia* e da un *dossier*, entrambi importanti ma con funzioni diverse.

La *biografia* contiene la "storia" dell'apprendente con informazioni sugli aspetti dell'apprendimento passato, presente e sugli ipotetici sviluppi futuri, sulle lingue conosciute e/o studiate. È molto utile anche nel primo ciclo scolastico per conoscere il profilo dell'apprendente in un'ottica di curriculum verticale. Può contenere griglie prestampate per monitorare l'auto-apprendimento (dove è applicabile), e per registrare il livello già raggiunto e le abilità già possedute.

Nella prima parte sono contenuti anche i progetti e le motivazioni presenti e future per cui si intende studiare una o più lingue e le esperienze culturali e

²³ Tutti i modelli di *Portfolio* possono essere visionati sul sito del Consiglio d'Europa

di lavoro che eventualmente sono state fatte in campo internazionale (questa parte è di solito inutilizzata nelle versioni che si rivolgono a studenti del primo ciclo scolastico).

Infine vi sono pagine che si riferiscono agli stili e alle strategie di apprendimento. Servono per far riflettere l'apprendente sull'efficacia dello stile che preferisce e delle strategie adottate e sull'opportunità di variarle in base alle diverse situazioni e ai compiti da svolgere. Si evince che questa parte contribuisce a fare chiarezza sulle abilità dell'apprendente in campo linguistico e non, sui suoi progetti riguardo alla conoscenza e all'uso delle lingue e sulle modalità di studio. I docenti più attenti sanno che le difficoltà incontrate dai suoi apprendenti sono più spesso dovute al fatto che essi ignorano come si studia e quali strategie aiutino ad apprendere meglio e più in fretta, che non a mancanza di impegno personale.

Nella scuola primaria, questa sezione può essere completata dall'alunno, sotto la guida dell'insegnante. Con molta semplicità l'alunno riflette su cosa gli piace fare a scuola, quali attività predilige, se preferisce lavorare da solo o in gruppo e perché. Poiché lo strumento lo accompagna nella fase successiva della sua scolarità, i docenti che lo prenderanno in carico all'inizio della scuola media inferiore ne trarranno informazioni utili a delineare la personalità e le competenze dello studente. Quanto segue potrebbe essere un esempio:

COME MI PIACE IMPARARE?	
<p>Imparo se lavoro con alcuni compagni</p> <p><input type="checkbox"/> SÌ <input type="checkbox"/> NO</p>	
<p>Imparo se gioco</p> <p><input type="checkbox"/> SÌ <input type="checkbox"/> NO</p>	
<p>Imparo osservando e imitando gli altri</p> <p><input type="checkbox"/> SÌ <input type="checkbox"/> NO</p>	

Fill in the table, then write sentences:

Who ?	What?	Yes ✓	No ✗
I	sleep long hours?	✓	
Mum	watch TV in the morning?		✗
Dad	smoke?		✗
Bob and Tom	play football?		✗
I	play with dolls?	✓	
.....		
.....		

I sleep long hours.
 Mum doesn't watch TV in the morning (because she works).
 Dad doesn't smoke.
 Bob and Tom don't play football (They don't like it).
 I play with my dolls.

Prima di concludere e di passare a un'altra Unità di Apprendimento, l'insegnante non dovrà dimenticare le fasi conclusive: una verifica sommativa (se la ritiene opportuna), una riflessione sulle osservazioni raccolte e sul monitoraggio fatto nelle varie fasi, una valutazione dei dati oggettivi di apprendimento (frutto di verifiche *in itinere*) e della valutazione globale dell'esperienza (che tiene conto anche di elementi personali dei singoli alunni: il progresso nelle abilità comunicative, nella relazione con i suoi pari e con il docente, la partecipazione e gli eventuali interventi più maturi ecc.). Valuterà altresì la sua gestione del lavoro di classe, dove e come è stata/o di aiuto o viceversa di intralcio al processo di apprendimento degli alunni e si chiederà il perché di alcuni errori ricorrenti e come evitarli in futuro.

Se l'insegnante sarà stato egli stesso oggetto di osservazione da parte di qualche collega (pratica che si sta diffondendo) la riflessione sarà facilitata dall'intervento e dal sostegno del collega. Infine scriverà un "verbale-promemoria" da consultare in futuro.

4.4 Maths in English is easy!

Classe di riferimento: 2^a (seconda parte dell'anno)

Insegnamenti coinvolti: matematica e inglese, supponendo che il docente sia il medesimo. L'unità è uno dei primi tentativi di insegnare una materia in lingua, iniziando da esperienze semplicissime, usando la lingua straniera per dare consegne, suggerire procedimenti, apprendere nuovi vocaboli e per presentare o rinforzare abilità matematiche di base quali le addizioni e le sottrazioni, avviare gli alunni a semplici tentativi di *problem solving* e introdurre un primo approccio alla geometria piana.

Se abbinato alla lingua straniera e proposto in modo ludico si dovrebbe raggiungere uno dei traguardi previsti per lo sviluppo delle competenze al termine della classe terza della scuola primaria: “sviluppare un atteggiamento positivo rispetto alla matematica, attraverso esperienze significative, che gli (all’alunno) hanno fatto intuire come gli strumenti matematici che ha imparato e che sa utilizzare siano utili per operare nella realtà”¹³.

Livello di partenza in inglese: A1

- L’alunno sa riconoscere e usare oralmente le seguenti strutture linguistiche: *singular names and plural forms with s; this, that; interrogative: who? what?; it (+ be); articles: a, an, the + noun; cardinal numbers: 1 – 50; simple adjectives (attributive and predicative); verbs: present of be, have, have got; there is/are; positive imperative forms; let’s...; conjunctions and, but, or to join words; simple one-clause sentences*. Possiede un bagaglio lessicale di almeno 50/80 parole riferibili al dominio personale (famiglia, scuola, amicizie, sport)¹⁴.
- È in grado di comprendere un semplice messaggio (o il senso globale) di un parlante purché pronunci lentamente, scandisca bene semplici espressioni o brevi frasi in cui sia presente lessico prevalentemente noto e strutture che già usa.
- Sa leggere e capire un breve testo purché vi ritrovi strutture e lessico noti.
- Sa rispondere con un nome o una semplicissima frase ad una domanda, purché essa si riferisca ad argomenti noti e riferibili alla sfera delle sue esperienze.
- Sa scrivere le parole note.

Obiettivi: consolidamento A1

- Ampliare il lessico con circa 10/20 vocaboli nuovi.
- Saper usare oralmente la forma negativa di *to be* e *to have*.
- Consolidare il *classroom language (CL)*.
- Percepire e comunicare la posizione degli oggetti usando termini adeguati (preposizioni e *where?*).

Livello di partenza in matematica:

- L’alunno sa contare fino a cento.
- Sa eseguire semplici operazioni con i numeri naturali.

Obiettivi:

- Percepire e comunicare la posizione degli oggetti usando termini adeguati (preposizioni).
- Riconoscere, denominare e disegnare figure geometriche.
- Saper usare misure di grandezza, sia con misure arbitrarie (es. quadretti) sia strumenti convenzionali (es. metro).

Questi obiettivi sono la naturale prosecuzione dei traguardi per lo sviluppo della competenza previsti per la scuola dell’infanzia, nell’ottica di verticalizzazione del curriculum.

¹³ Cfr. le Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione 2012 - Matematica.

¹⁴ Vedi QCER, descrittori Livello A1.

Metodo: giochi, *role-play*, attività manuali, disegno. In una classe seconda le attività svolte sono prevalentemente orali (*spoken interaction e listening*). Le attività di lettura e di scrittura sono limitate alla lettura di vocaboli nuovi e al loro corretto *spelling*.

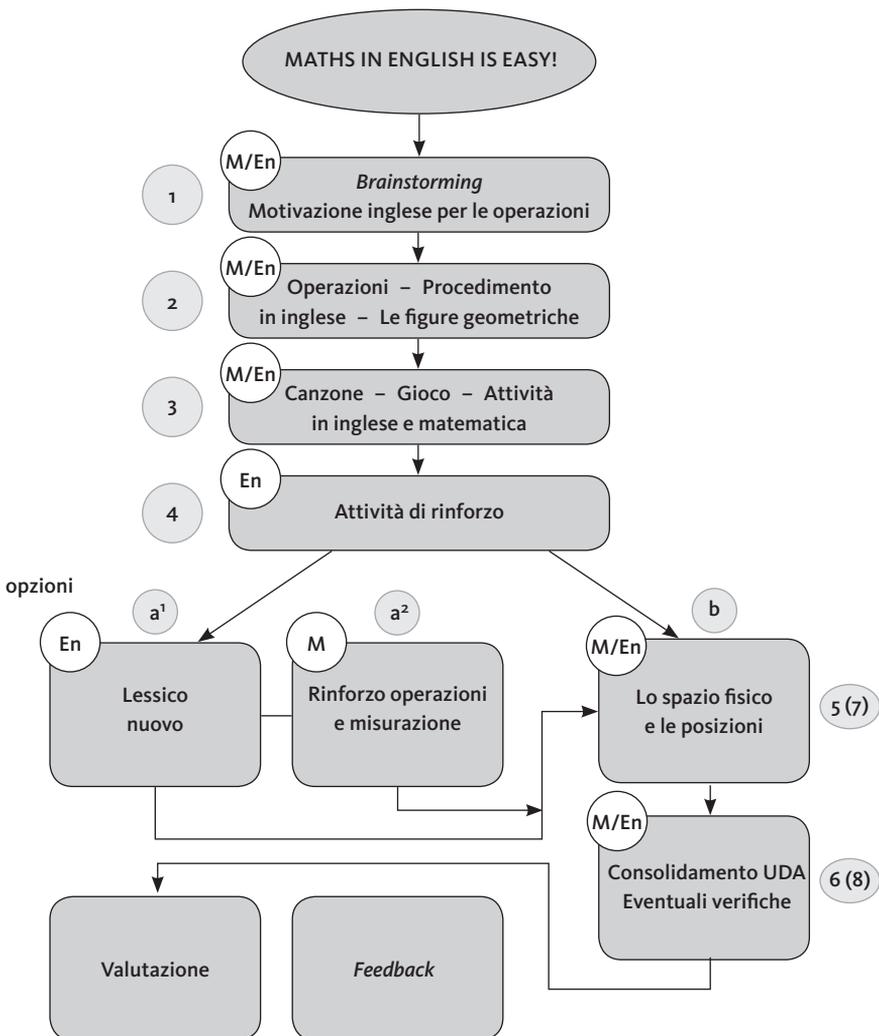
Strumenti: prevalentemente *realia*, siti web, materiale cartaceo.

Monitoraggio: griglie di osservazione e rilevazione dati.

Verifica: ai fini di una valutazione globale, è basata su test (tratti dai testi in adozione, prodotti dal docente e reperibili in rete).

Valutazione e feedback: questa fase è compito esclusivo del docente, poiché gli alunni non sono in grado di esprimere un giudizio motivato. Al massimo si terrà conto delle risposte tipo “mi è piaciuto/non mi è piaciuto perché...”.

Piano di lavoro:



LEZIONE 1 - MATEMATICA E INGLESE

Gli alunni sanno già risolvere semplici operazioni con i numeri, ma questa è l'occasione per abbinare la conoscenza e le abilità matematiche con le abilità relative alla lingua straniera, usata come lingua veicolare, per dare consegne circa l'esecuzione delle operazioni di base.

L'insegnante può usare un testo in adozione, fotocopie con operazioni da eseguire o software abbinati al testo in adozione o acquistabili singolarmente oppure ricorrere a quiz e giochi presenti nei siti reperibili in rete¹⁵. Se si dispone di un laboratorio di informatica, gli alunni possono lavorare individualmente, se il numero delle postazioni è sufficiente, oppure in coppia, qualora la classe fosse particolarmente numerosa e gli alunni in numero superiore alle postazioni disponibili.

Dopo 30' in cui gli alunni giocano con i numeri e in tal modo rivedono e consolidano le loro abilità, l'insegnante chiede loro (in italiano perché gli alunni non saprebbero comprendere un messaggio più articolato della semplice domanda diretta):

T: "Abbiamo imparato alcune frasi in inglese da usare in classe. Chi ne ricorda qualcuna?"

Molti alunni alzeranno la mano per intervenire e l'insegnante darà loro la parola a turno.

P1: "Sit down".

T: "Right".

P2: "Draw a cat".

T: "Well done".

P3: "Let's sing together".

T: "Excellent".

E così via. Dopo aver concluso questo *brainstorming*, l'insegnante chiede: "Come chiedo a un bambino che parla inglese di fare un'operazione? Diciamo un'addizione... Chi lo sa? Vogliamo impararlo?"

La risposta sarà affermativa, perché i bambini sono sempre orgogliosi di dimostrare quello che hanno appreso e saper usare l'inglese per parlare di matematica è ritenuta un'abilità di non poco conto. Le bambine, specialmente, che amano giocare "alla maestra", si sentiranno gratificate a recitare il ruolo della maestra che parla inglese ai suoi alunni (compagni di classe, di gioco o loro giocattoli).

¹⁵ È impossibile elencare tutti i siti poiché l'offerta è molto ampia. Ne citiamo solo alcuni, che presentano giochi semplici, divertenti e stimolanti: www.piccolimatematici.it; www.ddrivo-li.it/PORTOMATE/giochi-di-matematica.htm; www.funnymathforkids.com; www.coolmath4kids.com; www.bbc.co.uk/bitesize/ks2/math.s.

Quindi la maestra prende qualche oggetto presente in classe (*flashcard* oppure immagini sul computer) e coinvolgendo gli alunni dice, mostrando gli oggetti, per es. due penne in una mano e tre nell'altra mano: "*Two pens and three pens make five pens*". Ripete l'enunciato più volte, poi invita gli alunni a ripetere la stessa frase.

T: "*Now, all together, repeat after me: Two pens and three pens make five pens*".

Ps: "*Two pens and three pens make five pens*".

T: "*Once more. Two pens and three pens make five pens*".

Ps: "*Two pens and three pens make five pens*".

L'insegnante dimostra un entusiastico e motivante apprezzamento per come gli alunni hanno risposto e li invita a rispondere alle sue successive domande, mostrando altri oggetti o alunni.

T: "*Excellent, well done! Now let's answer my question. Be careful! What is one book and two books?*"

Ps: "*Three books*".

T: "*That's fine, but let's say: one book and two books make three books. One, two three... go*".

Ps: "*One book and two books make three books*".

T: "*Brilliant. Now more difficult: (prende qualche bambina da destra e altre da sinistra e inizia) six little girls...*"

Ps: "*and*"

T: "*Six little girls and nine little girls...*".

Ps: "*make ... fifteen little girls*".

T: "*Again, let's say that again: Six little girls and nine little girls make fifteen little girls*".

Ps: "*Six little girls and nine little girls make fifteen little girls*".

Si continua con altri esempi fino alla fine della lezione. Gli alunni, se dimostrano di saperlo fare, prendono il posto dell'insegnante nel proporre la soluzione dell'operazione. Se la classe è ben motivata, si può continuare proponendo anche sottrazioni, alternando addizioni a sottrazioni ("*Take two away from seven. What is that?*") (30').

LEZIONE 2 - MATEMATICA E INGLESE

Warm up activity + Attività 1 (*spoken interaction* ed esercitazione sulle operazioni) (5' + 20'): l'insegnante riprende la lezione precedente e fa ripetere a singoli alunni la frase imparata in inglese per descrivere l'addizione (o la sottrazione). Può ricorrere ad una attività simile alla precedente (mostrando oggetti da sommare) o può ricorrere a cartelli preparati in precedenza come i seguenti.

$8 + 6 = \dots\dots\dots$	$7 + 6 = \dots\dots\dots$
$5 + 7 = \dots\dots\dots$	$4 + 4 + 2 = \dots\dots\dots$
$13 + 7 = \dots\dots\dots$	

T: *“Andrea, eight and six make...”*.
 P1: *“Eight and six make fourteen”*.
 T: *“Right, now you, Masha, seven...”*.
 P2: *“Seven and six make thirteen”*.
 T: (potrebbe essere necessario far ripetere la pronuncia più volte) *“Thirteen, Thirteen, Masha, say that after me, please”*.
 P2: *“Seven and six make thirteen”*.
 T: *“That’s better. Now Ilaria, four and four and two...”*.
 P3: *“Four and four and two make eleven”*.
 T: *“Are you sure? Count again”*.
 P3: *“No, not eleven, ten. Four and four and two make ten”*.

.....

$12 + \dots\dots\dots = 17$	$3 + \dots\dots\dots = 10$
$6 + 2 + \dots\dots\dots = 14$	$11 + \dots\dots\dots = 20$

T: *“More and more difficult. What number with twelve makes seventeen? Who knows? Think it over”* (L’insegnante lascia qualche secondo in più per pensare. Se i comandi non sono compresi, dovrà mimare l’azione di pensare e contare).
 P4: *“Five. Twelve and five make seventeen”*.
 T: *“Excellent. Now let’s go on. Emma, three and... make ten”*
 P5: *“Three and seven make ten”*.

.....

.....

Attività 2: l’insegnante introduce le figure geometriche con l’ausilio di software di geometria, cartelloni, libro in adozione o altre risorse a sua disposizione. Alcune figure potrebbero essere già note fin dalla scuola per l’infanzia (come il triangolo e il quadrato), altre, come il rombo o il trapezio, forse sono nuove. Introduce il significato della parola “lato” (angolo e vertici, se l’inse-

FEELINGS

	LEVEL		
	LOW	MEDIUM	HIGH
FEELINGS (Sentimenti)	<i>happy</i> (felice), <i>sad</i> (triste), <i>angry</i> (arrabbiato), <i>lonely</i> (da solo), <i>fine</i> (bene), <i>hungry</i> (affamato), <i>nervous</i> (nervoso)	<i>scared</i> (impaurito), <i>bored</i> (annoiato), <i>great</i> (geniale), <i>well</i> (bene), <i>depressed</i> (depresso), <i>confused</i> (confuso), <i>proud</i> (orgoglioso)	<i>busy</i> (indaffarato), <i>free</i> (libero), <i>interested</i> (interessato), <i>unhappy</i> (infelice), <i>upset</i> (sconvolto), <i>ashamed</i> (imbarazzato), <i>hurt</i> (ferito), <i>jealous</i> (geloso)
ADJECTIVES TO DESCRIBE PEOPLE (Aggettivi per descrivere persone)	<i>good</i> (buono), <i>bad</i> (cattivo), <i>beautiful</i> (bello), <i>different</i> (diverso), <i>fast</i> (veloce), <i>friendly</i> (amichevole), <i>funny</i> (divertente), <i>important</i> (importante), <i>nice</i> (carino), <i>old</i> (vecchio), <i>slow</i> (lento), <i>fast</i> (veloce)	<i>better</i> (migliore), <i>boring</i> (noioso), <i>brilliant</i> (brillante), <i>cool</i> (sfacciato), <i>famous</i> (famoso), <i>favorite</i> (preferito), <i>interesting</i> (interessante), <i>lucky</i> (fortunato), <i>young</i> (giovane), <i>quiet</i> (tranquillo), <i>rich</i> (ricco), <i>strong</i> (forte), <i>sweet</i> (dolce)	<i>amazing</i> (sorprendente), <i>careful</i> (attento), <i>clever</i> (intelligente), <i>kind</i> (gentile), <i>noisy</i> (rumoroso), <i>ready</i> (pronto), <i>strange</i> (strano), <i>weak</i> (debole), <i>useful</i> (utile), <i>positive</i> (positivo), <i>impulsive</i> (impulsivo)
IDIOMS (Espressioni idiomatiche)	<i>feel blue</i> (sentirsi triste, depresso), <i>being over the moon</i> (essere molto felice)		

FREE TIME

	LEVEL		
	LOW	MEDIUM	HIGH
GAMES AND TOYS (Giochi e giocattoli)	<p><i>bike</i> (bicicletta), <i>ball</i> (palla), <i>hula hoop</i>, <i>doll</i> (bambola), <i>teddy bear</i> (orsacchiotto), <i>car</i> (macchina), <i>play computer games</i> (giocare con il computer), <i>play football</i> (giocare a calcio), <i>play basketball</i> (giocare a pallacanestro), <i>play tennis</i> (giocare a tennis), <i>play the piano</i> (suonare il piano), <i>play the violin</i> (suonare il violino)</p>	<p><i>roller skates</i> (pattini), <i>remote control car</i> (macchina a controllo remoto), <i>slide</i> (slitta), <i>cards</i> (carte), <i>ride a horse</i> (andare a cavallo), <i>skate</i> (pattinare), <i>play the drums</i> (suonare la batteria), <i>skateboard</i>, <i>draw</i> (disegnare)</p>	<p><i>model train</i> (treno), <i>checkers</i> (dama), <i>dice</i> (dado), <i>jigsaws</i> (puzzles), <i>board games</i> (giochi da tavolo), <i>play the recorder</i> (suonare il flauto dolce)</p>
FREE TIME (Tempo libero)	<p><i>play cards</i> (giocare a carte), <i>surf the internet</i> (navigare su internet), <i>read</i> (leggere), <i>write</i> (scrivere), <i>go shopping</i> (fare shopping), <i>cooking</i> (cucinare), <i>art and crafts</i> (arte e artigianato), <i>go to a concert</i> (andare a un concerto), <i>go to the beach</i> (andare al mare), <i>listen to music</i> (ascoltare musica), <i>paint</i> (dipingere)</p>	<p><i>talk to friends</i> (chiacchierare con amici), <i>play frisbee</i> (giocare a frisbee), <i>play board games</i> (giocare a giochi da tavolo), <i>play golf</i> (giocare a golf), <i>take photos</i> (fare fotografie), <i>do exercises</i> (fare esercizi), <i>skipping</i> (saltare), <i>go fishing</i> (pescare), <i>draw</i> (disegnare)</p>	<p><i>go to the shops</i> (andare per negozi), <i>meet a friend</i> (incontrare un amico), <i>go for a walk</i> (fare una passeggiata), <i>have a milkshake</i> (prendere un frappé), <i>make a pizza</i> (fare una pizza), <i>visit an art gallery</i> (visitare una galleria d'arte), <i>see a film</i> (vedere un film), <i>gardening</i> (giardinaggio)</p>

il **nuovo** concorso a cattedra

Finalizzato alla preparazione alle **prove** del **concorso a cattedra** nella **scuola primaria**, il volume è dedicato in modo specifico alla preparazione delle prove di inglese e costituisce un **sintetico**, ma rigoroso, **compendio** dell'intero programma d'esame. Il testo comprende una trattazione teorica delle **competenze disciplinari, metodologiche e didattiche** necessarie per svolgere la professione, nonché **strategie, buone prassi** ed esempi di **attività** d'aula in **contesti cooperativi**.

Dopo aver inquadrato gli aspetti ordinamentali correlati all'insegnamento della lingua inglese nella scuola primaria in termini di **obiettivi specifici di apprendimento** previsti dalle Indicazioni Nazionali e di competenze richieste ai docenti dal QCER, il presente manuale propone una serie di esempi di **Unità di Apprendimento** dalle quali i futuri docenti possano prendere spunto per il loro lavoro quotidiano, rimodellandole per dare concretezza, significatività ed efficacia alla loro didattica. Tutti i docenti della scuola primaria sono in grado di programmare un'unità di apprendimento, tuttavia la programmazione di una UdA in lingua straniera richiede strategie più complesse di quelle necessarie per l'uso della lingua materna. Le unità proposte possono dunque fungere da canovaccio per la predisposizione di attività efficaci ed in linea con le indicazioni normative per l'apprendimento della lingua inglese. Per facilitare l'impiego dei modelli forniti in più contesti viene inoltre presentata una vasta gamma di **schede lessicali**, riferite ai più comuni campi semantici trattati nella scuola primaria (classroom language), ma anche al principale linguaggio correlato al class management ed in generale allo sviluppo professionale del docente. Per consentire al candidato di sostenere agevolmente un **colloquio orale** in inglese sui principali temi della metodologia didattica, della psico-pedagogia dell'età evolutiva e delle più attuali tematiche che riguardano l'insegnamento nella scuola primaria, l'ultima parte del testo raccoglie una serie di articoli e **letture mirate in lingua inglese**.

PER COMPLETARE LA PREPARAZIONE:

CC 1/1 • **AVVERTENZE GENERALI** | ISBN 978-88-6584-581-3

CC 5/1 • **VOLUME UNICO PER LA SCUOLA DELL'INFANZIA E PRIMARIA** | ISBN 978-88-6584-595-0

CC 5/2 • **LEZIONI EFFICACI PER SCUOLA DELL'INFANZIA E SCUOLA PRIMARIA** | ISBN 978-88-6584-350-5



www.edises.it
info@edises.it

 Per essere sempre aggiornato seguici su Facebook
facebook.com/ilconcorsoacattedra

Clicca su mi piace  per ricevere gli aggiornamenti.



€ 22,00

