

**SUPSI**

LAVORO DI DIPLOMA DI

PAOLA CARCANO

MASTER IN SECONDARY EDUCATION

ANNO ACCADEMICO 2011/2012

**RIFERIMENTO AL QUADRO COMUNE EUROPEO  
NELL'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO COME  
L1, IN PARTICOLAR MODO PER QUANTO  
RIGUARDA L'ABILITÀ DI PRODUZIONE ORALE.**

RELATORE

WOLFGANG SAHLFELD



*Ringraziamenti al mio relatore Wolfgang Sahlfeld che ha accettato senza esitazione questo mio progetto di ricerca.*



## Sommario

1	Tema di ricerca.....	1
2	Domande di ricerca .....	3
3	Metodologie di ricerca considerate .....	5
3.1	Riflessione teorica.....	6
3.1.1	Introduzione .....	6
3.1.2	Oralità: abilità secondaria?.....	7
3.1.3	Italiano: lingua madre?.....	10
3.2	Elaborazione di un percorso sperimentale .....	14
3.2.1	Da “La Gioventù Dibatte” al Quadro Comune Europeo.....	14
3.2.2	Valutazione per obiettivi e competenze .....	16
3.2.3	Griglia di valutazione dell’esame Celi 4.....	18
3.3	Presentazione ed analisi dei risultati .....	19
3.3.1	Campione di riferimento ed impostazione del lavoro .....	19
3.3.2	Fase 1: primo dibattito .....	20
3.3.3	Fase 2: scelte correlate al primo dibattito .....	22
3.3.4	Fase 3: questionario e secondi dibattito .....	25
4.	Conclusioni e nuovi interrogativi.....	31
	Riferimenti bibliografici .....	33



# 1 Tema di ricerca

Nel corso degli ultimi decenni il Quadro Comune Europeo ha assunto un ruolo sempre più rilevante come strumento di valutazione delle competenze e come quadro per la programmazione delle L2. Si potrebbe riflettere sulle diverse situazioni di valutazione nelle quali questo strumento può avere una sua utilità anche nell'insegnamento dell'italiano come L1.

Ritengo infatti che sia auspicabile un "aggancio" tra i vari metodi settoriali, affinché i ragazzi possano trovarsi di fronte non una moltitudine, poco coesa, di approcci e metodologie, bensì, come sostiene lo stesso Piano di Formazione (2004) ad una concorrenzialità di intenti e di prospettive, volte alla "costruzione di nuovi saperi per affrontare e risolvere problemi concreti" (p. 12). Ovviamente il discorso riguarda anche i docenti. La formulazione di obiettivi di apprendimento, la continuità didattica orizzontale e verticale tra insegnamento dell'italiano L1 e delle diverse L2, la condivisione di un "linguaggio della programmazione": tutto questo può togliere al docente di italiano il frustrante senso di non fare un vero lavoro di équipe.

La stessa riflessione vale anche per la programmazione didattica: è possibile utilizzare il Quadro di riferimento per la formulazione di obiettivi pertinenti in determinate abilità?

Lo scopo potrebbe essere quello di utilizzare il QCE e gli strumenti che a partire da esso si sono sviluppati - ad esempio l'esame CELI - per programmare attività didattiche che mirino allo sviluppo di specifiche strategie, focalizzandosi in particolar modo sulla produzione orale.

Pertanto, si prenderanno come punto di riferimento i sei diversi gradi di difficoltà dell'esame CELI che si rivolgono ad un pubblico non italofono e ci si chiederà se potrebbero essere eventualmente adattati a studenti adolescenti italofoeni.

Si è comunque deciso di porre maggiore rilevanza al parlato per vari motivi:

- 1) l'oralità viene troppo spesso relegata a fattore ed elemento di appoggio del testo scritto e ci si dimentica invece che ha una sua particolare macro e micro pianificazione ed un linguaggio specifico che si avvale di strumenti tipici (come la ridondanza). Non può dunque essere vista come semplice "ancella" della produzione testuale, ma va considerata in tutta la sua complessità e la sua importanza comunicativa e pragmatica;
- 2) spesso ed erroneamente l'oralità viene percepita come una forma di comunicazione facile e non codificata, senza rendersi conto che per sua natura presenta dei punti nodali problematici come ad esempio la non reiterazione protratta degli enunciati. Un testo scritto

Riferimento al Quadro Comune Europeo nell'apprendimento dell'italiano come L1, in particolar modo per quanto riguarda l'abilità di produzione orale.

può essere letto e riletto a più riprese, in luoghi ed in momenti diversi, mentre l'ascolto, ad esempio, può essere percepito una volta sola ed a determinate condizioni;

- 3) l'oralità presenta in sé lo spinoso problema di conservazione delle informazioni. Infatti ad esempio dopo aver ascoltato un testo molto spesso si ha bisogno di una rielaborazione di quanto ascoltato, fissandolo su supporto cartaceo, informatico o altro per fare in modo di reperire nuovamente i concetti chiave espressi. Non si può dunque parlare di oralità in senso lato, ma si deve parlare comunque di un'oralità che, pur avendo una sua autonomia rispetto alla scrittura, molto spesso è reiterabile solo attraverso questa;
- 4) come ha dimostrato Roger Schank, è necessario insegnare a parlare e per farlo bisogna smuovere non solo l'interesse, ma anche la motivazione attraverso specifiche attività di lavoro. Insomma anche in questo settore, l'esercizio sistematico aiuta a passare da un semplice "pronunciato", ad un "detto" ragionato, coerente e consapevole.

Resta il fatto che tale progetto ha alle sue spalle pochi autori di riferimento: vi sono infatti moltissimi testi, analisi e teorie che hanno affrontato e discusso l'ormai stretto ed indissolubile rapporto tra il Quadro Comune Europeo e l'insegnamento delle lingue straniere. Tuttavia queste considerazioni a stento sono state applicate ed ampliate in un contesto più generalizzato di L1. Perché allora proporre tale tipo di ricerca?

Principalmente per i seguenti motivi:

- 1) personale. Dopo aver insegnato per più di dieci anni italiano nella Svizzera francese e tedesca ed aver acquisito i nuovi metodi di insegnamento come L2, ritengo che questi possano essere applicati anche in altri settori e contesti;
- 2) per sfida. Non è detto che ciò che non è stato ancora pienamente teorizzato debba essere ritenuto aprioristicamente non-valido e non-pertinente. Tutte le asserzioni, a mio avviso, devono essere suffragate dall'esperienza e dalla verifica critica;
- 3) per un'esigenza di coerenza. Non è possibile proporre solo in teoria una scuola media con comunità di intenti e di prospettive. Bisogna cercare praticamente di integrare i metodi, gli approcci e le tendenze, affinché ogni materia non parli per sé, ma come parte di un progetto didattico condiviso e generalizzato.



## 2 Domande di ricerca

- In che modo l'utilizzo del Quadro Comune Europeo, per l'abilità del parlato, può contribuire ad un insegnamento/apprendimento più efficace dell'italiano come L1?
- Quali sono le possibili ricadute dell'utilizzo dell'esame CELI come quadro per parti della programmazione didattica e della valutazione sommativa/certificativa nei percorsi della SM?
- Come ciò modifica le forme di insegnamento/apprendimento?

Riferimento al Quadro Comune Europeo nell'apprendimento dell'italiano come L1, in particolar modo per quanto riguarda l'abilità di produzione orale.

### 3 Metodologie di ricerca considerate

Si può pensare questa ricerca come una ricerca valutativa, nel senso che valuta l'impatto dell'uso del Quadro Comune Europeo nell'insegnamento della L1 (anche se a livello di sperimentazione). Infatti, seguendo il "Piano di studio" della SUPSI (Master in Secondary Education) (2010, p. 39) la ricerca valutativa è

l'insieme delle attività collegate utili per esprimere un giudizio argomentato per un fine. Nonostante la ricerca valutativa ricorra agli strumenti della ricerca, essa se ne distanzia in parte perché i suoi esiti sono in primo luogo orientati alla presa di decisione e alla gestione, e solo in secondo luogo contribuiscono allo sviluppo di nuova conoscenza. Si tratta quindi di un insieme di ricerche e modelli di ricerca differenti che sono uniti più dal fine specifico che non dai metodi [...]

Certamente, siccome in questo anno scolastico sono sia ricercatrice, sia docente, questi approfondimenti avranno un connotato di ricerca-azione. Infatti, come sostengono Losito e Pozzo (2005, p. 30), questa

è un'indagine condotta dall'insegnante ricercatore in prima persona nel proprio contesto, a partire da una situazione problematica, con lo scopo di migliorare la situazione in cui opera e la qualità d'azione attraverso un coinvolgimento sistematico di tutti gli attori, mediante un controllo sistematico dei processi [...]. La ricerca azione è dunque un tipo di ricerca condotto in prima persona nel proprio contesto, che permette di coniugare teoria e prassi, azione e riflessione; si basa sull'osservazione e su una raccolta sistematica dei dati al fine di comprendere meglio la situazione investigata; può avere come effetto un globale miglioramento, un cambiamento negli atteggiamenti e la produzione di conoscenze contestuali, non generalizzabili.

Il lavoro sarà articolato in tre fasi:

- 1) riflessione teorica a partire da quello che la letteratura ci dice a proposito dell'abilità da prendere in esame: il parlato.

Focalizzerò in particolar modo l'attenzione sull'esame CELI (dell'Università per Stranieri di Perugia) ed analizzerò, a livello teorico, una sua possibile applicazione ai discenti di italiano come L1. Sarà mia priorità evidenziare se, anche in questo caso, è auspicabile una trasposizione dei contenuti all'età adolescenziale (questa differenziazione è già avvenuta per il Celi 1, 2, 3. Per questi livelli, l'università suddetta, pur mantenendo la struttura e la difficoltà dell'esame, ha previsto, a partire dalla sessione di giugno 2009, una versione parallela per contenuti ogni qualvolta il test venga somministrato ai giovani);

Riferimento al Quadro Comune Europeo nell'apprendimento dell'italiano come L1, in particolar modo per quanto riguarda l'abilità di produzione orale.

- 2) elaborazione, a partire dalla riflessione teorica, di un percorso sperimentale, basato sulla concorrenza di intenti tra insegnanti (trasposizione delle tecniche adottate per le L2 anche per lo studio dell'Italiano come L1). Questo approccio dovrebbe vedere se, lavorando con il Quadro Comune Europeo, soprattutto nel parlato il docente di italiano abbia a disposizione una gamma di strumenti più ampia. Ovviamente suppongo di sì, perché da ciò probabilmente conseguirà, in seconda battuta, anche un tipo di apprendimento diverso.
- 3) sperimentazione in aula di questo percorso ed analisi dettagliata dei risultati.

### **3.1 Riflessione teorica**

#### *3.1.1 Introduzione*

L'attività dell'insegnante richiede la capacità di cambiare, riordinare ed eventualmente riprogrammare parte del progetto durante la sua realizzazione. In itinere vi saranno momenti diversi, impegnativi, divertenti, d'incontro e di confronto. Il docente sarà costantemente impegnato inoltre, a mantenere un giusto equilibrio rispetto ai contenuti dei programmi cantonali. E' pur vero comunque che si hanno a disposizione in media 168 ore di lezione annuali, in cui l'insegnante dovrebbe proporre non solamente un'educazione linguistica incentrata sulle quattro abilità (parlare, ascoltare, leggere, scrivere), ma anche lo studio sistematico della grammatica, delle tipologie testuali e del linguaggio della letteratura. Come fare?

Evidentemente ogni scelta dovrà essere ponderata e responsabile e soprattutto dovrà tenere conto del fatto che ad un immutato numero di ore di insegnamento è richiesto un carico maggiore di responsabilità: il docente oggi non è più solamente colui che propone dei contenuti, bensì quello che si occupa di un'educazione linguistica più ampia e soprattutto finalizzata ad un'integrazione sociale. Ovviamente, dunque, le sue lezioni non possono più essere, come in passato, incentrate esclusivamente sullo studio della grammatica e della letteratura, proponendo dei modelli stilistici altamente strutturati e codificati a cui semplicemente uniformarsi<sup>1</sup>, ma devono fare in modo che gli allievi diventino parte attiva e critica del processo di insegnamento-apprendimento. Affinché questo

---

<sup>1</sup> E' comunque da sottolineare che lo stesso concetto di grammatica si è evoluto nel tempo: oggi i testi più moderni coniugano l'approccio tradizionale e normativo con la grammatica nozionale e cognitiva per dare maggiore senso e spessore alle problematiche della lingua italiana. Anche perché la grammatica tradizionale si presenta come uno strumento non sempre adeguato a spiegare la complessità e le varie modalità espressive. Inoltre è rilevante notare che comunque attualmente non siamo in grado di sapere in che misura le conoscenze grammaticali (in particolar modo quelle legate alle grammatica normativa e tradizionale) incidano sulle competenze espressive e linguistiche.

avvenga, però, non ci si può basare solo ed esclusivamente sulla forma scritta della lingua. E' pur vero, infatti, che la scrittura riesce, in particolar modo, a sviluppare una consapevolezza metalinguistica, ma nessun sistema di scrittura rende consapevoli di tutti gli aspetti del linguaggio. Inoltre il contrasto tra oralità e scrittura in termini di differenza di mezzo o di canale ha ormai perso parte della sua importanza. Non è il supporto né il mezzo quello che spiega le differenze. D'altra parte anche una rigida dicotomia basata sul grado di formalità (più alto nei testi scritti e più basso nei testi orali) appare inadeguata. Ritengo insomma che la realtà linguistica si debba considerare e proporre come un continuum che si sviluppa su varie e diverse dimensioni. In questo modo sarà possibile distinguere fra usi più o meno formali dell'orale, riconoscere residui di oralità nello scritto, tracce di scrittura nell'oralità, cogliere l'importanza di forme a metà strada fra i due poli.

Il docente, quindi, dovrebbe proporre svariati esempi in modo che gli studenti capiscano che esistono diversi tipi di oralità, alcuni dei quali con caratteristiche linguistiche tipiche di un messaggio scritto. Ad esempio, si è verificato che le conferenze orali sono testi altamente pianificati che hanno strutture morfosintattiche tipiche della lingua scritta, quali strumenti di coesione più controllati.

Non dovrebbe esistere più dunque nell'insegnamento dell'italiano un netto spartiacque tra l'ora di grammatica, quella di letteratura e quella di scrittura (l'oralità in passato non veniva nemmeno così dettagliatamente presa in considerazione), ma ci dovrebbe essere una proposta didattica dinamica che abbracci il più possibile non solo il settore letterario-grammaticale, ma quello delle quattro abilità.

### 3.1.2 *Oralità: abilità secondaria?*

Nonostante questa premessa, è pur vero che l'oralità, insieme all'ascoltare, è senza dubbio l'abilità più trascurata a scuola: è la meno scolastica, ed è quindi considerata come quella che ha meno bisogno di essere educata. In fondo chi arriva a scuola sa già parlare; e parlare, nell'immaginario degli insegnanti, è attività naturale, sulla quale tutt'al più bisogna intervenire per migliorare il prodotto piuttosto che per affinare il processo. A scuola si va per ascoltare, per imparare a leggere e scrivere: ma per ascoltare è necessario tacere, per leggere e scrivere si deve fare silenzio. Insomma lo stare zitti è la prima raccomandazione per imparare fornita da noi insegnanti. Tuttavia proprio contro "la scuola del silenzio" è partita negli anni Settanta la forte reazione a pratiche e costumi didattici che sapevano di vecchio, per costruire a tutti gli effetti una scuola nella quale lo studente fosse soggetto attivo. Questo giusto principio pedagogico non è però riuscito a trovare un

Riferimento al Quadro Comune Europeo nell'apprendimento dell'italiano come L1, in particolar modo per quanto riguarda l'abilità di produzione orale.

immediato sbocco in indicazioni didattiche fruibili nella prassi dell'insegnamento, e si è quindi tradotto più che altro in volenterose, ma poco produttive improvvisazioni con una scarsa ricaduta in termini di resa educativa.

A tal proposito Camponovo (1999, pp. 6-7), docente ed esperto di italiano nella Scuola Media Ticinese, sostiene infatti che

L'insegnamento linguistico (parliamo della lingua madre, dell'italiano) è stato, nella scuola pubblica – almeno nell'ultimo secolo [...] sostanzialmente un insegnamento centrato sulla lingua scritta. [...] almeno fino agli anni '70 non si è mai insegnato a parlare-ascoltare, né a prendere correttamente appunti; tanto meno si è insegnato a parlare davanti ad un pubblico.

[...] Si è sempre presupposta un'acquisizione passiva, per imitazione ed "osmosi" (del docente, dello studente modello) e si è data per scontata l'acquisizione della competenza orale attraverso l'esercizio richiesto (la relazione, l'interrogazione, la richiesta di appunti e sintesi concettuali, ecc).

[...] Dagli anni '70 assistiamo ad un nuovo interesse degli studi linguistici per la dimensione dell'orale e parallelamente al riconoscimento teorico della necessità di una didattica delle quattro abilità, che dia dignità e peso didattico all'oralità. Ma tutto questo:

- resta molto spesso un principio statuito nei programmi assai meno praticato nelle aule scolastiche
- non dà luogo ad una convincente prassi didattica fondata e condivisa
- si risolve sovente in un malinteso (e non sempre produttivo sul piano didattico) maggiore spazio riservato alla libera espressione (discussioni libere, spontaneismo espressivo, maggiore richiesta di interventi, ecc).

Dopo quindi un primo momento di facile entusiasmo, sostenuto per altro anche a livello teorico dalle tesi di Ong (1986) secondo il quale sarebbe in atto un processo di transizione dalla priorità della comunicazione scritta ad un'età caratterizzata da un prepotente riemergere di una "oralità di ritorno" (della televisione, della radio, del telefono, ecc.), si è ritornati alle certezze consolidate degli antichi sentieri battuti. Gli esiti, dunque, sono per la maggior parte quelli di una scuola ad una voce dove i docenti parlano in solitudine quando spiegano, quando interrogano, quando richiamano, quando raccomandano, quando rimproverano. Se non si confronta, se non si misura con la parola dell'altro anche quella dell'insegnante diventa sterile. Non è un caso che a poco a poco anche la parola del docente diventi "silenzio": alla parola pronunciata si va sostituendo la parola scritta, alla domanda, il test, al confronto orale la consegna del questionario, della statistica o della verifica scritta.

Negli ultimi anni, però, sulla scia delle lingue 2 e dell'apporto teorico del Quadro Comune Europeo, anche per le L1 si è approdati ad una pedagogia costruita intorno alle quattro abilità: ascolto, parlato, scrittura e lettura. In una visione siffatta è orientato anche il Piano di Formazione (2004, p. 25 e p. 28) che infatti ribadisce:

La complessità della materia si riscontra anche sul versante delle capacità operative: l'apprendimento della lettura e della scrittura, l'esercizio dell'oralità e della capacità di ascolto, la produzione di testi di diverso genere, tipo e registro, la conoscenza e l'uso degli strumenti offerti dalla retorica e dell'analisi letteraria, lo studio della grammatica costituiscono piste didattiche differenziate ed egualmente irrinunciabili.

Le quattro abilità – lettura, scrittura, ascolto e parlato – che con la riflessione sulla lingua caratterizzano il curriculum di italiano, non vanno considerate come compartimenti stagni [...].

Dunque anche per l'insegnamento dell'italiano si sono messi a punto degli strumenti operativi che possono oggi consentire al docente di passare da un intento generico di non lasciare fuori dalla scuola tutta la dimensione orale del linguaggio ad una pratica consapevole e strutturata dell'insegnamento dell'uso orale sia nella dimensione ricettiva dell'ascolto sia nella dimensione attiva della produzione verbale.

Nelle scuole medie ticinesi dunque si cerca, almeno a livello teorico, di mettere in circolazione questi nuovi modelli didattici per dare vita ad una coerenza ed organicità non più sul versante dei contenuti, come era il caso dell'insegnamento tradizionale, ma su quello della costruzione delle competenze. Infatti, come sostiene Bertocchi (1994, p. 7),

Piuttosto che lo studio dei *Promessi sposi* o delle categorie grammaticali come fini a sé stanti, il problema che si pone è quello di tracciare un itinerario curricolare mirante a dare all'allievo delle capacità basilari sostanzialmente comuni a tutte le discipline, indipendentemente dagli specifici campi di applicazione. Tra queste abilità trasversali, finora, è stato fatto un lavoro particolarmente mirato, nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano, alla lettura e alla scrittura.

E' pur vero, dunque, che per quanto riguarda l'ascolto e il parlato, pur essendo stato fatto un incontro specifico sul tema nel 1989 a cui hanno aderito 19 docenti di scuola media<sup>2</sup> non si sono fatti passi da gigante: più che altro in questa occasione si sono voluti fornire stimoli di riflessione che purtroppo però, a mio avviso, non hanno avuto il giusto riconoscimento applicativo (a tal conferma nessun insegnante di italiano nella sede di Pregassona dove lo scorso anno ho svolto la mia pratica professionale affiancando un DPP, né a Gordola, mia attuale sede di servizio, erano a

---

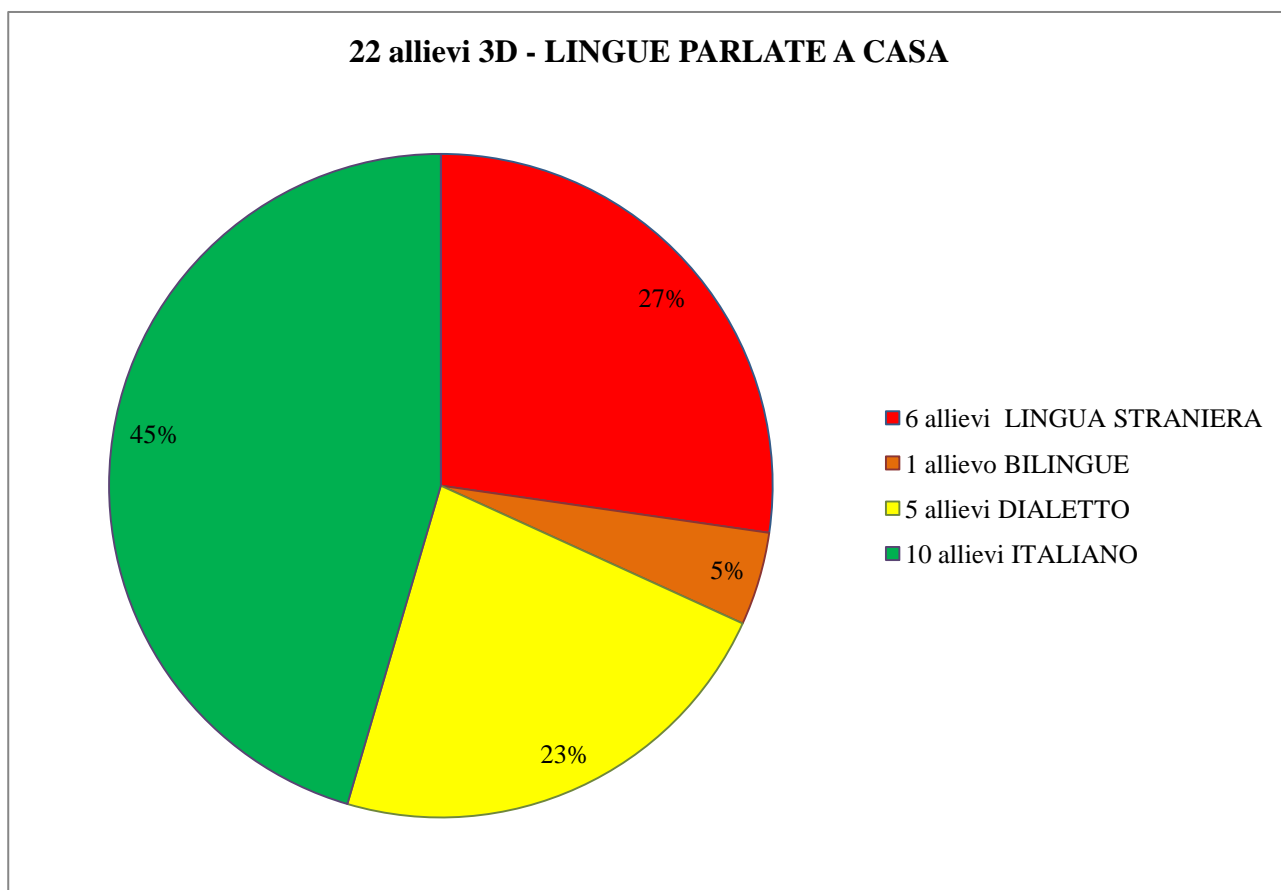
<sup>2</sup> Nel 1989 gli esperti di italiano del Canton Ticino hanno proposto un corso di aggiornamento intitolato "l'ascolto ed il parlato nel curriculum di insegnamento della lingua materna nella scuola media". A questo incontro hanno partecipato 19 docenti ed il resoconto dell'incontro è stato stampato l'anno seguente. Il suddetto volume è stato pubblicato dall'Ufficio dell'insegnamento medio ed è attualmente disponibile presso le principali biblioteche del cantone.

Riferimento al Quadro Comune Europeo nell'apprendimento dell'italiano come L1, in particolar modo per quanto riguarda l'abilità di produzione orale.

conoscenza degli spunti teorici e pratici derivanti da questo fruttuoso incontro. Datato certo, ma l'unico che si sia fatto fino ad ora in Ticino a tal riguardo e con intenti applicativi diretti).

### 3.1.3 Italiano: lingua madre?

La circostanza di insegnare in un cantone italofono, potrebbe indurre a considerare a priori l'italiano la lingua madre degli allievi. Il rischio che ne consegue è quello di sottovalutare l'esigenza della pratica orale soprattutto per quanto riguarda il parlato. La mia classe, la 3a D, tuttavia, si inserisce nel quadro scolastico di Gordola come parte integrante del tessuto socio-linguistico locale e presenta le seguenti caratteristiche: su 22 allievi troviamo 6 persone che a casa parlano solo ed esclusivamente una lingua straniera (3 comunicano in serbo-croato, 2 in portoghese ed una in olandese), 1 che alterna l'italiano con il tedesco, 5 che parlano il dialetto e solamente 10 usano l'italiano.

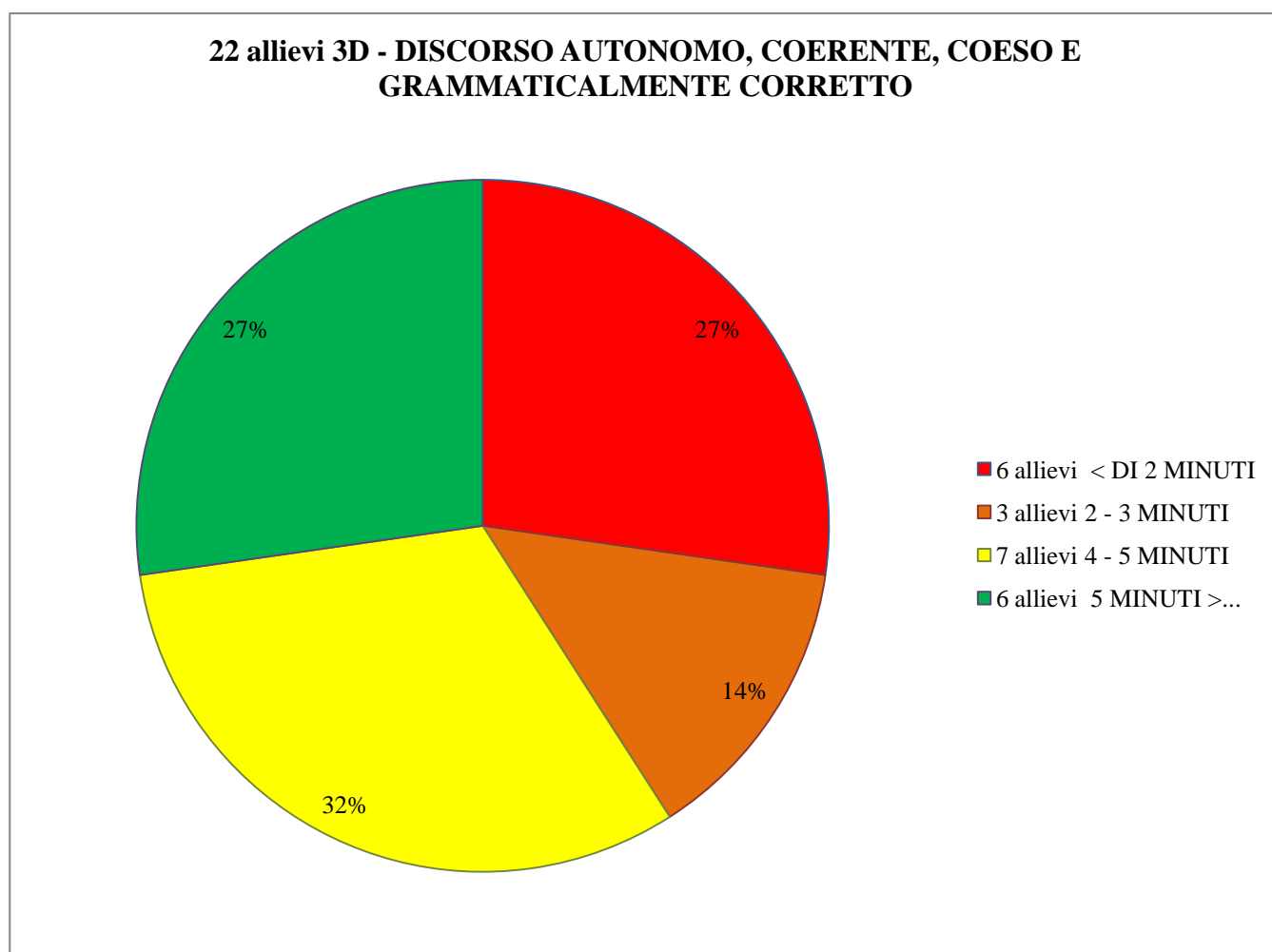


All'interno della classe vi sono dunque varie realtà alle quali l'insegnante deve inevitabilmente fare riferimento.

La situazione è infatti senza dubbio molto composita e si presenta in tutta la sua eterogeneità quando ci si sofferma sulla padronanza dell'italiano: ci sono infatti alcuni studenti che lo parlano



con scioltezza e precisione, disponendo di un adeguato vocabolario, altri invece che hanno difficoltà di vario genere non solo nello scritto, ma anche nell'esposizione orale.



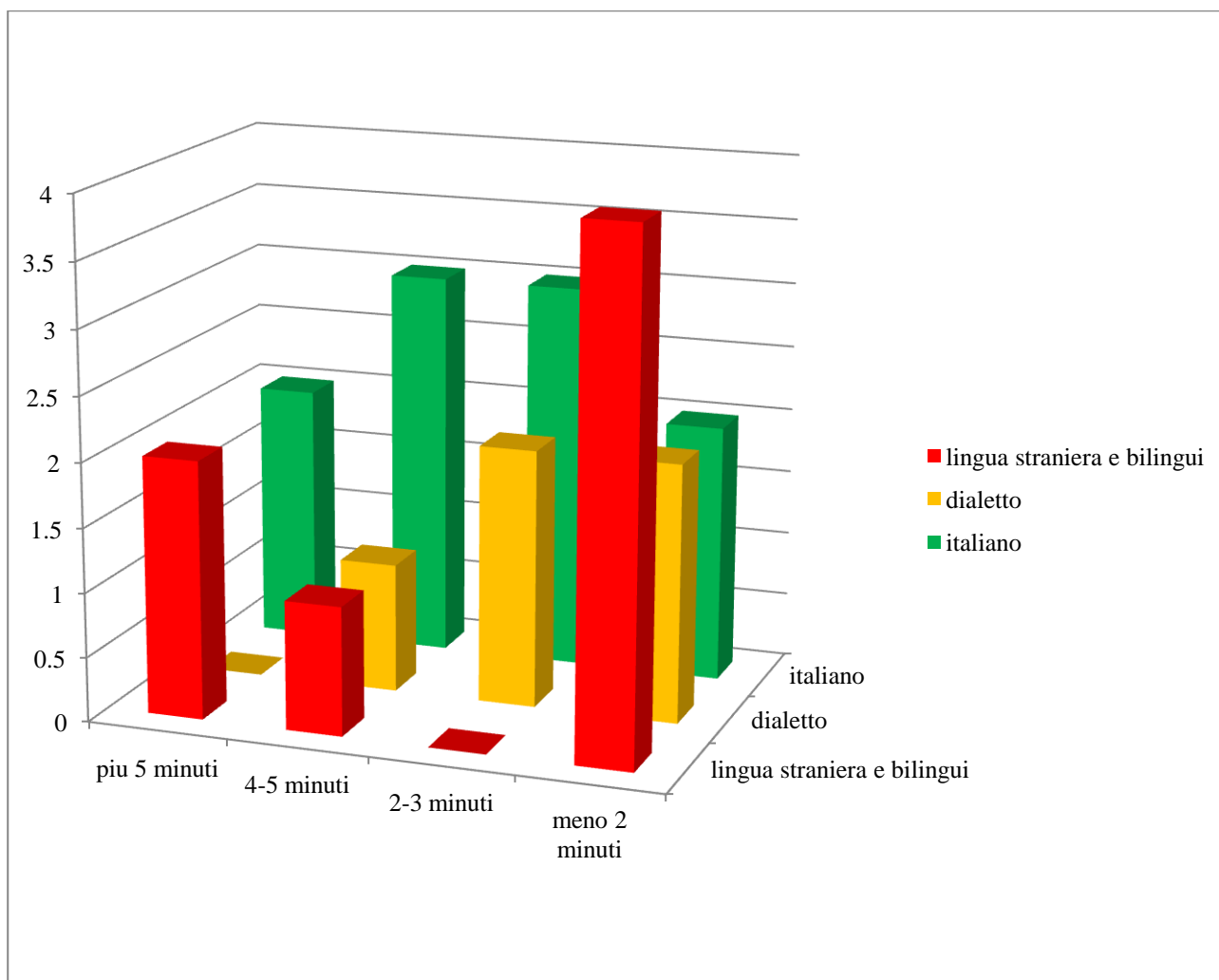
Per essere più obiettiva nella mia valutazione, ho pregato i miei colleghi di dare un giudizio per ogni allievo di 3D, a seconda della loro esperienza didattica (vedi allegato 1). Infatti è possibile che uno studente riesca ad esprimersi meglio in una materia piuttosto che in un'altra. I fattori in gioco sono diversi: conoscenza dell'argomento, interesse per la materia, rapporto allievo-insegnante, altri fattori emotivi di vario genere. Pertanto il grafico qui riprodotto è derivato dal giudizio di 10 colleghi (compresa la sottoscritta).

Guardando questi due grafici si potrebbe supporre una corrispondenza diretta tra gli allievi parlanti esclusivamente lingua straniera a casa e quelli con maggiore difficoltà nell'esposizione orale in italiano. Tuttavia il confronto tra questi dati può essere ingannevole poiché come si nota dal grafico a p. 11, il parlare una lingua straniera a casa non è così determinante nelle performance legate all'oralità in ambito scolastico.

Invece è da rilevare che è il tipo di lingua parlata ad essere discriminante rispetto all'uso dell'italiano. In effetti non so quanto questo fattore sia legato alle caratteristiche del singolo allievo

Riferimento al Quadro Comune Europeo nell'apprendimento dell'italiano come L1, in particolar modo per quanto riguarda l'abilità di produzione orale.

o quanto sia in concomitanza di una appartenenza socio-culturale differente della famiglia (il ragazzo olandese ad esempio ha esplicitato che passa molto del suo tempo libero a leggere e a vedere "mostre" in compagnia dei suoi genitori).



Resta il fatto che la lingua "straniera" non sempre influenza negativamente le prestazioni scolastiche in italiano. Quindi il fatto di non essere esclusivamente di madre lingua italiana non significa automaticamente che i ragazzi bilingui partano svantaggiati, anzi il fatto di parlare una seconda lingua a volte favorisce un arricchimento lessicale e stimola l'apprendimento.

Viceversa chi parla italiano a casa non automaticamente riesce ad affrontare un discorso autonomo per più di 5 minuti (solo 2 allievi su 10 riescono a fare un discorso coeso, coerente e grammaticalmente corretto per una durata sufficientemente prolungata).

Perciò anche da queste statistiche che ben rappresentano l'andamento della mia classe, ho avvalorato la tesi che non c'è una distinzione rilevante tra monolingui e bilingui. Tuttavia il docente deve essere sensibile a queste differenze linguistiche, che inevitabilmente si riflettono non solo nello scritto, ma anche nell'orale. Troppo spesso infatti si dimentica che la dimensione orale è quella comunicativa per eccellenza. Al di là delle normali lezioni i ragazzi interagiscono

verbalmente ovunque: nei corridoi, a mensa, nel tempo libero, con gli adulti e con i propri compagni. Dunque un maggiore esercizio orale nelle aule di scuola non solo è auspicabile, ma necessario affinché la voglia di parlare con padronanza di linguaggio venga traslata anche altrove. L'oralità non può essere dunque data per scontata, anche perché essa presenta un grado di complessità notevole. Essa, infatti, è strutturata in quattro componenti principali: quella grammaticale, quella sociolinguistica, quella discorsiva e quella strategica.



Quella grammaticale consiste nel possedere le strutture grammaticali necessarie ad esprimere quanto si vuole dire; quella sociolinguistica mette in relazione il verbalizzato con l'interlocutore di riferimento; quella discorsiva organizza in modo coerente ciò che si vuole dire e quella strategica permette di far fronte alle difficoltà (es. in quel momento non si trova la parola appropriata, perciò si devono porre in atto delle strategie per cercare di spiegare il concetto in modo traslato).

Riferimento al Quadro Comune Europeo nell'apprendimento dell'italiano come L1, in particolar modo per quanto riguarda l'abilità di produzione orale.

A queste quattro variabili si aggiungono gli aspetti emotivi che ogni interazione orale mette in campo. Soprattutto in ambito adolescenziale l'esporsi in prima persona davanti ai propri compagni diventa estremamente difficile, se non a volte addirittura problematico.

A questo punto allora mi sono chiesta quale fosse la strategia migliore per fare in modo che l'oralità diventasse non solo una fase accessoria, ma uno dei motori trainanti dell'insegnamento dell'italiano. La risposta si può evincere dal progetto già conosciuto a livello cantonale e nazionale "La Gioventù Dibatte".

## **3.2 Elaborazione di un percorso sperimentale**

### *3.2.1 Da "La Gioventù Dibatte" al Quadro Comune Europeo*

"La Gioventù Dibatte", a cui è stata dedicata l'ora di italiano del martedì mattina, adempie alle richieste del piano di formazione della scuola media poiché prevede che non ci si concentri esclusivamente sulla lettura e sulla scrittura, ma anche sull'oralità e sulla capacità di ascolto. C'è l'intento, dunque, di coniugare il saper fare sia nella sua capacità comunicativa (in particolare in azioni formali e codificate) e in quella cognitiva (cioè come strumento per comprendere ed ideare i diversi tipi di testo, orali e scritti, e per sviluppare la creatività) con il saper essere inteso come disponibilità a confrontarsi in modo responsabile con i problemi sociali ed istituzionali.

Ovviamente la capacità di riflettere, di porsi delle domande, di mettere in discussione le proprie idee ed il proprio modo di agire, favorirebbero varie discipline:

- 1) l'italiano poiché il dibattito orale anticiperebbe la struttura del testo argomentativo previsto in quarta media
- 2) l'educazione civica poiché favorirebbe il rispetto dell'altro e al presa in considerazioni di posizioni differenti dalle proprie
- 3) tutte le altre discipline poiché le abilità acquisite (come ad esempio quelle di riflessione e di comunicazione orale) sarebbero applicabili anche al di fuori del contesto specifico di materia.

Seguendo le indicazioni degli stessi promotori e le esigenze della classe in questione, ho impostato il lavoro in questo modo:

#### 1) preparazione del dibattito

- scelta dell'argomento e formulazione della domanda
- assegnazione dei ruoli: 4 persone che dovranno dibattere (due persone che si dovranno esprimere a favore e due contro), una persona che durante il dibattito controllerà i tempi di intervento ed un'altra che darà la parola ai "dibattenti" nella fase iniziale e nella fase finale del dibattito stesso.

Già a partire dal primo dibattito messo in campo, ho voluto che i ragazzi stessi scegliessero gli argomenti e che si proponessero per i vari ruoli in modo che sentissero maggiormente il lavoro svolto come frutto delle proprie capacità e dei propri interessi.

- riflessione sul tema proposto correlata alla ricerca di sinonimi, precisazione del lessico ed adeguatezza di enunciazione. Indicazioni dell'insegnante su possibili piste di approfondimento (in classe).

- approfondimenti personali da parte dei 4 dibattenti (a casa). Anche questa fase è comunque supportata dall'insegnante. Per i primi 3 dibattiti ho scritto degli appunti (vedi allegato 2), poi ho fissato semplicemente un incontro fuori dalla griglia oraria con i due favorevoli ed un altro con i due contrari per discutere un po' insieme il da farsi, in modo che loro poi potessero autonomamente procedere.

## 2) dibattito in classe (4 dibattenti)

- fase di apertura di 8 minuti: presa di posizione. Ogni dibattente ha a disposizione 2 minuti per parlare senza interruzione. Favorevoli e contrari si alternano. Apre la discussione un favorevole al cambiamento

- discussione libera di 12 minuti: chiarimento delle posizioni. Gli interventi si alternano spontaneamente. Ci si dovrebbe esprimere in modo conciso e controbattendo.

- fase finale: tirare il bilancio e prendere di nuovo posizione (4 minuti). Ognuna delle quattro persone ha a disposizione al massimo un minuto di tempo per parlare senza interruzione. Si segue lo stesso ordine della fase di apertura. Non vengono introdotti nuovi argomenti, ma si tirano le somme del dibattito e viene esposta ancora una volta (in modo efficace e conciso) la propria posizione.

Il pubblico, ovvero gli altri studenti, avrebbero dovuto durante il dibattito compilare la scheda ad essi assegnata e poi giudicare i quattro dibattenti.

Ma a questo punto mi sono resa conto che entrava in gioco un'altra problematica: su quali criteri potevo giudicare la prestazione orale dei quattro dibattenti?

Il questionario de "La Gioventù Dibatte" mi permetteva di individuare i punti forti e deboli della presentazione, ma non faceva alcun riferimento ad una scala valutativa. Lo scopo infatti della scuola non è solo quello di migliorare le "performance" degli allievi, ma anche di certificarle. Da qui mi è venuta l'idea di avvalermi della scheda di competenze messa a punto per gli esami CELI dell'Università per Stranieri di Perugia ed inerente ai riferimenti del Quadro Comune Europeo.

Riferimento al Quadro Comune Europeo nell'apprendimento dell'italiano come L1, in particolar modo per quanto riguarda l'abilità di produzione orale.

### 3.2.2 Valutazione per obiettivi e competenze

Se il Piano di Formazione della scuola media del Ticino che contiene le indicazioni programmatiche per l'educazione linguistica può essere definito come un curriculum per obiettivi e competenze, (poiché concretamente, si è avuta una trasformazione da una focalizzazione sui contenuti verso una maggiore attenzione agli obiettivi di apprendimento e le competenze degli allievi), ne consegue che anche le griglie di valutazione debbano essere conformi a tale procedura. Passi da gigante in questo senso sono stati fatti dalle L2 che avvalendosi del *Quadro Europeo di riferimento* riescono a definire le prestazioni necessarie per raggiungere un determinato livello di certificazione delle competenze linguistiche.

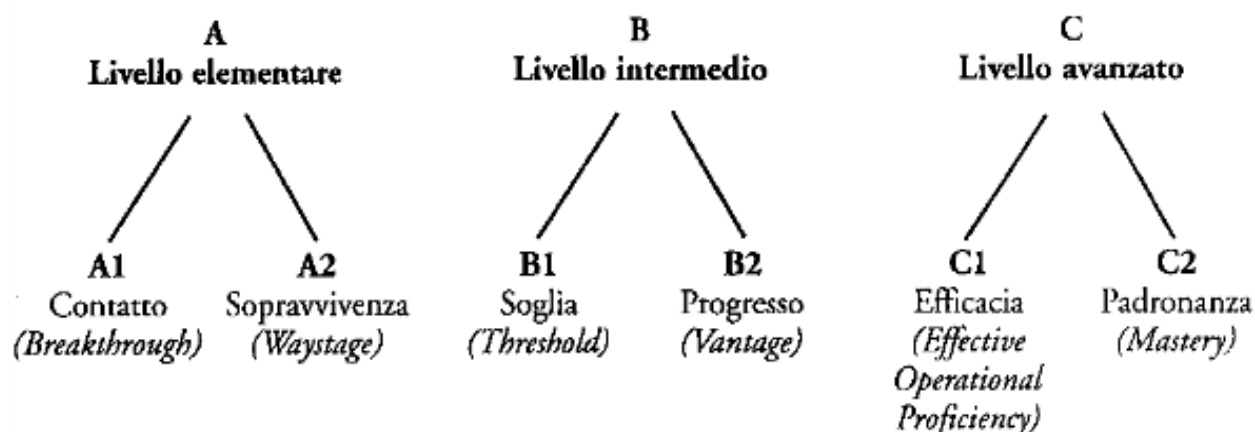
Questa "griglia di valutazione" ritengo tuttavia possa essere traslata anche alla L1 poiché non è nient'altro che l'applicazione concreta dello stesso Piano di formazione inerente all'italiano.

Infatti

a) prevede una rassegna di parametri in considerazione della formazione linguistica (bisogni comunicativi, obiettivi di apprendimento, programmazione, scelta e produzione dei materiali) ed una descrizione strutturata e coerente delle competenze linguistiche (ma non solo) necessarie ad agire in un determinato contesto socio-culturale. Lo stesso Piano di formazione (2004) sostiene che "alla scuola compete il compito di dotare il giovane delle risorse necessarie per un inserimento attivo e responsabile nella comunità" (p. 7) ed ancora "l'educazione linguistica di base ricopre numerose funzioni formative. La lingua è infatti il più potente veicolo di comunicazione e di integrazione sociale[...]. Questa polivalenza costituisce la caratteristica e la ricchezza dell'insegnamento dell'italiano" (p. 25).

b) entrambi i contesti si basano su delle competenze generali e delle competenze linguistico-comunicative (dimensione orizzontale del QCE). Le prime riguardano il *sapere, sapere fare, sapere essere* e probabilmente anche il *saper apprendere*, ovvero la capacità di integrare nuove conoscenze con quelle già esistenti: le seconde sono inerenti alla dimensione linguistica (lessicale, grammaticale, semantica, fonologica, ortografica), a quella sociolinguistica (rapporti sociali, regole di cortesia, registri, varietà diatopiche) e a quella pragmatica.

Ovviamente, però, l'italiano insegnato alle medie partirà dal livello intermedio B2 per giungere a quello avanzato.



c) gli obiettivi del QCE fissati per ciascun livello nelle 4 attività comunicative sono descritti sinteticamente negli esempi di scale (dimensione verticale del QCE), come viene riportato in Alessandroni, Marasco e Melani (2005).

Livello Base	
A1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprende e usa espressioni di uso quotidiano e frasi indispensabili per soddisfare bisogni di tipo concreto.</li> <li>- ...</li> </ul>
A2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprende frasi ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza</li> <li>- ...</li> </ul>
Livello Autonomo	
B1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprende i punti chiave di argomenti familiari che riguardano la scuola, il tempo libero ecc.</li> <li>- ...</li> </ul>
B2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprende le idee principali di testi complessi su argomenti sia concreti che astratti, comprese le discussioni tecniche nel suo campo di specializzazione.</li> <li>- È in grado di interagire con una certa scioltezza e spontaneità che rendono possibile un'interazione naturale con i parlanti nativi senza sforzo per l'interlocutore.</li> <li>- Sa produrre un testo chiaro e dettagliato su un'ampia gamma di argomenti e spiegare un punto di vista su un argomento fornendo i pro e i contro delle varie opzioni.</li> </ul>

Riferimento al Quadro Comune Europeo nell'apprendimento dell'italiano come L1, in particolar modo per quanto riguarda l'abilità di produzione orale.

Livello Padronanza	
<b>C1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprende un'ampia gamma di testi complessi e lunghi e ne sa riconoscere il significato implicito.</li> <li>- Si esprime con scioltezza e naturalezza.</li> <li>- Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, professionali e accademici.</li> <li>- Riesce a produrre testi chiari, ben costruiti, dettagliati su argomenti complessi, mostrando un sicuro controllo della struttura testuale, dei connettori e degli elementi di coesione.</li> </ul>
<b>C2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprende con facilità praticamente tutto ciò che sente e legge.</li> <li>- ...</li> </ul>

Questo quadro sintetico ed esaustivo può aiutarci anche nello studio dell'italiano a

- costruire un percorso in unità che tenga conto di una progressione e di una continuità;
- prevedere le tappe e di valutare il loro raggiungimento;
- riconoscere obiettivi e competenze parziali attraverso sia la dimensione verticale sia quella orizzontale della griglia;
- definire i livelli di acquisizione raggiunti dai nostri studenti;
- favorire il transfert di abilità e competenze, avendo sempre “tutto contemporaneamente sott'occhio”;
- ricordarci costantemente l'aspetto pragmatico–comunicativo che la lingua deve avere (per vari anni scolastici addietro questo aspetto è passato in secondo piano);
- plasmare interdisciplinarietà in ambito scolastico, visto che l'apprendimento delle L2 è già da tempo classificato in questo modo.

### 3.2.3 Griglia di valutazione dell'esame CELI 4

Siccome l'esame CELI dell'Università per Stranieri di Perugia presenta delle tabelle applicative per l'italiano inerenti al QCE, ho così deciso di prenderle in esame anche per lo studio dell'italiano come L1. Dopo aver constatato che quasi tutti gli allievi della 3a D si trovavano ad un livello comunicativo orale tra B2 e C1, ho adottato proprio i punteggi del CELI 4 inerenti all'oralità come griglia esemplificativa e valutativa.

Come si vede dall'allegato 3, lo schema esemplificativo in questione si avvale di 4 competenze: lessicale, socio-culturale, morfologico-sintattica e quella legata alla pronuncia e all'intonazione. Ad ognuna di queste voci viene applicato un punteggio da uno a cinque punti e il candidato non italofono supera la prova se ottiene un minimo di 11/20esimi.

Ho constatato subito che le prime tre voci, non solo erano applicabili anche ad un ragazzo italofono, ma addirittura mi permettevano di essere più puntuale e concreta nella mia valutazione. L'unica



voce poco efficace si è rivelata la quarta perché solitamente un madrelingua presenta una pronuncia ed un'intonazione adeguate. Per questo motivo ho deciso di eliminare questa componente dalla mia griglia valutativa. Pertanto ho ridimensionato la mia valutazione in quindicesimi, e ho calcolato la soglia di accettabilità a 9 punti.

Mi sono però resa conto che il livello di padronanza per il livello C1 tra gli obiettivi contempla l'uso della lingua "per scopi sociali, professionali e accademici" (vedi schema riportato a p. 18). Ovviamente un ragazzo di terza media ha una visione culturale e sociale limitata dalla giovane età e dall'inesperienza e pertanto non può adempiere pienamente a questo obiettivo.

Allora che fare?

In effetti per il CELI 1, 2 e 3, a partire dalla sessione di giugno 2009, pur mantenendo la struttura e la difficoltà dell'esame, si è prevista una versione parallela per contenuti ogni qualvolta il test venga somministrato ai giovani, ma non esiste una versione analoga per i livelli più avanzati poiché si ritiene che questi debbano essere svolti da adulti.

Il regolamento d'esame redatto dall'Università per Stranieri di Perugia (2010) infatti sostiene che

Non sono previsti limiti di età per accedere agli esami CELI. Ciò nonostante si sconsiglia vivamente a ragazzi al di sotto dei dodici anni di età di iscriversi ad un esame CELI. A ragazzi dai dodici ai tredici anni si sconsiglia vivamente di sottoporsi ad un esame di livello superiore al CELI 2.

Per i ragazzi dai 13 ai 18 anni è prevista una sessione d'esame dedicata nel mese di maggio di ogni anno (CELI ADOLESCENTI). Il formato degli esami non varia, ma variano ovviamente i contenuti.

Il CELI 4 e 5 sono consigliabili ad un pubblico adulto per difficoltà linguistica e contenutistica.

E' pur vero però che un madrelingua riesce più precocemente a superare e a padroneggiare gli ostacoli linguistici, pertanto sono giunta alla conclusione che erano solamente gli ostacoli contenutistici la vera difficoltà dell'esame CELI 4. Come si è detto precedentemente si è aggirato il problema con un lavoro di sintesi: le griglie valutative del CELI 4 applicate alla proposta didattica della "gioventù dibatte", adatta ad un pubblico di adolescenti.

### **3.3 Presentazione ed analisi dei risultati**

#### *3.3.1 Campione di riferimento ed impostazione del lavoro*

La presente ricerca è una ricerca-azione svolta nell'arco di sette mesi (settembre-febbraio) in una terza media presso la sede di Gordola. La classe è composta da 17 allievi poiché i 5 latinisti non

Riferimento al Quadro Comune Europeo nell'apprendimento dell'italiano come L1, in particolar modo per quanto riguarda l'abilità di produzione orale.

sono stati mai presenti nell'ora dedicata all'oralità del martedì mattina. Il primo mese di scuola (4 lezioni) è stato dedicato all'impostazione del lavoro suddiviso essenzialmente in tre fasi (secondo lo schema de "La Gioventù Dibatte")

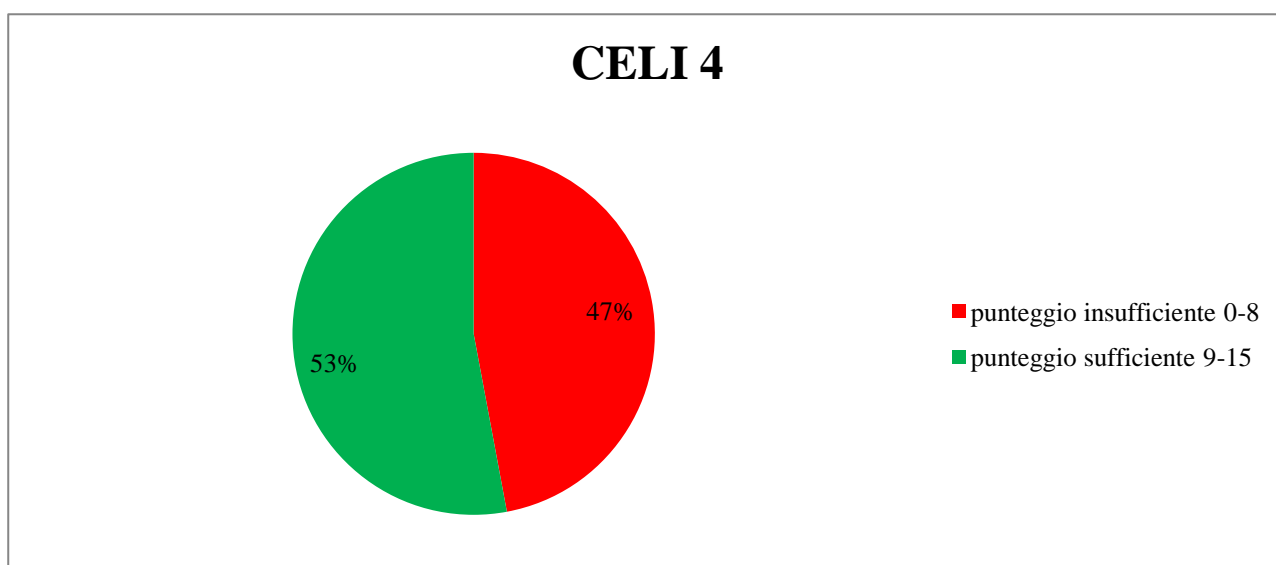
- scelta dell'argomento, dei dibattenti, dei controllori del tempo e dei moderatori ed impostazione del lavoro
- approfondimento individuale (per i mesi di ottobre e novembre la sottoscritta ha accompagnato passo dopo passo in orario extra-scolastico il lavoro degli allievi, che essendo inesperti non riuscivano ad impostare il lavoro singolarmente)
- dibattito in classe (la durata del quale corrisponde esattamente ad una singola ora di lezione di 50 minuti)

A queste tre fasi, dopo le vacanze autunnali, ne è stata aggiunta una quarta:

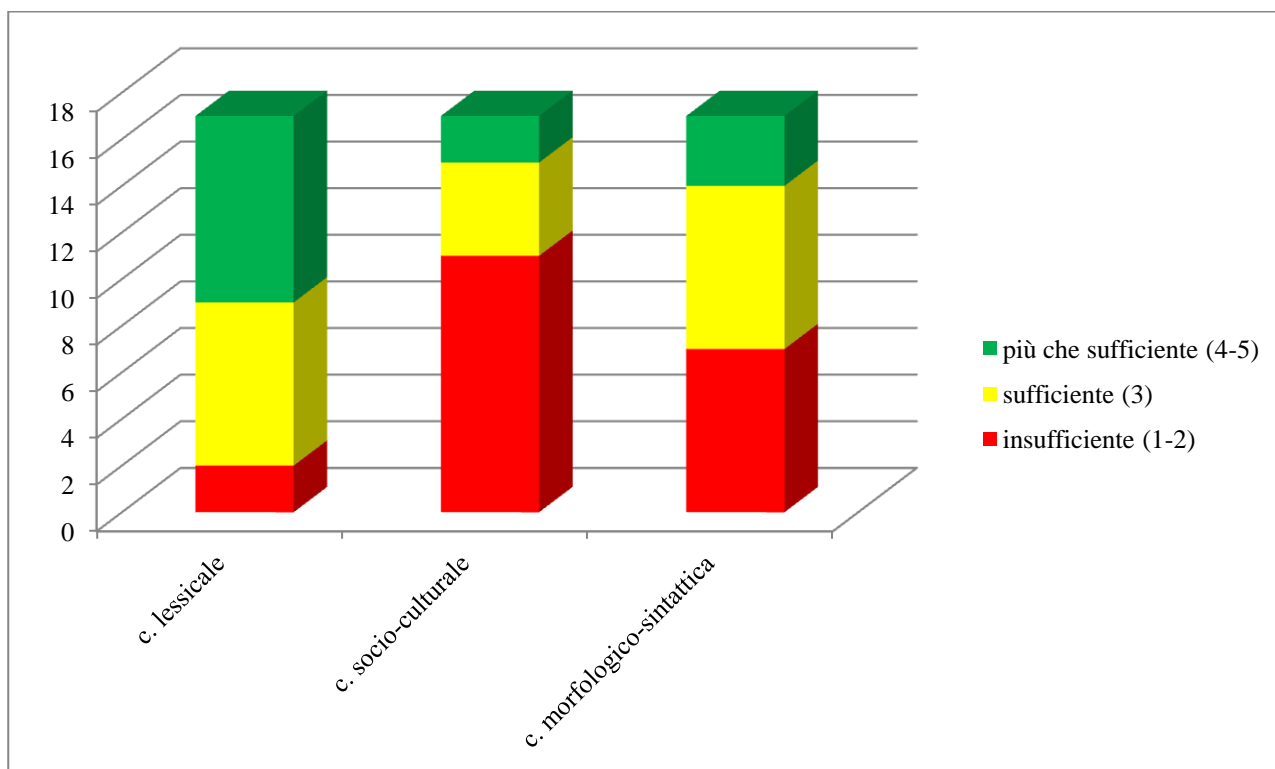
- riflessione sul dibattito. Questo intervento mi è sembrato necessario (anche se non previsto dallo statuto di questo progetto cantonale) poiché ci consentiva l'analisi degli errori commessi e la riflessione sul contenuto. Per questo motivo tutti i dibattiti, dopo aver ottenuto il consenso della direzione scolastica e dei genitori (vedi allegato 4), sono stati filmati, in modo da utilizzare parte di questo materiale video come fonte di una successiva discussione.

### 3.3.2 Fase 1: primo dibattito

Entro il mese di dicembre tutti i 17 ragazzi hanno dibattuto almeno una volta ed i risultati del primo dibattito sono stati i seguenti (i punteggi si riferiscono alla griglia valutativa del Celi 4: competenza lessicale, socio-culturale, morfologica e sintattica).



Tuttavia se si fa riferimento alle singole voci della valutazione la situazione risulta ben più complessa. Infatti 15 ragazzi su 17 raggiungono almeno la sufficienza nella competenza lessicale, ma ci sono ben 11 ragazzi che non soddisfano il punteggio intermedio 3 nella competenza socio-culturale e 7 studenti in quella morfologico-sintattica<sup>3</sup>.



Riporto a tal proposito parte del dibattito di un ragazzo risultato insufficiente in tutte e tre le componenti valutative (comunicazione personale, 14 novembre 2011)

Secondo me, sono sfavorevole a questa cosa perché anche se do un voto ad un maestro e quel maestro cambia, ci sono la metà della classe che danno il mio voto stesso e l'altra metà che dà il voto diverso dal mio e dal resto della metà classe. E il maestro cambia, ma in base a che voto deve cambiare? Deve cambiare, ma se cambia per quelli che hanno dato i voti peggio per farli diventare voti più belli e quindi cambiano anche i voti dell'altra metà, dà i voti più bassi perché inizia ad insegnare secondo l'altra metà della classe.  
Giusto?<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Questa difficoltà è stata percepita anche in altri contesti. Ho ad esempio rivelato in varie occasioni il solo utilizzo del verbo modale senza l'infinito. Spesso nelle ore di lezione e nelle pause riecheggiano frasi come "posso la gomma?", "puoi la finestra?", ecc. Inoltre vari colleghi si lamentano spesso del linguaggio "sconnesso" degli allievi come se fosse una reiterazione orale della "sintassi contratta" propria degli sms.

<sup>4</sup> 1° allegato audio (vedere da 2'10" a 3'08")

Riferimento al Quadro Comune Europeo nell'apprendimento dell'italiano come L1, in particolar modo per quanto riguarda l'abilità di produzione orale.

Questa esposizione orale è stata intervallata (come si può notare dal 1° video allegato) da molte pause, ma nonostante ciò il ragazzo non è stato in grado di riflettere sul proprio pensiero e sulla formulazione delle frasi.

Quando parte del video è stato riproposto alla classe, sia il ragazzo in questione sia il resto dei suoi compagni, hanno rivelato problemi di lessico (es. troppe parole ripetute o inappropriate), ma nessuno si è soffermato sulla pertinenza, fluidità ed efficacia comunicativa né tanto meno sugli aspetti morfologico-sintattici.

Questo fattore, a mio avviso, è già di per sé significativo. Infatti se il ragazzo è in grado di individuare i suoi stessi errori lessicali, con un po' di sforzo ed attenzione potrà parzialmente evitarli. Negli altri casi il processo sarà più difficile.

Dopo una richiesta lo studente ha infatti solo apportato le seguenti modifiche:

- riga 1: eliminazione di “a questa cosa”

- varie righe: avrebbe qua e là usato un sinonimo di “cambiare” (usato troppo frequentemente). Mi ha proposto “mutare” “variare” e “rinnovare” (quest'ultimo sotto suggerimento del compagno di banco).

Secondo lui non era necessaria nessuna altra variazione strutturale. I compagni non erano totalmente concordi, ma non erano in grado di specificare chiaramente il loro pensiero.

### 3.3.3 Fase 2: scelte correlate al primo dibattito

Ho deciso dopo l'analisi videoregistrata davanti all'intera classe di procedere in questo modo:

- riconfermare la non-correzione durante la fase di dibattito, ma solo in quella successiva. Ho ritenuto che in questo modo si favorisse apertamente la competenza socioculturale: lasciando “liberi” gli interlocutori immaginavo si potessero ottimizzare le fasi di dialogo. Se si interviene subito sull'allievo che parla, questa correzione può essere più dannosa che altro, perché interromperebbe il flusso di pensiero e di esposizione dello studente stesso. Le problematiche iniziali dei dibattenti, infatti, sono state soprattutto le pause troppo prolungate e gli interventi sporadici.

Comunque, ripresentando successivamente i vari video ed insistendo molto sulla ricorrenza troppo elevata di “pause non efficaci”, siamo riusciti a vincere in molti casi la timidezza ed il senso di carenza comunicativa.

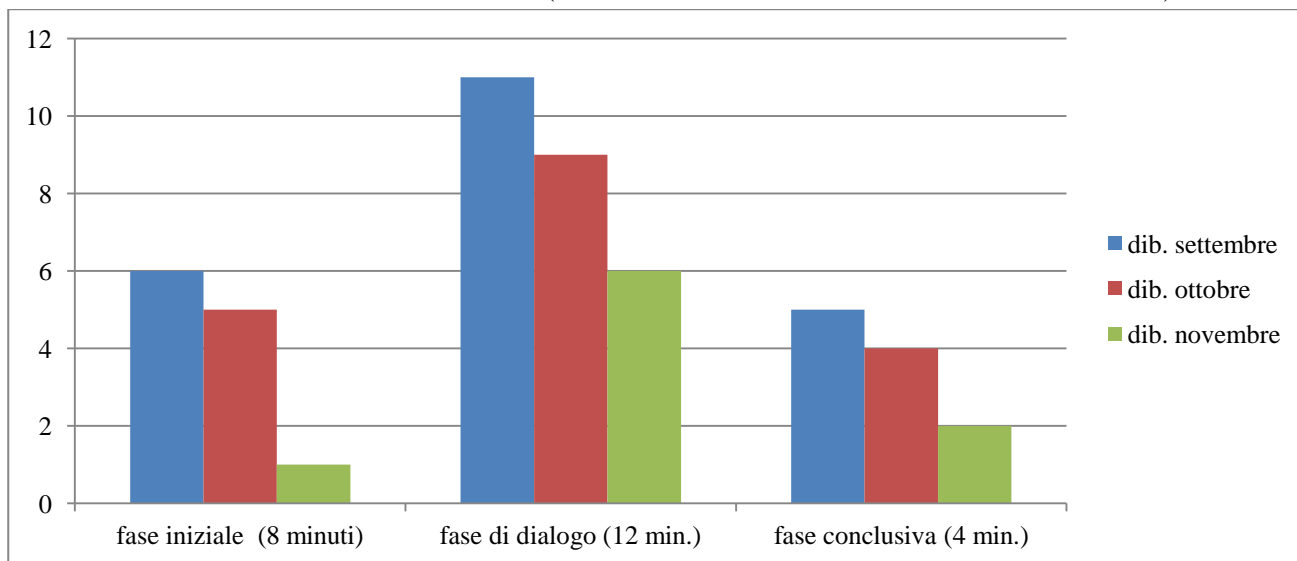
E' tuttavia da rilevare che questa fase è stata condotta dall'insegnante in modo “forzato”: ogni dibattente era tenuto a parlare ininterrottamente per i 2 minuti iniziali a sua disposizione (presentazione della sua posizione) e per il minuto finale (sintesi) e a fare

almeno un intervento nella fase intermedia di dialogo libero. Qualora non fosse riuscito in tale intento, avrebbe dovuto ripetere la prova.

Ciò ha fatto sì che i ragazzi non solo fossero invogliati, ma in certo senso “costretti” ad ottimizzare il tempo a loro messo a disposizione.

Già dopo i primi due mesi i risultati sono stati i seguenti:

PAUSE PROLUNGATE (INEFFICACI A LIVELLO COMUNICATIVO)



- nella fase iniziale di presentazione dell’argomento e nella fase conclusiva di sintesi, dove i singoli dibattenti non potevano essere interrotti dai compagni, si sono avuti nell’arco di due mesi apprezzabili miglioramenti: le pause prolungate sono scese rispettivamente da 6 a 1 e da 5 a 2. Questo vuol dire che anche i ragazzi più timidi e meno esperti si sono sentiti a proprio agio nelle fasi più strutturate, dove il loro intervento non poteva essere messo in discussione. Nelle fase di libero dialogo invece le pause inefficaci pur essendo state ridotte, non sono scese in modo così significativo.

Queste pause prolungate sono state conteggiate di volta in volta dal moderatore, che mi annotava su un foglio quanti “tempi morti” c’erano stati nelle varie parti, indipendentemente dai dibattenti e dalla quantità di secondi sprecati. Ovviamente questo risultato complessivo non teneva conto dell’abilità del singolo interlocutore, ma della media degli interventi. Tuttavia ritengo questo dato ugualmente rilevante in ambito di statistica longitudinale.

- il passaggio più significativo è avvenuto tra il secondo ed il terzo dibattito, quando si è deciso di introdurre, come ho precedentemente accennato, dei parametri più restrittivi (in

Riferimento al Quadro Comune Europeo nell'apprendimento dell'italiano come L1, in particolar modo per quanto riguarda l'abilità di produzione orale.

caso di non riuscita lo studente avrebbe dovuto ripetere il dibattito. Evidentemente gli allievi sono stati "invogliati" a raggiungere la soglia minima già a partire dal primo tentativo. Solo un ragazzo infatti è stato costretto a ripetere la prova).

- svolgere degli esercizi correlati per rafforzare le strutture morfologico-sintattiche correlate. A tal proposito ci siamo avvalsi del libro di testo "Nuovo Progetto Italiano 2", edito da Ediliguia. Ad ogni ragazzo ho potuto dare una copia di questo volume poiché ne avevo a disposizione 20, che la stessa casa editrice mi aveva gratuitamente concesso come premio per una mia precedente attività didattica.

Così davanti ad errori sistematici come quelli presenti nel brano qui riportato (sono stati sottolineati solo quelli con il congiuntivo / comunicazione personale, 25 ottobre 2011<sup>5</sup>)

Se la Fox-town non **sarebbe** aperta la domenica come gli altri giorni, sai quante persone sarebbero licenziate! Perché guadagnano molto meno ... cioè tutte le persone che guadagnano in fabbriche e in altri posti lì ... fino a mattina presto e fino sera tardi lavorano. Non trovano mai il tempo per andare a fare la spesa, shopping, in centro con gli amici e cose varie. E se i negozi **sarebbero** aperti la domenica, allora avrebbero tutto il tempo per farlo.

si è deciso di intervenire utilizzando esercizi mirati e schematizzati, presenti libro di testo (capitolo 7 ed 8, rispettivamente congiuntivo imperfetto e periodo ipotetico / vedi allegato 5).

In questo modo già da gennaio si è visto un miglioramento in tal senso. Gli errori sul congiuntivo non sono risultati così numerosi come precedentemente e molti allievi, almeno in seconda battuta, erano in grado di correggerli.

A tal conferma si veda la valutazione dello stesso ragazzo a distanza di pochi mesi.

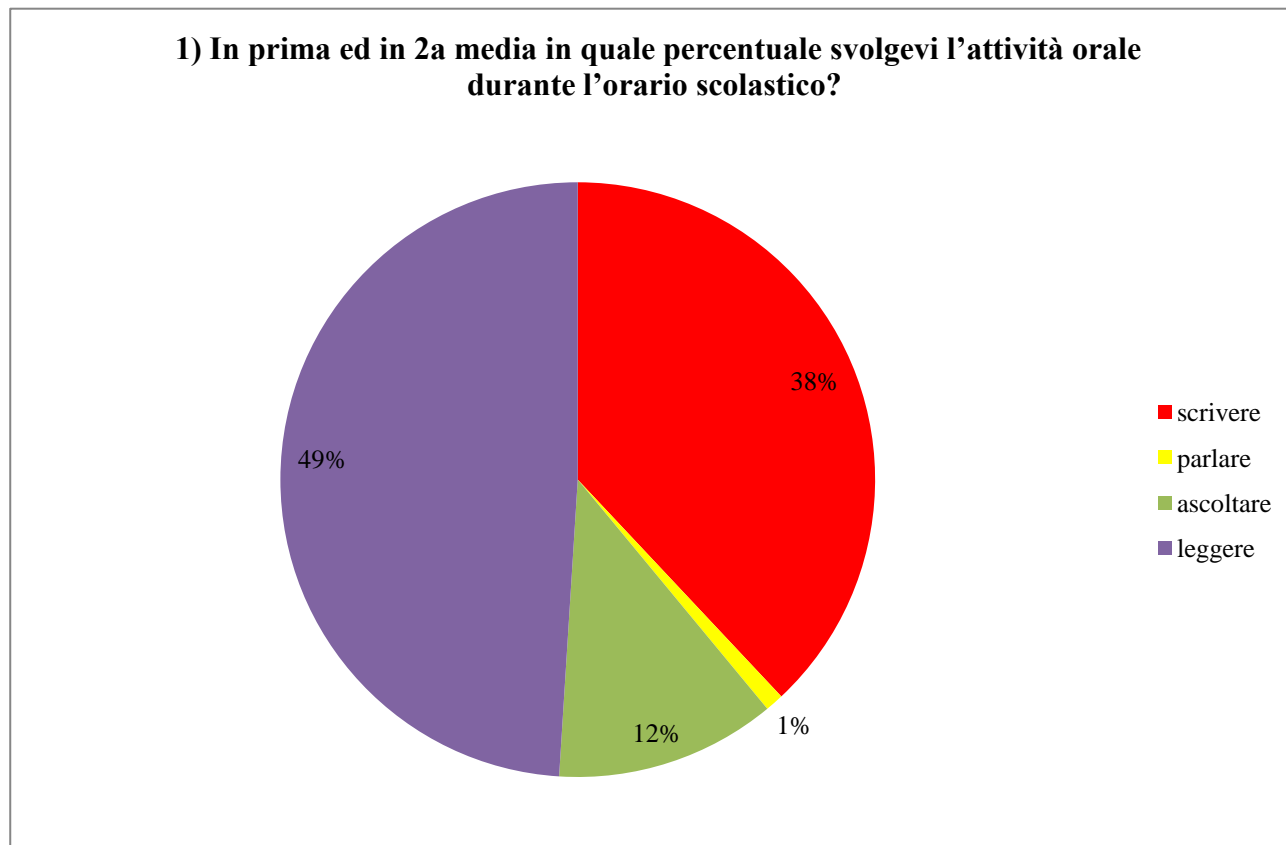
Errori ottobre (ragazzo: P....)	Errori gennaio (stesso ragazzo)
<p>Errori: <b>vari errori legati al congiuntivo: es. "sono favorevole che i negozi sarebbero aperti" (al posto di "siano"), "se la Fox Town non sarebbe aperta" (al posto di "fosse"), "se i negozi aprirebbero" (al posto di "aprissero" / errore ripetuto due volte).</b></p> <p>Altri errori di concordanza: "c'è più posti di lavoro" (al posto di "ci sono"), "più posti di lavoro"</p>	<p>Errori: <b>"se avremmo"</b> (al posto di se avessimo), "l'esperanto è più difficile impararla" (al posto di impararlo. Ma l'esperanto è maschile, non femminile!).</p>

<sup>5</sup> 2° allegato video (vedere da 3'16" a 3'49")

che causerebbe meno disoccupazione” (al posto di “causerebbero”) “la Denner” (al posto del preferibile “il”).	
---	--

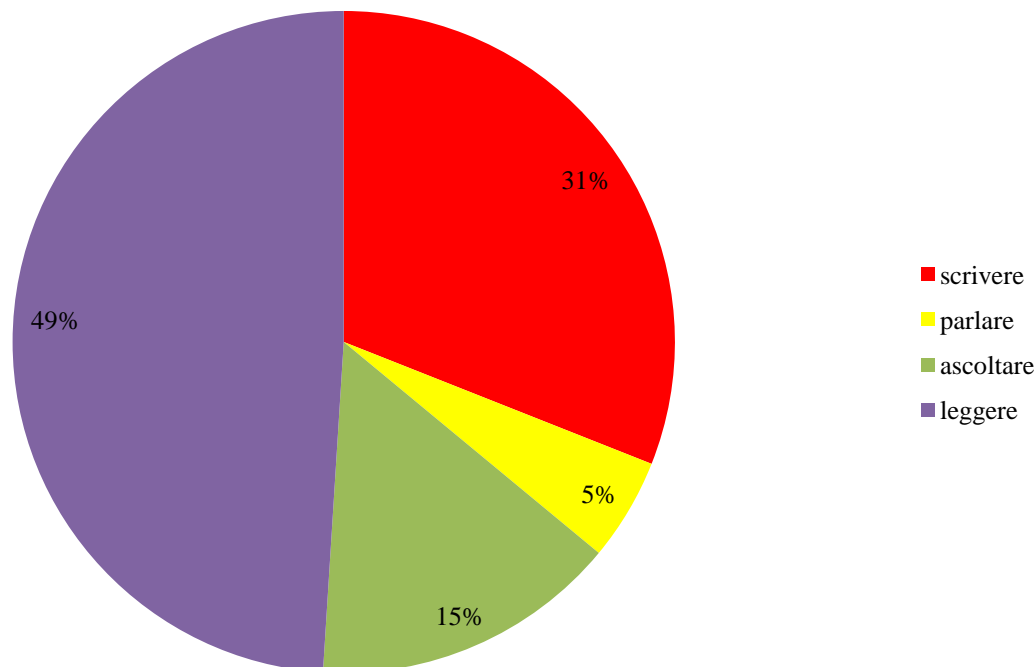
### 3.3.4 Fase 3: questionario e secondi dibattito

In generale anche il secondo dibattito ha destato grande interesse. Pensavo da gennaio in poi di trovarmi di fronte una situazione diversa: stanchezza per la reiterata proposta didattica, noia e ormai mancanza di curiosità verso un approccio pienamente conosciuto. Non è successo nulla di tutto questo, anzi i ragazzi, sono nuovamente partiti con grande slancio ed entusiasmo per un progetto che non sentivano imposto, ma “scelto”. Abbiamo così insieme fissato le date dei dibattiti di tutto il secondo semestre, scelto gli argomenti e sorteggiato i dibattenti, i moderatori ed anche i controllori del tempo. Per poter, comunque, ripartire al meglio ho fatto compilare il questionario (vedi allegato 6) che avevo preparato durante le vacanze di Natale. L'intento era soprattutto quello di fare un bilancio a metà anno scolastico. Questi sono stati in sintesi i risultati (verrà fatta una schematizzazione e verrà fornita una spiegazione domanda per domanda).



Riferimento al Quadro Comune Europeo nell'apprendimento dell'italiano come L1, in particolar modo per quanto riguarda l'abilità di produzione orale.

**2) Ora in 3a media in quale percentuale svolgi queste attività durante l'orario scolastico?**



Mi sono davvero stupita che la percentuale dedicata al parlato fosse così bassa sia per quanto riguarda la seconda media, sia successivamente per la terza.

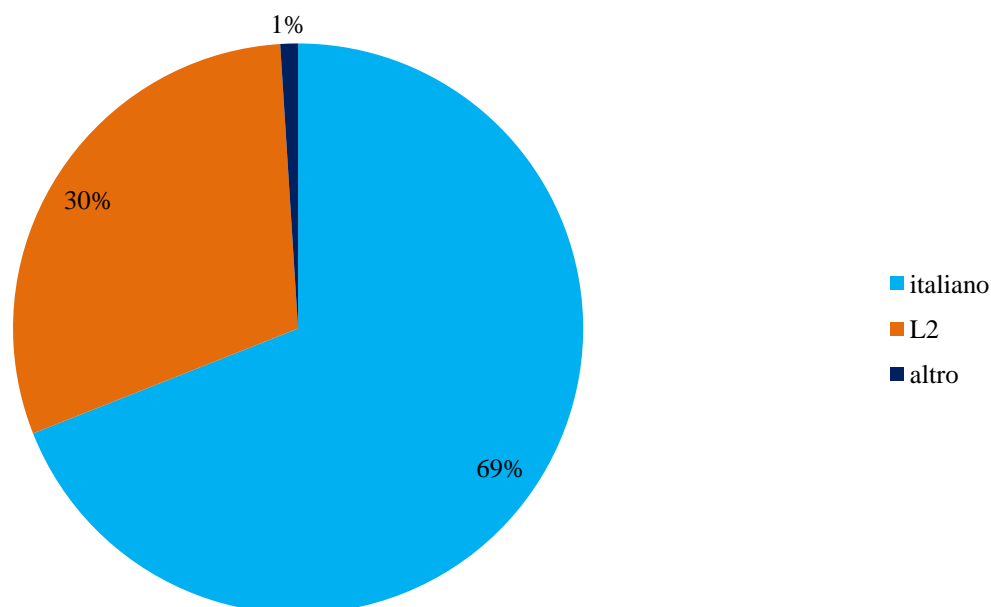
Infatti so che nelle lingue 2 si usano molto spesso simulazioni di dialoghi reali per favorire la componente pragmatica della lingua.

La spiegazione però è stata fornita dalle risposte successive del questionario: la maggioranza degli studenti non percepisce gli esercizi orali in una lingua straniera, come strumenti efficaci ed improntati ad una libera comunicazione, ma piuttosto come delle formulazioni automatiche che permettono “la sopravvivenza” in una determinata area linguistica. Probabilmente questo è dovuto più che altro alla scarsa conoscenza delle L2 che non permette di uscire dalle frasi stereotipate ed essenziali.

Il risultato, infatti, è stato il seguente



### 3) In quale materia quest'anno hai maggiormente dato spazio al parlato?



Riporto inoltre alcune delle loro frasi inerenti alla voce: “motiva la tua risposta” (comunicazione personale, 24 gennaio 2012):

in inglese ed in tedesco non riesco mai a dire ciò che voglio. So solo dire “can I go to the toilet?” e questa certamente non è una comunicazione vera.

In tedesco e in inglese parliamo, certo, ma diciamo sempre le stesse cose. Solo nell’ora del martedì mattina in effetti comunichiamo veramente. Per la prima volta non siamo noi ad ascoltare l’insegnante, ma è lei che ascolta noi.

L’ora di italiano con la soressa Carcano è la più bella della settimana. Posso parlare e nessuno mi sgrida per questo.

Parlare non è semplice, ma nell’ora di italiano con la maestra Carcano riesco a farlo. E mi piace. In inglese è tutto un altro discorso. Come faccio a rispondere se nemmeno capisco la domanda?

La risposta alla domanda “Ti è interessata l’attività che ti ha proposto la docente? Dai un voto da 1 a 6.”, fornisce una votazione molto alta: 5,8 ed al di là della soddisfazione personale questo mi induce a riflettere su vari fattori:

- i ragazzi si sentono stimolati da un’attività nuova e molto ben disposti a portarla avanti anche per tutto l’anno accademico;

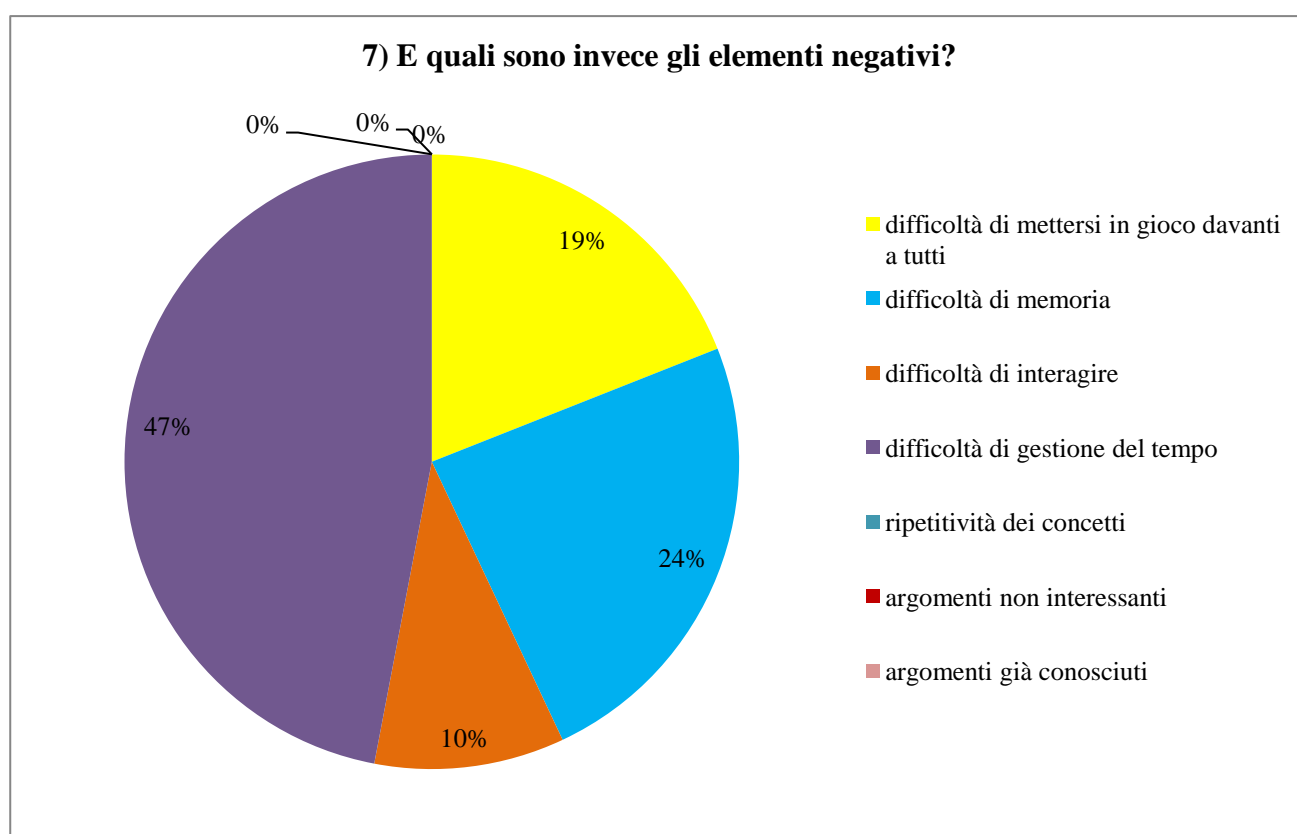
Riferimento al Quadro Comune Europeo nell'apprendimento dell'italiano come L1, in particolar modo per quanto riguarda l'abilità di produzione orale.

- il fatto di lasciare scegliere a loro i temi dei dibattiti fa sì che percepiscano la lezione non come “imposizione”, ma come “scelta”. In questo modo non solo si mettono in gioco, ma cercano di dare il meglio
- un approccio “diverso” dal consueto modo di insegnare spesso troppo settoriale (ad es. suddividendo la griglia oraria in ora di grammatica, ora di scrittura, ora di lettura, ecc.) fa accettare inconsapevolmente anche i settori “meno amati”. Infatti non sempre una modalità dirigista dà i suoi frutti. Se io ad esempio fossi entrata in classe ed avessi detto “ragazzi oggi facciamo un tema” molto probabilmente non avrei ottenuto lo stesso risultato. Qui invece l'attività orale pur necessitando di molti esercizi scritti di supporto (a tal proposito si veda l'allegato 7, un breve excursus sulle molteplici attività di ricerca in preparazione dei vari dibattiti) viene ben accettata. Non solo: gli esercizi scritti non vengono percepiti come tali, ma come fase necessaria di passaggio. Gli studenti insomma considerano questa ora del martedì come una lezione dedicata puramente all'oralità anche se in effetti il dibattito vero e proprio avviene solamente una volta al mese (una lezione ogni quattro). Negli altri incontri ci prepariamo con esercizi scritti al dibattito o analizziamo lo stesso approfondendo gli errori morfologico-sintattici, attraverso esercizi grammaticali mirati.
- le valutazioni sommative, spesso non troppo “amate” dagli allievi, vengono viste in questo caso come tappe intermedie di un percorso unitario che tiene conto di una progressione e di una continuità. Seguendo infatti le griglie valutative del Celi, lo stesso insegnante è più improntato a porre l'accento sugli aspetti acquisiti, piuttosto che su quelli mancanti. Ciò rinforza positivamente lo studente e lo sprona ad avere un miglioramento costante e lineare che gli permette di raggiungere più facilmente gli obiettivi e le competenze parziali successive.

Alle due domande successive del questionario “che cosa bisogna fare per avere una buona resa nell'orale?” e “quali sono i punti di forza di questa attività?” è stato risposto in modo molto eterogeneo. Anzi durante la fase di compilazione del questionario, molti ragazzi hanno manifestato il loro disagio per questa categorizzazione dall'uno al 10, appunto perché ritenevano “tutte le voci ugualmente necessarie” (riporto le parole esatte di un allievo a cui hanno fatto eco molti suoi compagni). Ciò è in effetti molto significativo perché indica che il messaggio principale dell'attività è stato recepito. L'oralità infatti all'inizio dell'anno veniva percepita come “facile” e “banale”, mentre ora gli studenti si rendono conto che questo settore è anch'esso complesso poiché nel testo parlato, contrariamente ad un messaggio scritto che può essere ancora corretto prima di essere dato in lettura, una cosa detta non può essere cancellata.

Inoltre l'oralità spazia dalla conoscenza dell'argomento, alla chiarezza dell'esposizione, dall'ottimizzare il tempo a propria disposizione, al portare degli argomenti validi a sostegno della propria tesi, dal parlare fluidamente e con convinzione al comunicare il modo corretto e non ripetitivo. Si sono insomma resi conto che anche per una esposizione orale ci vuole una preparazione ed una riflessione adeguata: l'improvvisazione anche in questo caso non produce molti frutti.

A tal proposito sono significative le risposte fornite per la successiva domanda e qui schematizzate.



Come si vede dal grafico anche in queste risposte emerge la difficoltà dell'oralità. Ben il 19% esprime la difficoltà di mettersi in gioco davanti a tutti. In effetti gli adolescenti più spavaldi, nascondono dietro questa facciata un senso di timidezza e di paura nell'esporsi davanti ai propri coetanei. Chi parla, in effetti, si sottopone al giudizio altrui e ciò comporta un grandissimo peso emotivo, che varia di volta in volta e da allievo ad allievo, ma che è comunque rilevante.

Interessanti, a mio avviso, risultano anche gli altri tre dati: difficoltà di memoria, difficoltà di interagire e difficoltà di gestione del tempo. Questi aspetti mettono davvero in luce la problematicità dell'esposizione orale. In essa infatti, a differenza della scritto, non ci possono essere pause prolungate di riflessione né tantomeno ripensamenti. L'oralità è una forma di testualità "sui

Riferimento al Quadro Comune Europeo nell'apprendimento dell'italiano come L1, in particolar modo per quanto riguarda l'abilità di produzione orale.

generis” dove chi parla deve tener sotto controllo simultaneamente – e nel tempo ridotto di un'interazione istantanea – moltissimi aspetti: ciò che dice, come lo dice (a livello fonetico, sintattico e semantico), le reazioni di chi l'ascolta, ecc. Insomma colui che parla e colui che ascolta partecipano allo stesso contesto. Da qui l'alta densità di deittici e di informazioni lasciate allo stato implicito. Ecco perché il parlato deve essere paratattico, coordinativo ed addirittura giustappositivo: perché non è necessario esplicitare tutte le connessioni di ordine logico e concettuale. Nello scritto ciò non è ovviamente possibile e quindi occorre strutturare il discorso in modo più articolato. Il problema, però, per uno studente di terza media è proprio questo: quanto lasciare implicito e quanto esplicitare. Questa consapevolezza non è automatica come non lo è rendersi conto che l'efficacia di una comunicazione orale è molto legata anche al ritmo: chi parla lo deve fare entro un certo tempo per convenzione sociale ed anche per rendere possibile la comunicazione; infatti se la produzione del parlante è eccessivamente lenta chi ascolta perde il filo del discorso.

Le risposte all'ultima domanda del questionario riassumono proprio questi concetti. Riporto qui alcuni commenti dei ragazzi (comunicazione personale, 24 gennaio 2012):

Questa attività mi è piaciuta molto. L'ho vissuta non come un'imposizione da parte della soressa, ma come un momento privilegiato della mia settimana

Parlare non è semplice. Non lo è per niente. Io davo tutto per scontato, mentre ora capisco che ci vuole davvero impegno

Finalmente facciamo qualcosa di diverso! Ero stufo di scrivere, scrivere e solo scrivere!

Abbiamo sempre solo scritto e letto e non me ne è mai fregato nulla. Ora finalmente parliamo.

## 4. Conclusioni e nuovi interrogativi

Ho scelto questo progetto perché volevo approfondire la tematica da un punto di vista teorico, visto che comunque conoscevo già bene sia i livelli previsti dal Quadro Comune Europeo sia i vari esami CELI, per poi elaborare un percorso da intraprendere con i ragazzi ed una metodologia che mi permettesse di raccogliere dei dati significativi.

Ovviamente la mia ricerca, per l'esiguità numerica della classe presa in considerazione, non mi ha permesso di constatare o meno se, usando questi strumenti propri delle L2, anche l'insegnamento dell'italiano ed il conseguente apprendimento degli allievi possano sempre migliorare, ma per lo meno spero che mi abbia consentito un approccio di più ampio respiro volto, come dice lo stesso "Piano di formazione della scuola media" del Canton Ticino (2004), non tanto alla proposta di semplici nozioni e conoscenze, ma "ad una relazione organica tra i saperi proposti nelle diverse materie" (p. 8).

Dopotutto solo un approccio organico di insegnamento può favorire negli allievi una migliore comprensione di contenuto. Un analogo punto di riferimento metodologico dovrebbe portare lo studente a considerare una situazione da angolature diverse, a scoprire il senso di quanto impara e a sviluppare il suo pensiero critico. Infatti, nel contesto cooperativo e trasversale tra materie, l'espressione dell'informazione acquisita non si limita e non si focalizza in un singolo settore, ma sfocia sovente nel mutuo insegnamento, il che contribuisce a fare dell'allievo l'artigiano attivo della propria comprensione.

D'altra parte lo stesso "Piano di formazione" sopracitato così riporta:

la domanda fondamentale è: "Che cosa deve avere imparato il giovane alla fine della scuola dell'obbligo?" In termini generali, la risposta data è la seguente: egli deve aver acquisito conoscenze, ma deve anche aver maturato a fare e aver maturato degli atteggiamenti. La società gli chiede d'altro canto un'adeguata formazione culturale, umana e sociale. [...] Ogni operatore e ogni materia indistintamente, seppur con accentuazioni diverse, assumono queste finalità nel proprio impegno didattico (pp. 8-9).

Se dunque gli obiettivi devono essere i medesimi, ritengo che sia auspicabile avere una procedura metodologica in comune, almeno laddove questo lo consenta.

Pertanto questo progetto continuerà fino alla fine dell'anno con alcune varianti. Fino ad aprile non verranno apportate modifiche poiché la 3D parteciperà al concorso cantonale de "La Gioventù Dibatte" in programma per il 23 del suddetto mese. Quindi questo lasso di tempo ci servirà a

Riferimento al Quadro Comune Europeo nell'apprendimento dell'italiano come L1, in particolar modo per quanto riguarda l'abilità di produzione orale.

consolidare ciò che è già stato acquisito. I ragazzi dibattenti scelti sono stati 8 su 17: direi davvero un bel risultato per una classe che ha svolto questo processo in una singola ora settimanale. Questa partecipazione comunque ritengo possa essere di incentivo anche per gli altri 9 spettatori, in prospettiva del concorso nazionale previsto a Berna per la primavera 2013.

Da maggio in poi invece vorrei sperimentare delle variazioni:

- dare compiti di osservazione differenziati, modificando la scheda di valutazione dei ragazzi (vedi allegato 8)
- controllare maggiormente il tempo di parola di ogni singolo partecipante, al fine di evitare, nella fase centrale del dibattito, le prevaricazioni degli oratori più forti. Questo intervento potrebbe infatti incentivare capacità di cooperazione e di ottimizzazione dell'intervento. Certo alcuni studenti hanno già raggiunto da soli questi obiettivi, ma vorrei che l'intera classe riflettesse su queste procedure e progredisse in questo senso.

Al di là comunque di come si evolverà ritengo che questo progetto sia valido perché ha cercato di mettere al centro l'allievo con i suoi bisogni linguistici e il suo rapporto con il mondo in cui vive, al fine di sviluppare determinate competenze lungo tutto l'arco dell'anno. Per essere ottimale dovrebbe diventare un progetto a lungo termine che abbracci tutta la scolarità, un progetto insomma dove gli insegnanti per primi si rendano pienamente conto di avere a che fare con studenti che chiedono giustamente e prepotentemente un senso, una motivazione e soprattutto un'unità di intenti in quello che a loro viene quotidianamente proposto.

Non si tratta dunque solamente di dare più spazio a forme di sapere troppo spesso lasciate in sordina (come l'oralità, appunto), ma anche di progettare delle didattiche e delle valutazioni comuni e coerenti. Si dovrebbe insomma cercare di superare la frammentarietà settoriale delle materie ed anche la scansione annuale all'interno della stessa disciplina che troppo spesso colpevolizza il precedente "non fatto", per giungere ad una vera visione d'insieme dove l'allievo è il perno di un processo conoscitivo concretizzabile e quantificabile. Ed è proprio qui la grandezza, la coerenza e la spendibilità del QCE, che travalica il settore delle L2: certificare di per sé quello che certificabile non è, il progresso costante dell'allievo in un determinato settore.

Caratteri (spazi inclusi) 61854.

## Riferimenti bibliografici

Alessandroni, D., Marasco, M.V. & Melani, T. (2006) *Come prepararsi all'esame del Celi 1. Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana > livello 1 Italiano generale rilasciato dall'Università per Stranieri di Perugia*. Perugia: Guerra edizioni.

Alessandroni, D., Marasco, M.V. & Melani, T. (2005). *Come prepararsi all'esame del Celi 2. Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana > livello 2 Italiano generale rilasciato dall'Università per Stranieri di Perugia*. Perugia: Guerra edizioni.

Alessandroni, D., Marasco, M.V. & Melani, T. (2005). *Come prepararsi all'esame del Celi 3. Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana > livello 3 Italiano generale rilasciato dall'Università per Stranieri di Perugia*. Perugia: Guerra edizioni.

Alessandroni, D., Marasco, M.V. & Melani, T. (2008). *Come prepararsi all'esame del Celi 4. Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana > livello 4 Italiano generale rilasciato dall'Università per Stranieri di Perugia*. Perugia: Guerra edizioni.

Alessandroni, D., Marasco, M.V. & Melani, T. (2011). *Come prepararsi all'esame del Celi 3. Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana > livello 5 Italiano generale rilasciato dall'Università per Stranieri di Perugia*. Perugia: Guerra edizioni.

Bertocchi, D. (1994). *Guida alla poesia*. Roma: Editori Riuniti.

Bertocchi, D. & Quartapelle, F. (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milano-Firenze: La Nuova Italia, RCS Scuola.

Brasca L. & Zambelli, M. L. (1992). *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola*. Firenze: La Nuova Italia.

Camponovo F. (AA 1998-1999). *L'oralità a scuola, corso di formazione per insegnanti di scuola media*. IAA Locarno.

Corno, D. (AA 2004-2005). *MET Riflessione sulla lingua*. ASP Locarno. Cattana, A. & Nesci, M. T. (2004). *Analizzare e conoscere gli errori*. Perugia: Guerra edizioni.

Chini, M., (1994). Strategie di acquisizione della categoria del genere grammaticale nell'italiano come lingua prima e come lingua seconda, in Giacalone Ramat, A., Vedovelli, M., *Italiano lingua seconda/lingua straniera. Atti del XXVI Congresso della Società Linguistica Italiana, (Siena 1992)*. Roma: Bulzoni, pp. 405-436.

Corrà, L. & Deon, V. (1997). *"Maxima debetur puero reverentia", Esperienze di interazione verbale in classe*. Firenze: La Nuova Italia.

Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles: De Boeck.

De Landsheere, V., (1991). *Far riuscire, far fallire*. Roma: Armando.

Riferimento al Quadro Comune Europeo nell'apprendimento dell'italiano come L1, in particolar modo per quanto riguarda l'abilità di produzione orale.

*La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire.* (1997). Genève: Droz. Perrenoud, Ph.

La Forgia A., Grande F. & Sahlfeld W. (2011). Risorse nascoste: il plurilinguismo degli allievi non di madrelingua italiana, in *Inserto tematico di "Scuola e didattica" n.13, 1 marzo 2011*, anno LVI.

Losito B. & Pozzo, G. (2005). *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola.* Roma: Carocci.

Fele, G. & Paoletti, I., (2003). *L'interazione in classe.* Bologna: il Mulino.

Graf-Zumsteg, C. & Bürgin, P., (2006). *La Gioventù dibatte. Manuale per le allieve e gli allievi. Scuola media.* Edizione svizzera: Fondazione Dialogo. pdf

Graf-Zumsteg, C. & Bürgin, P., (2006). *La Gioventù dibatte. Manuale per l'insegnante. Scuola media e scuole medie superiori.* Edizione svizzera: Fondazione Dialogo. pdf

Ong W. (1986), *Oralità e scrittura.* Bologna: il Mulino.

*Piano di formazione della scuola media.* (2004). Bellinzona.

*Piano di studio della SUPSI (Master in Secondary Education)* (2010). Locarno.

Ufficio insegnamento medio. (2004) *Scuola media: idee e lavori in corso. La valutazione degli allievi.* Bellinzona: UIM.

Vertecchi, B. (1976). *Valutazione formativa.* Torino: Loescher.

Vertecchi, B. (1984). *Manuale della valutazione.* Roma: Ed. Riuniti.

Zuccherini, R. (1991). *Conversazione ed interazione. Adulto e bambino nella relazione educativa.* Firenze: La Nuova Italia.

### **Siti internet di riferimento:**

Università per Stranieri di Perugia (2010). *Regolamento CELI.* Disponibile in:

<http://www.cvcl.it/MEDIACENTER/FE/CategoriaMedia.aspx?idc=196&explicit=SI> [11 marzo 2012]

La Gioventù Dibatte (2012). *Concorso cantonale.* Disponibile in:

[http://www.lagioventudibatte.ch/index.php?option=com\\_content&view=article&id=103&Itemid=94](http://www.lagioventudibatte.ch/index.php?option=com_content&view=article&id=103&Itemid=94) [11 marzo 2012]



Questa pubblicazione, Riferimento al Quadro Comune Europeo nell'apprendimento dell'italiano come L1, in particolar modo per quanto riguarda l'abilità di produzione orale., scritta da Paola Carcano, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.