

Educazione linguistica: Lingua straniera

Ringrazio Lucilla Lopriore, Luciano Mariani, Graziella Pozzo e Maria Cecilia Rizzardi per gli utili suggerimenti che mi hanno dato.

1. Finalità formative

Alle lingue straniere il Libro bianco della Commissione Europea *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva* (1995) assegna un ruolo fondamentale, tanto da porre la promozione della conoscenza di tre lingue comunitarie come quarto obiettivo generale dei sistemi scolastici. È l'unico obiettivo che ha un chiaro riferimento a un'area disciplinare¹.

Insieme all'educazione geo-storico-sociale, artistico-espressiva, scientifica e tecnologica, un'educazione linguistica che persegua la padronanza di più lingue costituisce un asse portante nella formazione della persona. Perché sono le lingue - quella materna, ma anche quelle straniere - che sostengono lo sviluppo dei processi cognitivi e offrono uno strumento per conoscere il mondo e per agire attivamente e interagire più consapevolmente nella società democratica.

Nella "società conoscitiva" la conoscenza di più lingue costituisce un requisito indispensabile. Con le lingue si promuove il rispetto per altri popoli e altre etnie, aiutando nel contempo a riconoscere la propria identità culturale. Si facilita l'accesso a un maggior numero di fonti di informazione, siano esse cartacee o informatiche, e si contribuisce all'aggiornamento della propria cultura umanistica e scientifico-tecnologica. Si ampliano le occasioni di lavoro, poiché diventano accessibili anche quelle offerte da comunità di parlanti diverse dalla propria. È per questo motivo che il governo italiano si è impegnato, insieme con gli altri paesi membri dell'Unione Europea, a garantire una formazione in due lingue europee, oltre a quella materna, nella scuola dell'obbligo.

Il Libro bianco articola le finalità formative in quattro aree che, per le lingue, possono essere così precisate:

- a. *finalità etiche*, il cosiddetto "saper essere": riguardano la formazione della persona in tutte le sue espressioni. Autonomia, spirito critico, disponibilità alla collaborazione ecc. vengono integrate da finalità specifiche per l'insegnamento "lingua straniera" quali la consapevolezza e il rispetto delle diverse identità individuali e culturali.
- b. *finalità cognitive*, il cosiddetto "sapere": le conoscenze riguardano sia le lingue oggetto di apprendimento, sia le culture rappresentate da quelle lingue.
- c. *finalità operative*, il cosiddetto "saper fare": si realizzano nell'interazione con persone e nella fruizione e produzione di testi utilizzando anche lingue diverse dalla propria.
- d. *finalità metodologiche*, il cosiddetto "saper apprendere": hanno prevalentemente valenza trasversale.

Queste finalità sono da perseguirsi in tutti gli ordini di scuola, variando l'enfasi a seconda del grado di maturazione degli alunni.

2. Analisi disciplinare

Per la formazione linguistica si attinge dunque a due ambiti, quello più propriamente linguistico-comunicativo e quello più ampiamente culturale.

Possiamo analizzare l'ambito linguistico-comunicativo seguendo due approcci diversi, ma interrelati l'uno con l'altro: da un lato troviamo un sistema astratto che codifica le regole in base alle quali parole e frasi si combinano tra loro per realizzare quegli insiemi più complessi che sono i testi; dall'altro troviamo le condizioni che influiscono sulle scelte che le persone attuano per comunicare.

Dal punto di vista culturale arriviamo a considerare il popolo che si serve (o si è servito) di quella lingua. Questa cultura (o "culture", nel caso che la lingua sia usata o sia stata usata da più popoli o etnie) è costituita da elementi di vario tipo che sono riconducibili ai diversi ambiti del sapere: geografico, storico, socio-politico, letterario, artistico, scientifico, tecnologico ecc.

Un programma di istruzione e formazione in lingua straniera non può non farsi carico di fornire informazioni, oltre che sulla lingua, anche su aspetti della cultura/delle culture che hanno prodotto la lingua in questione, soprattutto nei gradi scolastici in cui lo studio della lingua si affianca ad attività di indirizzo e può essere finalizzato all'acquisizione di conoscenze specifiche di queste aree.

¹ Cfr. il Libro bianco della Commissione Europea, 1995: *Insegnare ad apprendere - Verso la società conoscitiva*. Bruxelles - Lussemburgo, CECA-CE-CEEA.

Nella realtà quando si interagisce e si comunica con qualcuno, quando si ascoltano dei messaggi e si leggono o si scrivono dei testi, le dimensioni linguistica e culturale si intrecciano. I messaggi e i testi, infatti, non sono delle astrazioni, ma veicolano dei contenuti, contengono ed esprimono, con la lingua, elementi culturali.

3. I nuclei fondanti

Nell'insegnamento della lingua straniera, i concetti fondamentali, o "nuclei fondanti", come diciamo oggi, risultano dalla fusione di elementi linguistici con elementi culturali. La loro analisi può essere condotta con riferimento alle finalità sopra delineate.

Alle *finalità etiche* sono riferibili concetti generali, fondamentali per la convivenza civile e quindi di valenza più ampia, non specificamente disciplinare, quali democrazia, evoluzione, cultura, autonomia ecc.

Alle *finalità cognitive* sono riferibili concetti afferenti ad ambiti diversi, e precisamente:

- concetti "universali", quali ad esempio: identità, esistenza, tempo Ciascuna lingua veicola questi concetti in modo proprio. Il Consiglio d'Europa ha elaborato degli elenchi per le diverse lingue che sono reperibili nei Livelli soglia² alla voce "nozioni".
- concetti linguistici che possono riferirsi sia alla lingua, intesa come sistema, sia ai linguaggi che la rappresentano concretamente. Nel primo ambito rientrano tutti i concetti afferenti alla grammatica, quali ad esempio: morfologia, desinenza, radice, verbo, avverbio, paradigma ecc. (per la grammatica della parola); sintassi, reggenza, dipendenza, concordanza (per la grammatica della frase); testo, coesione, proforma ecc. (per la grammatica del testo). Del secondo ambito fanno parte tutti i concetti afferenti alla pragmatica, quali ad esempio: variabilità linguistica, registro, contesto comunicativo, canale ecc., ed anche concetti di base dell'analisi letteraria, quali ad esempio quelli di "genere" e di "figura retorica".
- concetti più ampiamente culturali. Questi sono più difficili non solo da elencare, ma anche da esemplificare, perché, come si è detto sopra, afferiscono a tutte le aree del sapere.

Alle *finalità operative* sono riferibili gli "atti comunicativi" che consentono di intrattenere rapporti, esprimere stati emotivi e sentimenti, narrare eventi, confrontare opinioni ecc. Nei Livelli soglia elaborati per le diverse lingue europee alla voce "funzioni" sono elencati gli atti linguistici di cui un parlante con istruzione medio-superiore ha bisogno per interagire in modo efficace e scambiare informazioni e opinioni.

Alla *finalità del saper apprendere* la formazione linguistica contribuisce in modo meno specifico, ma pervasivo, in quanto ogni apprendimento fa uso della lingua.

I concetti menzionati sono sottesi a tutta la progettazione dei curricoli linguistici, anche se non sempre vengono fatti oggetto di insegnamento diretto e esplicito. Nei primi gradi scolastici è prevedibile che l'istruzione sia finalizzata ad usare la lingua. Ciò comporta l'acquisizione di atti linguistici che permettano semplici interazioni e comunicazioni in un mondo che si estende poco oltre i limiti della famiglia. Concetti generali, quali quelli riferibili alle finalità etiche, o più propriamente culturali, non saranno vero e proprio oggetto di studio, ma verranno veicolati in modo implicito nelle storie e nelle situazioni che fanno da sfondo ai dialoghi. Il mondo presentato sarà costituito da elementi che rappresentano la cultura straniera, ma non sarà necessario che questi vengano analizzati e portati ad un livello di consapevolezza analogo a quello che si persegue nella scuola secondaria³.

Anche per l'insegnamento linguistico vale l'affermazione di Rossella D'Alfonso: "La padronanza dei nuclei fondanti è lo scopo essenziale di un insegnamento disciplinare", ove "ovviamente la "padronanza" va intesa a livelli diversi di complessità e di consapevolezza secondo i gradi e indirizzi di scuola." (D'Alfonso 2000).

4. Le attività linguistiche

In un corso di lingua straniera gli alunni devono apprendere sia a usare la lingua in vari contesti per raggiungere i propri scopi comunicativi, sia, quando hanno raggiunto sufficiente maturità, ad analizzare la lingua e i suoi meccanismi.

Tradizionalmente siamo abituati a porre a fondamento delle attività linguistiche quattro abilità: ascoltare, leggere, parlare e scrivere, due abilità in cui il parlante si pone in ricezione e due che gli consentono di

² I *livelli soglia* sono repertori elaborati dal Consiglio d'Europa per le diverse lingue europee tra la fine degli anni 70 e i primi anni 80.

³ Cfr. D'Alfonso, R. 2000, *Un Linguaggio Condiviso per la Costruzione dei Curricoli*.

produrre dei messaggi. Con il *Framework* (o *Cadre de référence*; 1996)⁴ il Consiglio d'Europa ha avanzato nuove proposte che modificano la primitiva impostazione dei Livelli soglia. Utilizza il termine attività comunicative con riferimento alle tradizionali abilità di ricezione e produzione aggiungendo anche l'interazione e la mediazione che, come le prime due, possono avvalersi entrambe di canali sia orali sia scritti. Aderendo alla terminologia condivisa in questo libro, ricezione, produzione, mediazione e interazione possono essere considerate "macrocompetenze" che permettono di agire in modo efficace in un contesto specifico (vedi sotto).

Quelle indicate dal *Framework* sono, all'interno di questo quadro terminologico, abilità d'uso della lingua che hanno attinenza prioritariamente con l'ambito relazionale, il *saper fare*.

L'istruzione linguistica implica però anche la graduale acquisizione di abilità attinenti all'ambito cognitivo, quali:

- analizzare parole, frasi, testi e contesti
- formare parole, costruire frasi, strutturare messaggi
- inferire significati
- identificare le componenti di un contesto, in modo da poter scegliere le modalità espressive adatte
- padroneggiare strategie comunicative che consentano di compensare interazioni difficoltose.

ecc.

Il "saper fare" linguistico-comunicativo si configura quindi come interfaccia tra l'ambito relazionale e l'ambito delle operazioni cognitive.

5. Le competenze

Nella prospettiva qui adottata le competenze riguardano sostanzialmente il *sapere* e il *saper fare* in quanto "certificabili", al contrario delle finalità formative più generali, il *saper essere* e il *saper apprendere*, che non possono essere considerati "certificabili", poiché il *saper essere*, che pur è una componente ineludibile di competenza, si riferisce ad aspetti di carattere civile, mentre il *saper apprendere* guarda al processo che ha permesso l'attivazione delle competenze.

Per impostare curricula nazionali linguistici che garantiscano un valore sufficientemente omogeneo ai certificati di studio, nel rispetto dell'autonomia riconosciuta alle istituzioni scolastiche, occorre esplicitare le *competenze certificabili*, relative all'acquisizione di conoscenze (sapere) e di abilità (saper fare), anche se, come si è detto, queste non esauriscono le finalità formative più generali che sono riconducibili alle convinzioni e agli atteggiamenti (saper essere) e all'autonomia nell'apprendimento (saper apprendere). Ciò senza dimenticare che vi sono obiettivi educativi che, pur non essendo verificabili, non sono meno importanti.

Nell'educazione linguistica si fa da tempo ampio uso del termine "competenza", associandolo a precisi concetti. Si parla di "competenza comunicativa" per riferirsi alla capacità di usare la lingua in modo adeguato al contesto; si tratta di essere capaci di tenere conto delle convenzioni, esprimersi con la maggiore o minore formalità richiesta dagli interlocutori con cui si interagisce, riconoscere il significato implicito che gli enunciati assumono nel contesto ecc. All'interno di questa competenza si parla di "competenza lessicale-semantic" con riferimento alla capacità di attribuire significato alle parole e alle frasi, di individuare il significato dei messaggi. Con competenza "linguistico-grammaticale" ci si riferisce all'uso consapevole delle regole che determinano il funzionamento della lingua, mentre con "competenza (multi)culturale" si intende la capacità di interagire con rappresentanti di altre culture nella consapevolezza che queste possono differire non solo nelle convenzioni sociali e nei riti, ma anche nei valori. In queste espressioni l'uso del termine "competenza" non collima con il quadro terminologico adottato in questo libro: la "competenza comunicativa" è così generale da coincidere piuttosto con una finalità-capacità, considerazione che vale anche per la "competenza multilinguistica e multiculturale" che ne ha preso il posto dal *Framework* (o *Cadre de référence*) in poi (vedi sotto).

Per Daniela Bertocchi (2000) nell'educazione linguistica "competenza è l'insieme di capacità sottese che permettono di agire in modo efficace su dati, informazioni, modelli e procedure rispetto a un contesto specifico. Le azioni possono essere poste a obiettivo dell'apprendimento e in questo senso sono definibili in termini operativi verificabili, misurabili e certificabili."⁵

Il *Framework* (*Cadre de référence*) ha identificato la formazione linguistica nell'acquisizione di una *competenza multilinguistica e multiculturale*, che non è una semplice somma di competenze monolinguistiche o monoculturali. La competenza multilinguistica e multiculturale può essere definita

⁴ Council of Europe, Education Committee, 1996: *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference / Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence*. Strasbourg.

⁵ Bertocchi D. 2000: "Curricolo di educazione linguistica", in Corno D. (a cura di): *Insegnare italiano: Ipotesi per un curricolo*, La Nuova Italia, Firenze.

come l'abilità a comunicare in più lingue e a agire culturalmente grazie alla padronanza di più lingue e all'esperienza di più culture. Nell'analisi e nell'uso di una lingua il parlante si avvale di conoscenze linguistiche, pragmatiche e culturali attinte ad ambiti diversi.

6. Le variabili della competenza multilinguistica e multiculturale

Il Regolamento sull'autonomia delle scuole prospetta un impianto curricolare, che non viene sviluppato a priori per intero dall'istituzione centrale, ma che deve essere integrato dalle singole istituzioni attraverso la specificazione dei contenuti e degli obiettivi di apprendimento. Per realizzare questo curricolo dinamico, le competenze stabilite a livello centrale sono definite da un lato in termini relativamente generali, in modo da non comprimere lo spazio della progettazione scolastica, e dall'altro in termini sufficientemente precisi, in modo da poter costituire dei traguardi comparabili a livello nazionale⁶.

Per costruire dei traguardi di un corso di lingua, i curricoli "centrali" dovranno definire le competenze linguistico-comunicative precisando i seguenti elementi:

- le attività comunicative che si devono poter svolgere, che sono riconducibili agli ambiti della ricezione, produzione, interazione e mediazione per l'orale e per lo scritto
- l'ambito di riferimento dei contesti delle azioni e delle interazioni: contesti di esperienza diretta o indiretta nei quali si interagisce informalmente o formalmente con interlocutori più o meno distanti socialmente
- le forme testuali su cui sviluppare le attività di ascolto e di lettura
- l'ambito di riferimento generale delle forme testuali da produrre
- l'ambito di riferimento generale degli argomenti da affrontare (mondo dell'esperienza diretta, attualità, settori specifici ecc.)
- le operazioni cognitive che si devono mettere in atto
- il livello di comprensione dei messaggi ascoltati o dei testi letti (comprensione globale vs. comprensione analitica), che deve essere messa in relazione alla complessità linguistica dei testi e al grado di esplicitatezza delle informazioni contenute
- la fluenza, la scioltezza e la correttezza attese nella produzione dei messaggi, vale a dire la tolleranza di errori linguistici e esitazioni, di infrazioni alle convenzioni nel parlato e nello scritto.

Si ritiene opportuno che ciascuna competenza venga descritta con riferimento a due livelli di prestazioni: livello di accettabilità e di eccellenza, e sia formulata in modo tale da essere da un lato facilmente precisata dai docenti, come richiede l'autonomia scolastica, dall'altro facilmente tradotta in prove che permettano di verificarne il possesso.

Ai docenti toccherà precisare gli elementi che costituiscono le singole voci, indicando

- per le attività linguistiche: i canali (diretti o indiretti, orali o scritti) attraverso i quali si trasmettono, recepiscono o si scambiano i messaggi
- per i contesti: il numero, il ruolo sociale e il rapporto reciproco tra gli interlocutori
- le forme testuali specifiche: dialoghi, monologhi, spot, annunci, giornali-radio, telegiornali, dibattiti, discussioni ecc. per l'orale; lettere, articoli, pagine pubblicitarie, riassunti, racconti, recensioni ecc. per lo scritto
- gli argomenti, che andranno specificati in base alla fascia di età e di scolarità
- le aree lessicali e il grado di specificità/appropriatezza e ricchezza del lessico
- le strutture morfosintattiche.

7. La valutazione delle competenze

L'apprendimento di una lingua seconda può essere visto schematicamente secondo una dimensione verticale: l'allievo partirà da un livello di competenza della lingua in questione vicina allo zero che si svilupperà per gradi verso un'abilità sempre più perfezionata. Si possono quindi identificare livelli descrivibili in base a precisi parametri:

- maggiore o minore specificità e varietà lessicale
- maggiore o minore complessità delle strutture linguistiche
- maggiore o minore familiarità del contesto
- maggiore o minore familiarità con l'argomento
- concretezza o astrattezza dell'argomento
- maggiore o minore complessità delle operazioni mentali richieste per comprendere o produrre i messaggi
- maggiore o minore fluenza nella produzione orale o scioltezza in quella scritta

⁶ Regolamento sull'autonomia delle istituzioni scolastiche (DPR 275/8 marzo 1999).

- maggiore o minore correttezza nella produzione orale descritta.

Esempi di descrizione per diversi livelli sono dati più avanti.

I livelli possono considerati obiettivi in diversi gradi scolastici. Può verificarsi che la prestazione realizzata

?????

8. Le lingue straniere nel curriculum generale

Il già citato Libro bianco indica genericamente come strutturare il curriculum in modo da garantire a tutti l'accesso a tre lingue comunitarie (di cui almeno due sono straniere per i parlanti nativi, mentre per i parlanti non nativi che parlano lingue non rappresentate nell'Unione Europea le lingue straniere sono tre). "Per giungere alla conoscenza effettiva di tre lingue comunitarie è auspicabile cominciare l'apprendimento di una lingua straniera fin dall'età prescolare ed appare indispensabile che questo insegnamento diventi sistematico nella scuola elementare." (Libro bianco). L'istruzione della prima lingua straniera dovrebbe proseguire fino alla fine della scolarità obbligatoria quando dovrebbe affiancarsi una seconda lingua straniera. Nella scuola secondaria questa potrebbe diventare la lingua d'insegnamento di talune materie, come già avviene in alcuni paesi europei.

Discriminando grossolanamente gli obiettivi di apprendimento perseguibili nei due cicli scolastici prospettati dalla riforma, si possono attribuire alla scuola di base traguardi che focalizzano maggiormente le attività richieste nella quotidianità, mentre nel ciclo secondario si impongono progressivamente attività più specifiche, che si avvalgono di un più ampio ventaglio di conoscenze. In tutti i gradi si può inoltre prevedere di usare la lingua come "veicolo" per lo studio di argomenti specifici di discipline di area non linguistica, ipotizzando sequenze didattiche, moduli o addirittura interi corsi di geografia o chimica ecc., tenuti in lingua straniera dagli insegnanti delle materie specifiche.

In base a questa proposta, nella scuola di base la lingua straniera è finalizzata all'acquisizione di capacità generali (relative all'ascoltare, parlare, leggere, scrivere, interagire e, forse, mediare) per la realizzazione di scopi condivisibili da ampi gruppi di parlanti. Molto probabilmente ciò potrebbe valere anche per la seconda lingua straniera introdotta nella scuola di base.

Con la progressiva maturazione degli alunni si dovranno prendere in considerazione via via bisogni comunicativi più differenziati, i confini del mondo da conoscere e in cui fare esperienze si ampliano e le operazioni mentali sono rivolte a una sempre maggiore astrazione e concettualizzazione. Per questi motivi è possibile prevedere che nella scuola secondaria si dia maggior rilievo a nuclei di sapere e si diversifichino i profili di competenze, che dovranno essere al contempo in armonia con il curriculum complessivo e funzionali a bisogni specifici di determinati gruppi di discenti e, in prospettiva, di parlanti. Alcuni dovranno ad esempio essere in grado di leggere manuali, altri di interagire solo oralmente, altri ancora di interagire in determinati contesti lavorativi ecc.

9. I curricoli di lingua straniera

Come si è già accennato, l'elaborazione dei curricoli di lingua, non solo straniera, è facilitata dal *Framework (Cadre de référence)* che articola la padronanza linguistica in sei livelli, dal parlante che muove "i primi passi" al parlante colto e disinvolto. La proposta del Consiglio d'Europa è sganciata dai programmi scolastici dei paesi membri, ma mette a loro disposizione criteri per elaborarli. Lo scopo è di contribuire alla realizzazione di un sistema di "crediti" condivisibili, certificabili e capitalizzabili che possano essere riconosciuti in tutta Europa.

I sei livelli di questo impianto non sono riferiti a alunni di una determinata età - non sono infatti pensati specificamente per bambini e adolescenti piuttosto che di adulti. L'elaborazione di curricoli scolastici deve invece tenere conto dell'età e del grado di maturazione dell'alunno. E deve anche considerare il curriculum generale nel quale il curriculum linguistico si viene ad inserire. L'indirizzo scolastico, la presenza di altra lingua, il numero di ore a disposizione non sono fattori irrilevanti nella determinazione dei traguardi da raggiungere.

Considerato che con l'autonomia scolastica vengono offerti spazi alle libere scelte degli alunni, bisogna cominciare a prevedere che avremo a che fare con curricoli differenziati. Oltre ai curricoli lineari finalizzati a fornire una competenza che potremmo definire "generale", consistente nell'acquisizione di capacità di base omogenee nei diversi settori, se ne possono prevedere altri che offrano competenze parziali. Sappiamo infatti che, come ci indica lo stesso *Framework (Cadre de référence)*, la competenza multilinguistica e multiculturale può non essere omogenea nelle diverse lingue studiate. Si può avere ad esempio un'eccellente competenza parlata in due lingue unita ad un'accettabile competenza scritta in una sola di queste, una diversificazione del profilo multiculturale rispetto al profilo multilinguistico con,

ad esempio, una buona conoscenza della cultura di una comunità, ma scarsa conoscenza della sua lingua oppure scarsa conoscenza di una comunità di cui si padroneggia bene la lingua⁷.

Se si vuole tenere conto di ciò occorre impostare curricoli diversificati, che rispondano alle diverse esigenze nei diversi gradi e indirizzi di scuola. Per venire incontro alle libere scelte di alunni che desiderino completare una competenza parziale acquisita in anni precedenti, a scuola o altrove, sarà opportuno rinunciare alla linearità e prevedere curricoli modulari, formati da segmenti di apprendimento autoconsistenti e al contempo in grado di unirsi ad altri secondo le necessità individuali⁸.

Se le competenze perseguite vengono codificate a livello nazionale e riferite a standard precisi, è possibile diversificare i curricoli senza pregiudicare la continuità dell'apprendimento anche nel passaggio da una scuola a un'altra o da un indirizzo all'altro. Ciò è particolarmente importante per le lingue che fanno parte del curriculum obbligatorio, ma consente anche la gestione flessibile della parte opzionale del curriculum.

10. I traguardi raggiungibili: una proposta

Riprendiamo qui di seguito, con lievi modifiche, le descrizioni di quattro livelli di competenze generali, già presentate in altra sede⁹, che potrebbero essere poste a obiettivo a diversi livelli di un programma nazionale comune alla maggioranza degli allievi. Le descrizioni si appoggiano ai livelli proposti dal Framework (o Cadre de référence) adattandoli alle esigenze scolastiche; ne riprendono la terminologia (competenza "iniziale" e "intermedia") e la codificazione dei livelli di competenza (A1, A2, B1, B2)¹⁰. Tengono inoltre conto delle indicazioni previste dal progetto per l'introduzione dell'insegnamento non curricolare nella scuola media¹¹. Le descrizioni riguardano i seguenti livelli:

Competenza iniziale solo orale (Livello A1), raggiungibile nella prima lingua straniera nel quarto anno della scuola di base con 240-300 ore di insegnamento

Competenza iniziale orale e scritta (Livello A2), raggiungibile nella seconda lingua straniera nel settimo anno della scuola di base con 240-300 ore di insegnamento¹²

Competenza intermedia orale e scritta (Livello B1), raggiungibile nella prima o nella seconda lingua straniera nell'ottavo o nono anno (scuola secondaria)

Competenza intermedia orale e scritta (Livello B2), raggiungibile nella prima o nella seconda lingua straniera nel dodicesimo anno della scuola secondaria.

Le descrizioni sono formulate secondo i parametri più sopra descritti e possono essere assunte come standard. Per i due livelli di competenza intermedia non si è precisato il numero di ore che sono presumibilmente necessarie perché possano essere raggiunti, in quanto si ritiene che a determinare il tempo didattico occorrente possano contribuire diversi fattori quali la presenza o meno di altro insegnamento linguistico nel curriculum, la distribuzione del monte ore, la partecipazione degli alunni a tirocini o a stage lavorativi all'estero ecc.

Non vengono indicati i contenuti che potrebbero essere utilizzati per sviluppare le competenze.

Riteniamo infatti che questi debbano tenere conto delle esigenze del contesto ambientale e degli alunni, e debbano essere quindi scelti dalle singole istituzioni scolastiche ed esplicitati nel Piano dell'Offerta Formativa.

Le competenze non sono descritte in modo del tutto omogeneo: esemplificano possibilità diverse di descrizione. Sono peraltro redatte tutte in modo sintetico, anche se riteniamo che una descrizione più

⁷ Cfr. Lend, 1998: "L'apprendimento linguistico nella scuola riformata. Proposta dell'associazione Lend". *lend* 4/1998.

⁸ Cfr. Forum delle associazioni disciplinari della scuola, 1998: „Il riordino dei cicli e la modularità dei curricoli“. *Riforma e didattica* 2/1998; *lend* 4/1998.

⁹ Le descrizioni di competenze che vengono riprese in questo contributo sono state presentate il 6 maggio 2000 a Bologna, nella Seconda giornata nazionale di studio "Una filosofia per i nuovi curricoli della scuola riformata" come proposta dell'Associazione Lend - Lingue E Nuova Didattica. È imminente la loro pubblicazione negli Annali della Pubblica Istruzione.

¹⁰ I livelli indicati dal Framework (Council of Europe 1998:124) sono:

Livello Base A		Livello Intermedio B		Livello Avanzato C	
Introduttivo o di scoperta A1	Intermedio o di sopravvivenza A2	Soglia B1	Avanzato indipendente B2	Autonomo C1	Padronanza C2

(La traduzione è ripresa da Ministero della Pubblica Istruzione, 1999: *Seconda lingua comunitaria nella scuola media. Linee guida*. Roma.)

¹¹ Ministero della Pubblica Istruzione, 1999: *Seconda lingua comunitaria nella scuola media. Linee guida*. Roma.)

¹² L'acquisizione di competenza nella seconda lingua straniera richiede tempi più brevi, in quanto si innesta su competenze possedute in altre lingue.

analitica non comporterebbe necessariamente un'invasione del campo che deve restare riservato alle scuole. Le descrizioni analitiche possono infatti specificare le attività comunicative e i contesti d'uso, precisare gli elementi linguistici che li sostanziano ai diversi livelli di apprendimento, senza arrivare a definire le forme testuali e gli argomenti oggetto di studio che vanno definiti a livello locale.

Le descrizioni fanno riferimento a due livelli di prestazioni: livello di accettabilità e di eccellenza.

Sono formulate in modo da far trasparire sia indicazioni per le prove che permettono di verificarne l'acquisizione, sia i criteri secondo cui valutarle.

Competenza iniziale solo orale (prima lingua)

per il 4° anno (scuola di base) - Livello A1 (240-300 ore)

L'allievo interagisce con un compagno o un adulto che gli è familiare per giocare e soddisfare bisogni di tipo concreto. Comprende espressioni e frasi di uso quotidiano se pronunciate chiaramente e lentamente, sostiene ciò che dice o chiede con mimica e gesti ed è disposto ad agevolare la comprensione del suo interlocutore. Agisce linguisticamente in modo comprensibile utilizzando espressioni e frasi adatte alla situazione; queste possono a volte non essere connesse.

Modalità di verifica: La capacità di comprensione e interazione orale verrà verificata con compiti che richiedano comportamenti o reazioni verbali. La comunicazione dovrà realizzarsi in contesti di cui l'alunno abbia esperienza e coinvolgere ambiti di cui conosca il lessico.

Competenza iniziale orale e scritta (seconda lingua)

per il 7° anno (scuola di base) - Livello A2 (240-300 ore)

L'allievo affronta situazioni familiari per soddisfare bisogni di tipo concreto. Interagendo con uno o più interlocutori che parlano lentamente e chiaramente comprende espressioni e frasi di uso quotidiano se le parole sono sostenute da mimica e gesti. Agisce linguisticamente in modo comprensibile utilizzando espressioni e frasi adatte alla situazione; queste possono a volte non essere connesse.

Sa cogliere il senso di materiali informativi semplici e brevi, specialmente se accompagnati da supporti visivi, e sa formulare semplici messaggi scritti contenenti informazioni personali (ad es. su cartoline e moduli). Tali messaggi devono essere coerenti con il contesto, avvalersi di lessico e sintassi sostanzialmente corretti, anche se è ammesso che difettino di coesione.

Modalità di verifica: La capacità di comprensione orale e scritta verrà verificata con testi sconosciuti, che siano analoghi a quelli incontrati nell'attività didattica e trattino argomenti già affrontati. I compiti per verificare le capacità di interazione orale richiederanno la simulazione di conversazioni realistiche che potranno realizzarsi, oltre che con l'insegnante, anche in coppia con i compagni. I compiti per la produzione scritta dovranno sollecitare la redazione di semplici messaggi di carattere personale che abbiano un preciso destinatario.

Competenza intermedia orale e scritta (prima o seconda lingua)

per l'8° / 9° anno (scuola secondaria) - Livello B1

In una situazione di argomento noto con lessico sufficientemente controllato e basso livello di implicitezza l'allievo discorre con uno o più interlocutori; si confronta per iscritto nel racconto di avvenimenti e esperienze personali e familiari, esponendo opinioni e spiegandone le ragioni e mantenendo la coerenza del discorso. Nella conversazione orale comprende i punti chiave del racconto e espone le proprie idee in modo inequivocabile anche se può avere qualche difficoltà espositiva. Comprende semplici testi scritti. Produce testi strutturati, coerenti e coesi, con lessico e sintassi corretti, che siano adeguati al destinatario. Sa riconoscere i propri errori e riesce a correggerli in base alle regole linguistiche e alle convenzioni comunicative che ha interiorizzato.

Modalità di verifica: La capacità di comprensione orale e scritta verrà verificata con testi sconosciuti, che siano analoghi a quelli elaborati nel corso dell'attività didattica e si basino su lessico sostanzialmente conosciuto. I compiti per verificare le capacità di produzione e interazione orale richiederanno l'esposizione di avvenimenti e opinioni in conversazioni realistiche che potranno realizzarsi, oltre che con l'insegnante, anche con i compagni. I compiti per la produzione scritta dovranno richiedere esposizione di fatti e di motivate opinioni.

Competenza intermedia orale e scritta

per 12° anno (anno terminale della scuola secondaria) - Livello B2

L'allievo discute o argomenta per iscritto, affrontando anche argomenti astratti. Nella conversazione orale comprende i punti chiave del racconto, sa inferire informazioni non esplicite e espone le proprie idee in modo da non richiedere sforzi di adattamento all'interlocutore nativo. Comprende testi scritti di una certa complessità. Produce testi chiari e ben strutturati, con lessico e sintassi corretti, per esporre informazioni dettagliate in modo adeguato al destinatario. Sceglie consapevolmente le espressioni adatte al messaggio e al contesto e possiede strategie per negoziare significati in situazioni impreviste che potrebbero essere disorientanti.

Modalità di verifica: La capacità di comprensione orale e scritta verrà verificata con testi sconosciuti che si basino su lessico sostanzialmente conosciuto. I compiti per verificare le capacità di produzione e interazione orale richiederanno il confronto di idee e opinioni in discussioni che potranno realizzarsi, oltre che con l'insegnante, anche in coppia o in gruppo con i compagni. Anche i compiti per la produzione scritta dovranno richiedere di mettere a confronto idee e motivare opinioni.

Di quest'ultima competenza, che potrebbe coincidere con il livello richiesto per l'esame di stato, si esemplifica una descrizione analitica.

Competenza intermedia orale e scritta (Livello B2),
raggiungibile nella prima o nella seconda lingua straniera
nel dodicesimo anno della scuola secondaria

L'attività linguistica riguarda eventi presenti, passati e futuri e argomenti della vita dei giovani (la scuola, il tempo libero, i loro interessi) che si avvalgano di lessico d'uso corrente.

Comprensione orale: Comprende sia il contenuto di quanto gli/le viene detto a viva voce in lingua standard a velocità normale, sia le argomentazioni degli interlocutori coinvolti in una discussione. Identifica le informazioni principali di trasmissioni radiofoniche e televisive su argomenti di attualità, ma può equivocare sui dettagli.

Produzione orale: Si esprime con pronuncia chiara, in modo chiaro e articolato, organizzato logicamente, per parlare di argomenti che interessano, raccontare eventi ed esperienze, esprimere e motivare desideri e intenzioni.

Interazione orale: Interagisce con uno o più interlocutori che parlano in lingua standard a velocità normale per soddisfare bisogni quotidiani all'estero, discorre di interessi personali esprimendo e sostenendo la propria opinione e usando espressioni di routine con una certa disinvoltura. Partecipa a discussioni usando un registro adeguato, ma può avere qualche difficoltà a confrontarsi dialetticamente e a formulare con chiarezza il proprio pensiero.

E' capace di prendere l'iniziativa nella conversazione e, se ha difficoltà di comprensione, di chiedere che si ripeta o riformuli quanto è stato detto.

Può rallentare il normale ritmo della conversazione e incorrere in errori morfosintattici e lessicali, ma ha una conoscenza della lingua straniera che gli permette di autocorreggersi, di prendere tempo per aggirare gli ostacoli senza far cadere la comunicazione.

Comprensione scritta: Comprende le informazioni contenute in testi di carattere personale e funzionali di vario tipo (lettere, pieghevoli, brevi racconti, ecc.) e riesce a identificare le informazioni principali in testi di più ampia diffusione contenenti descrizioni, racconti e commenti.

Produzione scritta: Scrive testi organizzati, coerenti e coesi, anche se semplici, per raccontare esperienze, esprimere e motivare desideri e intenzioni. Dimostra adeguatezza di registro, appropriatezza lessicale e correttezza ortografia, ma può incorrere in sbagli morfosintattici che non pregiudichino la comprensibilità del testo.

Mediazione: In una conversazione oppure di fronte a testi scritti aiuta persone che non capiscono la lingua straniera a comprendere il senso del messaggio.

Modalità di verifica: La capacità di comprensione orale e scritta verrà verificata con testi sconosciuti, analoghi a quelli elaborati nel corso dell'attività didattica. I compiti per verificare la produzione, orale e scritta, dovranno sollecitare una comunicazione realistica; l'interazione orale potrà realizzarsi, oltre che con l'insegnante, anche con attività di coppia o di gruppo. L'attività di mediazione verrà proposta invece dall'insegnante.

Conclusioni

Curricolo lineare o curricolo modulare? Per le lingue straniere, come per altre discipline, è prevedibile che servano entrambi, soprattutto se entriamo nell'ottica di non porre a obiettivo di ogni corso di lingua l'acquisizione di competenze linguistiche generali (cfr. lend, 1998). La flessibilità che dovrebbe caratterizzare i nuovi curricula può richiederci di prevedere segmenti di studio brevi per l'acquisizione di competenze linguistiche parziali, differenziate. Il programma di istruzione ad esse finalizzato deve potersi avvalere delle competenze pregresse e riuscire a innestarsi su di esse valorizzandole. E ciò funziona solo in un sistema in cui sia possibile certificare i crediti formativi. L'auspicio è che questo sistema non si limiti ad essere riconoscibile nei confini nazionali, ma, orientandosi agli studi del Consiglio d'Europa, abbia validità sovranazionale, come è auspicato dal Libro bianco della Commissione Europea.

Settembre 2000

Pubblicato in Colombo A., D'Alfonso R., Pinotti M., 2001: *Curricoli per la scuola dell'autonomia*, La Nuova Italia, Firenze, p. 87-104.

Bibliografia

- Ambel M. (a cura di), 2000: „Competenze a confronto“. *Progettare la scuola* 1/2000, p. 32-39.
- Associazione Progetto per la scuola e Forum delle associazioni disciplinari della scuola: *Per la definizione di un glossario minimo in vista della stesura di norme curricolari nazionali per discipline*, 21.2.2000.
- Bertocchi D.: „Curricolo di educazione linguistica“, in Corno D. (a cura di): *Insegnare italiano: Ipotesi per un curricolo*, La Nuova Italia, Firenze (in corso di stampa).
- Bertonelli E.: „Il padroneggiamento delle conoscenze“. *Annali della Pubblica Istruzione*, 1-2/1999.
- Colombo A., D'Alfonso R., 1999: „Competenze e nuovi curricula“. *Università e scuola* 1/1999.
- Commissione Europea, 1995: *Insegnare ad apprendere - Verso la società conoscitiva*. Bruxelles - Lussemburgo, CECA-CE-CEEA.
- Council of Europe, Education Committee, 1996: *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference / Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence*. Strasbourg.
- Council of Europe, Education Committee, 1996: *European Language Portfolio / Portfolio Européen des langues*. Strasbourg.
- D'Alfonso R., 1999: „La giornata di Bologna: Quali competenze per i nuovi curricula“. *Annali della pubblica istruzione* 3-4/1999.
- D'Alfonso R., 2000: *Un linguaggio condiviso*, relazione al Convegno di studio dell'A.I.F. „Quali curricula di Fisica nella scuola dei cicli“, Cava dei Tirreni, 8-9 aprile 2000.
- Eco U., 2000: *Riflessioni sui „Saperi“*.
- Forum delle associazioni disciplinari della scuola, 1998: „Il riordino dei cicli e la modularità dei curricula“. *Riforma e didattica* 2/1998; *lend* 4/1998.
- Forum delle associazioni disciplinari della scuola, 1998: „La formazione degli insegnanti“. *lend* 5/1998; *Riforma e didattica* 3/1998; *Università e scuola* 2/1998.
- Forum delle associazioni disciplinari della scuola, 1999: „Per una progettazione integrata dei curricula: dimensioni trasversali dell'educazione“. *lend* 3/1999.
- lend, 1998: „L'apprendimento linguistico nella scuola riformata. Proposta dell'associazione Lend“. *lend* 4/1998.
- Lopriore L., 1999: „Il ruolo dell'inglese e della trasversalità“. *Annali della Pubblicazione Istruzione* 3-4/1999, pp. 95-99.
- Maragliano R., Pontecorvo C. Reale G., Ribolzi L., Tagliagambe S., Vegetti M., 1997, 1999: „Contenuti essenziali della formazione di base“. *Annali della Pubblicazione Istruzione*, 7-8/1997, p. 3-59 e *Annali della Pubblica Istruzione* 1-2/1998, pp 137-145; versione ipertestuale nel sito <http://www.istruzione.it>.
- Mesini C., 1999: „Tra lettura e scrittura: il circolo virtuoso delle abilità“. *lend* 5/1999, p. 4-10.
- Ministero della Pubblica Istruzione, 1999: *Seconda lingua comunitaria nella scuola media. Linee guida*. Roma.
- Ministero della Pubblica Istruzione, 1999: *Progetto Lingue 2000*. Roma.
- Ministero della Pubblica Istruzione, 1999: *Il nuovo obbligo scolastico*, giugno 1999.
- Quartapelle F. (a cura di), 1999: *Proposte per una didattica modulare. Modelli di educazione linguistica*. FrancoAngeli, Milano.
- Quartapelle F., 1999: „Organizzare le competenze linguistiche in un curricolo modulare“. *lend*, 3/1999.
- Quartapelle F. (a cura di), 1999: „Per un curricolo di lingua straniera: Criteri per la redazione del curricolo“. *Annali della Pubblicazione Istruzione* 3-4/1999, pp. 90-94.