

WORKING PAPER N° 6/2018

L'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI NELLA PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO

DAI PIANI DI STUDIO AI MATERIALI DIDATTICI

a cura di Catia Civettini ed Elvira Zuin

Novembre 2018

Si ringraziano:

I docenti impegnati nei Gruppi di lavoro Disciplinari coordinati da Cristiana Bianchi ed Elvira Zuin:

Gruppo Disciplinare Italiano SSPG: Pierluigi Antignano, Clara Benazzoli, Stefano Giordano, Antonella Mazzeo, Umberto Poli, Valeria Spolaore.

Gruppo Disciplinare Lingue comunitarie SSPG: Francesca Martinelli, Alessandra Binelli, Elvira Capuzzi, Rosanna Molettieri, Silvia Rungatscher, Lucilla Delladio.

Gruppo Disciplinare Matematica SSPG: Sara Bertolo, Elena Bianchi, Elena Drezza, Mara Ferrario, Elisabetta Marchionda, Roberta Paletti, Michela Segnana.

Un ringraziamento particolare a Clara Benazzoli e a Paola Giori per la collaborazione nel lavoro di *editing*.

IPRASE per l'ambiente



Questo documento è stampato interamente su carta certificata FSC® (Forest Stewardship Council®), prodotta con cellulosa proveniente da foreste gestite in modo responsabile, secondo rigorosi standard ambientali, sociali ed economici



L'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI NELLA PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO

DAI PIANI DI STUDIO AI MATERIALI DIDATTICI

a cura di Catia Civettini ed Elvira Zuin

IPRASE - *Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa*
via Tartarotti 15 - 38068 Rovereto (TN) - C.F. 96023310228
tel. 0461 494500 - fax 0461 499266 - 0461 494399 iprase@iprase.tn.it,
iprase@pec.provincia.tn.it - www.iprase.tn.it

Comitato tecnico-scientifico

Mario G. Dutto
Livia Ferrario
Michael Schratz
Laura Zoller

Direttore

Luciano Covi

© Editore Provincia autonoma di Trento - IPRASE

Prima pubblicazione novembre 2018

Tutti i diritti riservati

Stampa

Centro Duplicazioni interno

ISBN 978-88-7702-458-9

Il volume è disponibile all'indirizzo web: www.iprase.tn.it alla voce Risorse-Pubblicazioni

Questa iniziativa è realizzata nell'ambito del Programma operativo FSE 2014 - 2020 della Provincia autonoma di Trento grazie al sostegno finanziario del Fondo sociale europeo, dello Stato italiano e della Provincia autonoma di Trento.

AZIONI A SUPPORTO DEL PIANO "TRENTINO TRILINGUE". Nuove pedagogie per rafforzare il capitale umano e migliorare le competenze chiave della popolazione adulta.

CUP C73D15001290001 – codice progetto 2015_3_1034_IP.02

La Commissione europea e la Provincia autonoma di Trento declinano ogni responsabilità sull'uso che potrà essere fatto delle informazioni contenute nel presente volume

Indice

Premessa	7
<i>Luciano Covi</i>	
Introduzione generale	9
Il processo	9
<i>Catia Civettini</i>	
I prodotti	10
<i>Elvira Zuin</i>	
Parte I Permanenze e mutamenti nella storia dell'Educazione degli adulti	15
1 Il diritto all'istruzione: dalle 150 ore ai corsi EDA	17
<i>Stefano Giordano</i>	
1.1 Un'esperienza che non ha precedenti	17
1.2 I cambiamenti degli anni '80-'90	17
1.3 Caratteristiche dell'educazione di base degli adulti in Italia	18
1.4 L'esperienza trentina	18
1.5 Cosa e come insegnare	19
1.6 L'aggiornamento	19
1.7 Il caso dell'Italiano	20
1.8 La terza fase	21
1.9 Un tema centrale: l'evoluzione dei bisogni linguistici	22
1.10 Suggerimenti	24
1.11 P.S.	26
Riferimenti bibliografici	27
Parte II La <i>ricerca-azione</i> disciplinare: prodotti e sperimentazioni	29
INGLESE	31
2 L'apprendimento dell'inglese in una classe EDA multilingue, multiculturale ad abilità mista	31
<i>Francesca Martinelli</i>	
Premessa	31
2.1 L'Educazione degli adulti oggi: una classe "tipo"	31
2.2 Dal curriculum provinciale agli studenti	34
2.2.1 Il docente di lingua di fronte al piano di studi provinciale e alla ricerca internazionale	34
2.2.2 La programmazione, i moduli e la didattica in classe	38
2.2.3 Un <i>lesson plan: Time passes. Hours, days and weeks</i>	42
2.3 L'Esame di fine primo ciclo della SSPG EDA e il test per l'ottenimento dei crediti di inglese	45
2.3.1 Le leggi di riferimento e l'elaborazione di un modello comune	45
2.3.2 Il modello di prova scritta e i criteri di stesura	46
2.3.3 La valutazione del modello elaborato	47
2.3.4 L'esperienza di Rovereto	48
2.3.4.1 Il test per l'ottenimento dei crediti	50
2.4 Auspici per il futuro	50
Riferimenti bibliografici	51
MATEMATICA	53
3 Il lavoro del Gruppo di Matematica	53
<i>Cristiana Bianchi</i>	
Introduzione	53
3.1 Il lavoro di gruppo per il 1° livello	53
3.1.1 Prima fase: premesse	53

3.1.2 Seconda fase: l'elaborazione di materiali a corredo dei piani di studio	54
3.1.2.1 Il piano di lavoro condiviso	54
3.1.2.2 Il test d'ingresso	54
3.1.3 Terza fase: il nuovo Esame di Stato	55
3.1.3.1 Analisi del D.M. 741/2017 - art. 8	55
3.1.3.2 Esempi di item per la prova scritta	58
3.1.3.3 Esempi di prova scritta con relativa griglia di valutazione	59
ITALIANO	61
4 Le prove scritte di Italiano	61
<i>Pierluigi Antignano</i>	
Premessa	61
4.1 Il dettato normativo	62
4.2 L'utenza dell'EDA: la ricerca in funzione delle sue esigenze	65
4.3 Il lavoro di gruppo: scelte criteriali e impostazione dell'attività	68
4.3.1 Le prove scritte: descrizione e commento	71
4.3.2 Il percorso seguito	72
4.3.2.1 Le prove plurime	75
Conclusioni	80
Riferimenti bibliografici	81
5 Esempi di test e programmazioni	83
<i>Umberto Poli</i>	
Introduzione	83
5.1 Test di ingresso	83
5.1.1 Test di ingresso (esempio 1)	86
5.1.2 Test di ingresso (esempio 2)	88
5.2 Programmazione annuale	92
5.2.1 Format 1 per la presentazione della programmazione annuale dell'insegnante	95
5.2.2 Format 2 per la presentazione della programmazione annuale dell'insegnante	102
Parte III Dimensioni trasversali	105
6 Un tema trasversale: l'oralità	107
<i>Clara Benazzoli</i>	
Premessa. L'oralità, dimensione imprescindibile quanto complessa	107
6.1 Il colloquio orale di accoglienza: modalità di svolgimento, scopi, valutazione	109
6.2 Le indicazioni dei Piani di Studio Provinciali EDA e le scelte didattiche	112
6.2.1 Ascolto	112
6.2.2. Interazione orale	115
6.2.3 Parlato	116
6.2.4 Competenza orale ed errore	117
6.3 Il colloquio orale dell'Esame conclusivo del Primo ciclo EDA	119
6.3.1 Dal testo del Decreto al <i>Vademecum</i>	119
6.3.2 La sperimentazione	122
6.3.3 L'Esame	123
6.4 Risorse per una didattica innovativa	126
Conclusioni. Uno sguardo al futuro	128
Riferimenti bibliografici	129
Considerazioni conclusive	131
<i>Catia Civettini</i>	
Allegati. Materiali di lavoro	133

Premessa

Luciano Covi

Gli esiti del percorso realizzato nell'ambito dell'offerta formativa rivolta da IPRASE ai docenti impegnati nell'Educazione degli adulti, presentati in questo *Working Paper*, sono concreta testimonianza della *mission* dell'Istituto stesso; nello specifico dell'impegno rivolto alla promozione ed alla realizzazione «di azioni finalizzate alla ricerca, alla sperimentazione, alla documentazione, allo studio e all'approfondimento di tematiche educative e formative» e delle energie profuse nel «favorire iniziative a sostegno dell'innovazione didattica»¹.

L'insieme delle proposte formative, avanzate da IPRASE negli ultimi anni nel contesto dell'Educazione degli adulti, non ha potuto non tener conto della progressiva rilevanza del *Lifelong learning* all'interno di una realtà in continua evoluzione, intercettando così la necessità di garantire un incremento di qualità dei percorsi di istruzione in età adulta.

Sia le attuali ricerche nel campo dell'andragogia sia le indagini e le proposte indirizzate dall'*OECD* al miglioramento dei sistemi educativi dei vari Paesi europei sottolineano, infatti, che questa sarà la strada del futuro. E le stesse *Raccomandazioni del Consiglio dell'Unione Europea* presentate il 22 maggio 2018 evidenziano a più riprese l'importanza di sviluppare e di sostenere le opportunità di apprendimento permanente, base imprescindibile per lo sviluppo di una società equa e sostenibile, come evidenziato anche nel documento del 2015 «*Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*», il nuovo quadro strategico delle Nazioni Unite. IPRASE ha accolto tali indicazioni e proposte per favorire lo sviluppo delle competenze professionali dei docenti impegnati nell'Educazione degli adulti. Le azioni messe in campo hanno condotto, tra l'altro, alla pubblicazione di questo *Working Paper*, che raccoglie, appunto, gli esiti formativi di un percorso di sperimentazione e di condivisione che va nella direzione dello sviluppo di un modello trentino di Educazione degli adulti, le cui basi sono state poste nel 2015 con la costituzione dei Centri EDA.

¹ Per ulteriori dettagli sulla *mission* di IPRASE si veda al link: <https://www.iprase.tn.it/mission>.

Introduzione generale

Il processo

Catia Civettini

La trasformazione, particolarmente evidente nel corso degli ultimi anni, dei contesti di Educazione degli adulti, soprattutto di quelli di tipo formale, è stata accompagnata dalla necessità di individuare e di definire, sulla base di una nuova epistemologia pedagogica, gli orientamenti e le cornici di riferimento per la progettazione didattica, ridefinendo contemporaneamente il processo educativo, anche sul piano della valutazione¹.

Nel contesto trentino, caratterizzato dalla specificità dei Centri EDA², più volte citata nei diversi articoli che compongono questo *Working Paper*, le azioni messe in campo sia sul piano della progettazione didattica sia su quello della valutazione sono state molteplici.

Tra queste, la pubblicazione nel 2017, da parte di IPRASE, del volume «*Piani di Studio Provinciali Educazione degli adulti*», curato da Elvira Zuin e frutto dell'impegno di confronto e di ricerca di docenti organizzati in gruppi di lavoro³. Tale pubblicazione ha rappresentato il punto di arrivo di un percorso partecipato di definizione della proposta dei Nuovi Piani di Studio Provinciali per l'Educazione degli adulti di 1° e di 2° livello e, parallelamente, il punto di partenza di una loro sperimentazione, che si è concretizzata nel corso dell'anno scolastico 2017-2018.

IPRASE, infatti, accogliendo la necessità palesata dai docenti di quegli stessi gruppi di lavoro, ha successivamente attivato un percorso di aggiornamento professionale, pensato per favorire un'ulteriore divulgazione e riflessione sulla proposta presentata e per offrire, allo stesso tempo, una possibilità di condivisione e di sperimentazione, in ulteriori nuovi gruppi di lavoro, della programmazione di attività e della produzione di materiali didattici e valutativi.

Avviato nell'autunno del 2017, in condivisione di intenti con il Dipartimento della Conoscenza della Provincia Autonoma di Trento e con la *Rete provinciale EDA*, tale percorso, fattualmente strutturato come *ricerca-azione*, ha consentito ai docenti partecipanti di conoscere, prima della loro formalizzazione sul piano legislativo, la bozza dei Piani di Studio Provinciali per l'Educazione degli adulti – 1° e 2° livello entrando nel merito dei contenuti disciplinari, delle metodologie proposte e dei materiali esemplificativi presentati nella citata pubblicazione IPRASE.

Il corso «*I nuovi Piani di Studio Provinciali per l'Educazione degli adulti*» è stato, inizialmente, progettato con riferimento alla scuola secondaria sia di primo sia di secondo grado. L'articolazione del corso stesso prevedeva, infatti, nella prima parte un incontro in plenaria, distinto per livello, di illustrazione dei contenuti disciplinari, delle metodologie consigliate, dei materiali esemplificativi presenti nel testo della già menzionata bozza.

Successivamente sono stati attivati, per entrambi i livelli, due incontri per gruppi disciplinari, al fine di approfondire, con riferimento alle singole discipline, aspetti epistemologici e didattici, di entrare nel merito delle competenze attese e di analizzare i curricoli proposti all'interno dei nuovi «*Piani di Studio Provinciali per l'Educazione degli adulti*».

L'articolazione del corso prevedeva, a questo punto, la realizzazione di una seconda, terza e quarta parte, per ognuna delle quali erano previsti due incontri per gruppi disciplinari – sia di 1° sia di 2° livello – di Italiano, Lingue comunitarie, Matematica. Nella realtà dei fatti il lavoro è stato portato avanti solo all'interno dei gruppi disciplinari di Scuola Secondaria di Primo Grado (SSPG).

¹ Si veda tra gli altri A. Cunti (2012), "La valutazione nell'Educazione degli adulti. Un percorso storico tra contesti e modelli," *Education Sciences & Society* 3, n. 1: 176.

² Diversamente dalle scelte effettuate a livello nazionale con l'istituzione dei Centri provinciali di istruzione per Adulti (CPIA), la volontà della Provincia Autonoma di Trento di istituire, in seno agli Istituti di Istruzione superiore, Centri EDA e Corsi serali, consegue alla consapevolezza di una propria specificità territoriale e culturale. Si veda il *Regolamento sull'assetto organizzativo e didattico dell'Educazione degli adulti in provincia di Trento* – Delibera provinciale 11 dicembre 2015 e successivo Decreto del Presidente della Provincia Autonoma di Trento 18 dicembre 2015, n. 20-34/Leg.

³ Cfr. E. Zuin (a cura di) (2017), *Piani di Studio Provinciali Educazione degli adulti* (Trento: IPRASE).

La richiesta di impegnarsi in una sperimentazione e in un confronto prolungati all'interno di tali gruppi disciplinari non è stata, invero, accolta in generale dai docenti di Scuola Secondaria di Secondo Grado (SSSG). Si è costituito, infatti, solo il Gruppo di Matematica

Pertanto, sono stati organizzati i *Gruppi disciplinari SSPG – EDA* di *Italiano*, di *Lingue comunitarie* e di *Matematica*, che hanno lavorato sulle competenze attese, sulla programmazione del docente, sui test d'ingresso, sui materiali per la didattica e sulla valutazione, verificando, al contempo, nella loro pratica quotidiana il frutto del lavoro condiviso. In corso d'opera, l'impegno degli stessi *Gruppi disciplinari SSPG – EDA* si è misurato con la sopraggiunta necessità di confrontarsi con il nuovo Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione; ne è nato un ulteriore filone di *ricerca-azione* che ha condotto alla stesura e alla parallela sperimentazione di un *Vademecum* con indicazioni riguardanti la prassi d'Esame, criteri di valutazione ed esempi di prove da somministrare⁴.

Nel frattempo, le «*Linee guida per l'elaborazione da parte delle Istituzioni scolastiche dei Piani di Studio Provinciali per l'Educazione degli adulti di primo e secondo livello*» sono divenute testo normativo di riferimento⁵. I contributi e i materiali raccolti in questo *Working Paper* possono allora rappresentare, a maggior ragione, un valido supporto in particolare, ma non solo, per la quotidiana pratica professionale dei docenti impegnati nell'Educazione degli adulti.

I prodotti

Elvira Zuin

Il volume che presentiamo vuole testimoniare la ricerca, il dibattito, il percorso che i docenti dei *Gruppi disciplinari EDA* hanno compiuto nell'anno scolastico 2017-2018 con l'obiettivo di produrre materiali utili alla prassi scolastica, a partire dai Piani di Studio EDA da loro stessi elaborati nel 2016/2017.

È diviso in due sezioni. La prima contiene la ricostruzione e l'analisi critica del lavoro svolto, la seconda presenta, in forma di allegato, i materiali prodotti per il *Vademecum* predisposto per EDA dal Dipartimento della Conoscenza sul nuovo Esame di Stato SSPG⁶.

Nella prima sezione sono contenuti sei articoli scritti da alcuni dei docenti che hanno fatto parte dei gruppi di lavoro, di contenuto e forma vari, sia perché afferiscono a discipline diverse, sia perché esprimono punti di vista personali sul lavoro svolto, sia, infine, perché sono elaborati secondo modalità espositive eterogenee.

Né potrebbe essere altrimenti, dal momento che la documentazione del sapere docente è sempre problematica, in particolare quando, come in questo caso, restituisce il frutto di una ricerca che è consistita nel confrontare esperienze, nel discutere di teorie esplicite e implicite, nel proporre scelte didattiche sempre suscettibili di modifiche nella contestualizzazione concreta, nell'elaborare materiali mentre si susseguivano eventi che hanno richiesto cambi di rotta (vedi, come si è detto, l'irrompere della riforma degli Esami di Stato).

Quando ci si accinge a scrivere di scuola si debbono affrontare problemi inerenti vari e diversi ambiti: di tipologia testuale – è preferibile la narrazione o il saggio? –; di contenuto – è più importante descrivere puntualmente il prodotto o il percorso che ha condotto a realizzarlo? –; di riferimenti – è più significativa l'esperienza personale, o lo sono i contributi scientifici e i principi soggiacenti alle normative? –; di linguaggio e di registro – è preferibile attestarsi su toni colloquiali

⁴ I materiali che compongono il *Vademecum* sono reperibili nella sezione "Allegati" di questo *Working Paper* ed anche su *Vivoscuola* al link: <https://www.vivoscuola.it/Atti-e-Normativa/Circolari/Esame-di-Stato-conclusivo-del-primo-ciclo-d-istruzione-a.-s.-2017-2018>, alla voce *Allegati, Esame di italiano*.

⁵ Si veda Provincia Autonoma di Trento (2018), Delibera n. 1527 del 24/08/2018 – *Adozione delle Linee guida per l'elaborazione da parte delle Istituzioni scolastiche dei Piani di Studio Provinciali per l'Educazione degli adulti di primo e secondo livello in attuazione dei regolamenti adottati con il decreto del Presidente della Provincia 17 giugno 2010, n. 16-48/Leg e con il decreto del Presidente della Provincia 18 dicembre 2015, n. 20-34/Leg*. <http://www.delibere.provincia.tn.itv>.

⁶ In questo capitolo non si presenta la sezione "Allegati" in quanto la stessa contiene la descrizione del percorso svolto, delle scelte operate, dei prodotti realizzati.

e coinvolgenti per meglio rendere l'adesione emotiva al lavoro svolto, o su toni più formali e distaccati per meglio rendere il rigore anche scientifico del discorso?

Non è mai facile la scelta e, nelle miscellanee come questo volume, anche i curatori possono tenere comportamenti diversi: chiedere a priori di uniformare contenuti e stili, o lasciare libertà e sottolineare, a posteriori, la congruità e la coerenza dei contenuti tra i vari testi, valorizzando la varietà delle impostazioni come occasione per far emergere l'incomprimibile complessità del parlare di scuola. Si è preferita questa seconda ipotesi, e ciò ha favorito la scelta di diverse forme espositive per esprimere i punti di vista e le urgenze formative che ciascuno degli autori ha avvertito come dirimenti. Al contempo hanno trovato spazio anche i differenti modi con cui i docenti hanno vissuto il percorso di ricerca, perché dissimili sono gli studi e le esperienze, le percezioni e i periodi di permanenza in EDA. Il risultato, crediamo, è molto interessante, oltre che per il valore intrinseco della documentazione, per la ricchezza culturale e pedagogica che vi si coglie.

Per qualcuno è stato più importante focalizzarsi sul materiale prodotto, per altri sulla riflessione teorica che vi soggiace, per altri ancora sugli aspetti permanenti e mutevoli che caratterizzano EDA nella sua evoluzione storica.

Per fare degli esempi, nel testo di Clara Benazzoli, che tratta di oralità, troviamo un'attenzione particolare alle strategie e alle tecniche didattiche per sviluppare la relativa competenza, in quello di Francesca Martinelli l'esposizione del significato profondo del programmare, considerato un'operazione espressiva di una delle competenze più alte del docente.

Cristiana Bianchi focalizza il tema della coerenza tra tutti i momenti dell'intervento didattico, dal *testing* iniziale alla programmazione, alla valutazione finale nel corso dell'esame, mentre Umberto Poli, nel descrivere l'attività di *testing* iniziale, ne indica anche il limite, laddove ricorda che non sarà mai un semplice test a rendere testimonianza di una competenza nel suo complesso.

Pierluigi Antignano propone un'articolata riflessione sulle contraddizioni che vivono i corsisti immigrati tra immersione nella modernità delle nuove tecnologie e arcaicità delle situazioni di partenza, tra desiderio di accedere al benessere della nostra società e riconoscimento dei suoi limiti e problemi, mentre nel testo di Stefano Giordano troviamo un fermo appello ai colleghi a non essere "scolastici", quasi un ossimoro per invitare a non appiattire diligentemente l'azione didattica su programmi già dati, su linee guida già tracciate.

Appello cui peraltro hanno già risposto sia i docenti che hanno scritto questo volume, sia quelli che hanno partecipato con loro ai lavori di gruppo, perché se c'è qualcosa che accomuna tutti è esattamente questo: l'attenzione estrema, puntuale, costante, ai bisogni e alle risorse dei singoli studenti, e dei singoli nella classe. Allo stesso modo, tutti hanno ritenuto che le indicazioni normative siano utili per non scadere nell'autoreferenzialità e non perdersi nell'incertezza, ma possano produrre un immiserimento del mestiere d'insegnare, qualora non avvalorino la convinzione che l'insegnante debba innanzitutto mettersi in ascolto, partire da chi gli sta davanti e piegare la didattica in modo che proprio lui, proprio lei, possa arrivare al traguardo previsto.

Da tutti gli articoli emerge il medesimo atteggiamento. I docenti sono innanzitutto preoccupati di capire le caratteristiche, i problemi, le risorse e le difficoltà degli studenti che si iscrivono ai corsi per adulti, e del pari sono consapevoli di quanto la scuola possa essere il luogo di un'integrazione non superficiale, non sovrastrutturale, quando e se si basa sulla capacità di ascoltare e valorizzare i singoli, così come di costruire gruppo tra persone assai diverse tra loro per età, provenienza, condizione socio economica e culturale.

In tutti gli articoli si avverte anche la consapevolezza che oggi occuparsi di EDA significa collocarsi sul crinale di mutamenti epocali e di intersezioni complesse tra elementi di carattere socioculturale, economico, politico. EDA SSPG è, oggi, infatti, il luogo per eccellenza del multiculturalismo sociale e del plurilinguismo individuale, dei laureati e dei semianalfabeti, dei giovani e dei meno giovani, delle donne sole e delle donne con famiglia e bimbi da accudire, degli uomini in cerca di lavoro e dei migranti ospiti dei centri di accoglienza, di chi si trova in carcere e dei ragazzi che non sono riusciti a terminare la scuola dell'obbligo.

Pur con accenti diversi, tutti gli autori parlano, infatti, dell'eterogeneità e della mutevolezza delle classi, tutti si pongono la medesima domanda: a queste persone così diverse come posso proporre la disciplina che sono chiamato ad insegnare e il cui apprendimento costituisce per loro un diritto ma anche un dovere, se vogliono vivere e integrarsi, anche solo temporaneamente, in questo Paese?

Una prima risposta a questa domanda può venire dalla ricostruzione stessa della storia di EDA, qui raccontata da Stefano Giordano, che l'ha vissuta in prima persona dai primi anni Ottanta ad oggi.

Nel suo discorso, lucido, fermo e tuttavia appassionato, si chiariscono via via gli assunti che hanno guidato e ancora possono guidare l'azione di chi lavora in EDA; assunti che, negli anni, si sono chiariti, hanno ispirato normative diverse in coerenza con il mutare delle situazioni, hanno persino sostenuto l'estensione dei diritti a più larghe fasce di popolazione. Il primo e forse il più importante è che l'istruzione è un diritto di tutti e se non si compie nel momento della vita ad essa deputato, può e deve trovare sbocco nell'età adulta; istruzione che, per molti, diventa occasione di riscatto sociale e culturale, nel caso dei carcerati anche di rieducazione e reintegro nella società. Un secondo assunto, di carattere pedagogico, indica che il sapere formalizzato e codificato a scuola deve essere posto a confronto con i saperi, formali e non formali, già in possesso dell'adulto (si sentono qui gli echi dell'insegnamento di don Milani e della sua scuola) e che la scuola non può non fare i conti con la storia scolastica degli adulti, sia per valorizzarla, sia per riscattarla qualora sia stata fallimentare. E ancora, il fatto che gli adulti talvolta hanno una forte motivazione ad apprendere, talaltra debbono essere rimotivati attraverso proposte che facciano scoprire il senso per sé di ciò che fanno. Infine, la considerazione che EDA può – quindi deve – diventare un luogo di integrazione interna (si creano gruppi classe), ed esterna (con maggiore istruzione ci sono più occasioni di integrazione sociale).

La storia di EDA ci restituisce l'immagine di un settore dell'istruzione che è stato dapprima luogo di sperimentazione, poi di formalizzazione da parte dello Stato che è intervenuto con sue norme ad indicare traguardi da raggiungere e organizzazione da costruire, ma che sia nel primo che nel secondo momento è rimasto settore secondario rispetto alla scuola del diurno. Per i docenti è stato, ed è tuttora, un luogo di passaggio per persone sempre proiettate verso la "vera" scuola, di permanenza in pochi casi, con espressioni di virtuosismo e dedizione al limite della missione e altre di noncuranza e autarchia. E se è vero, come è vero, che il rimanere nello stesso settore dell'istruzione o nella stessa scuola per troppo tempo può provocare chiusura e rendere difficile la percezione di ciò che l'istruzione nel suo complesso e nelle sue situazioni particolari continua ad innovare, è altrettanto vero che troppo turn over o permanenze forzate in attesa di altro, non permettono lo sviluppo di competenze adeguate ad un ambito dalle caratteristiche così peculiari. Nel tempo, anche l'organizzazione ha creato e crea difficoltà a chi volesse fermarsi a lungo in EDA: solo nei centri più grandi è possibile infatti costituire una massa critica tale per cui i docenti possano confrontarsi tra loro, più frequente è il caso in cui siano una sparuta minoranza in un collegio docenti quasi esclusivamente del diurno. E benché in questi ultimi anni l'istruzione degli adulti, anche a causa dell'immigrazione e delle necessità dell'educazione permanente, nonché delle rapidissime trasformazioni economiche e tecnologiche, sembri avere un'attenzione più strutturata e costante da parte dei legislatori e degli amministratori pubblici, il rischio della caduta di interesse è sempre presente.

Altre risposte alla sopracitata domanda dei docenti, arrivano dal fatto che EDA è un settore della scuola nel quale diviene inevitabilmente necessario interrogarsi sulla sintesi da realizzare in aula tra scoperte scientifiche, teorie pedagogiche, indicazioni di legge a livello europeo, nazionale, locale. Per i gruppi di lavoro questo è stato un ambito di discussione molto viva, che si ritrova nei testi della sezione 2, laddove si parla diffusamente, o si accenna, all'evoluzione che hanno conosciuto le discipline di insegnamento.

Per l'italiano, che in EDA nella maggior parte dei casi non è lingua nativa ma per tutti è lingua dello studio, delle relazioni extrafamiliari, dei luoghi di lavoro, dell'esercizio della cittadinanza, da

un lato si considerano le conseguenze che derivano dalla sua evoluzione tanto rapida quanto profonda ed estesa, dall'altro si riconosce la necessità di indirizzare l'insegnamento verso ambiti trascurati o gestiti in modo non più rispondente ai bisogni linguistici attuali o alle indicazioni della scienza della lingua e della didattica.

All'italiano, in quanto lingua veicolare anche per tutte le altre discipline, si dedica nel volume uno spazio maggiore che alle altre discipline. Dei temi didattici relativi al suo insegnamento parlano diffusamente sia Pierluigi Antignano, sia Umberto Poli, nei loro articoli, che trattano, il primo, delle prove scritte previste dal nuovo esame, il secondo, dei test d'ingresso e della programmazione annuale del docente.

Entrambi partono dal presupposto che l'italiano, per il 95% degli stranieri, è lingua due, e che ciò comporta per i docenti, generalmente laureati in italiano come lingua prima, un supplemento di preparazione e di attenzione, sia nella didattica che nella valutazione.

Non a caso Umberto Poli ricorda la necessità che l'insegnante di italiano, nel predisporre i test d'accesso ai corsi SSPG, collabori strettamente con gli alfabetizzatori e con i colleghi di inglese, non solo per individuare gli ambiti su cui focalizzare gli esercizi, ma anche per scegliere i criteri di valutazione dei livelli di competenza. Nel suo discorso si ritrovano i temi di cui si è discusso durante i lavori di gruppo: con quali tipi di esercizi e su quali settori debba essere verificata la competenza nella grammatica esplicita, quali testi si debbano scegliere per accertare la capacità di comprensione, quali esercizi di scrittura.

Sono tutti temi sui quali la ricerca scientifica, e la *ricerca-azione*, hanno offerto numerosi contributi in particolare nell'ultimo decennio, indicando anche alcune piste di lavoro direttamente collegate con l'esercizio dei diritti di cittadinanza. Per la comprensione dei testi si suggerisce di estendere le azioni didattiche a tutte le tipologie testuali, comprese quelle istruzionali e informative, e a tutte le forme, continue, non continue e miste; di considerare la rielaborazione come luogo per eccellenza della comprensione letterale e della comprensione profonda. Per la scrittura si esorta a lavorare sul processo in tutte le sue fasi, a sviluppare la competenza dello scrivere sia testi propri, sia testi sulla base di altri testi, a proporre l'esercizio della scrittura sintetica, parziale, variamente vincolata e accompagnata da indicazioni per lo svolgimento. Infine, per quanto riguarda la grammatica, la ricerca scientifica sottolinea l'importanza di utilizzare modelli grammaticali appropriati, coerenti con le caratteristiche della lingua italiana odierna, anche nelle sue relazioni con le altre lingue e nel conseguente esercizio della traduzione, quindi come osservazione di fenomeni linguistici secondo principi e criteri che ne consentano un'analisi non viziata dall'obbligo di farli rientrare in regole ormai obsolete.

A queste indicazioni scientifiche fa direttamente riferimento Pierluigi Antignano, che spiega, con dovizia di citazioni, quali siano le teorie su cui si basano le scelte compiute dal *Gruppo di Italiano* relativamente agli esempi di prove scritte configurate per il *Vademecum* e sperimentate nelle due tornate d'esame di febbraio e maggio 2018. Riprende le novità introdotte dalla riforma dell'esame e ne indica il collegamento ai risultati delle ricerche sulla scrittura da un lato, alle Linee guida per i curricoli, sia nazionali che provinciali dall'altro. È, il suo, un discorso a tutto campo sulle difficoltà dello scrivere in generale e, in particolare, quando l'italiano è lingua 2, sulle competenze pregresse degli studenti, sulla relazione tra lingua e cultura, sull'opportunità che si sperimentino nuove vie per l'insegnamento/apprendimento della scrittura in EDA. Nel descrivere le prove di scrittura elaborate dal gruppo, approfondisce il tema della prova plurima, vera novità della riforma (insieme alla prova di comprensione e riassunto dei testi) e, da vari punti di vista, assai utile per verificare la competenza di scrittura in testi di dimensioni ridotte o in una pluralità di compiti parziali.

Anche per quanto riguarda l'inglese, lingua non seconda ma terza o quarta per la maggior parte dei corsisti, Francesca Martinelli fa riferimento a contributi scientifici e normativi, approfondendo questioni di tipo teorico, alle quali si era soltanto accennato durante il lavoro dei gruppi. Considerando che sia, invece, necessario riprenderle, costruisce tutto il suo discorso su argomentazioni di tipo sia epistemologico che pedagogico – didattico, citando o parafrasando i

testi di studiosi della materia. Troviamo nell'articolo la presentazione critica di teorie sull'insegnamento dell'inglese, e contestualmente l'indicazione di trasferirle nella pratica didattica contaminando le ipotesi pedagogiche, adattandole alle situazioni della classe e degli individui, utilizzandole all'interno di ricreate situazioni di vita quotidiana e di gioco. Troviamo, anche, esplicitamente dichiarata, la convinzione che sia un diritto imprescindibile di tutti conoscere e praticare l'inglese, quali che siano le culture e le lingue d'origine dei corsisti, e quali che siano i vari "inglesi" con cui possono essere venuti in contatto.

Altrettanto si può dire della matematica, per il cui apprendimento Cristiana Bianchi non considera neppure lontanamente vi siano ostacoli insormontabili. Conoscerla è un diritto e fondamentale è trovare la metodologia d'insegnamento adeguata. Il suo articolo presenta infatti materiali e strumenti dichiaratamente finalizzati ad agevolare la progettazione didattica e il lavoro d'aula. Si sentono nella sua impostazione gli echi della discussione in cui si sono impegnati in questi ultimi anni i matematici, e con loro i linguisti. Abbandonata l'idea che il linguaggio "universale" in cui si esprime la matematica sia davvero tale in tutte le sue forme, considerano piuttosto come nella pragmatica della comunicazione esso sia immerso in un discorso e in una lingua, che già di per sé lo rende di fatto particolare e localizzato; e, ancora, quanto le difficoltà di apprendimento della matematica derivino dalla mancata comprensione della lingua e dei testi in cui sono espressi i suoi contenuti, o dall'incapacità di rappresentarsi i fenomeni descritti attraverso leggi matematiche, oltre al senso che possono avere per la vita delle persone. Nel testo di Cristiana Bianchi, dal Piano di lavoro dell'insegnante ai test d'ingresso sulle competenze, dagli esempi delle prove d'esame alle griglie di valutazione, tutto concorre a restituire della matematica la rappresentazione di una disciplina possibile e ancorata alla vita quotidiana.

Infine, *but not least*, con le stesse modalità degli articoli relativi alle discipline, si tratta di oralità nel testo di Clara Benazzoli. Ambito trasversale a tutte le discipline, l'oralità è il canale comunicativo che costituisce il primo e più importante luogo di apprendimento della lingua per gli studenti EDA. Ed è un luogo difficile, attraversato da un processo evolutivo della lingua italiana tanto rapido quanto soggetto a continue standardizzazioni. È infatti nell'oralità praticata, trasmessa attraverso i media o trascritta nel digitale, che si registrano i fenomeni evolutivi più eclatanti, i contributi delle lingue straniere, le sperimentazioni più ardite. Gli studenti stranieri ne riportano dentro la scuola che frequentano tutti i caratteri, dalle contaminazioni dialettali ai regionalismi, dalle scelte lessicali e sintattiche all'appiattimento dei registri e all'abbandono delle frasi in favore degli enunciati. L'autrice ne parla con ricchezza di riferimenti scientifici e normativi, oltre che pedagogici e didattici, ma preoccupandosi di mostrarne la trasferibilità in pratiche possibili e indirizzate a chi fa un uso della lingua inevitabilmente non mediato da conoscenze e abilità, sia formali che informali, che ne svelino la variabilità e rendano consapevoli gli studenti delle regole che la governano o degli usi che la caratterizzano. Insegnare ad interagire oralmente in lingua italiana è dunque il primo compito del docente EDA, qualsiasi sia la disciplina che insegna, ma soprattutto se insegna italiano.

Sia in questo che in altri articoli, allo scopo di agevolare l'apprendimento e di sintonizzare l'insegnamento sugli usi degli studenti, compaiono le tecnologie informatiche. Questo ci riporta, per altre vie, ad alcune delle questioni da cui siamo partiti. Gli studenti EDA, da qualsiasi parte del mondo provengano, vivono un presente fatto di comunicazioni rapide e globali, che, come accade per noi, si innestano in culture pregresse più o meno abilitate a gestirli senza esserne snaturate. Da un altro lato, la loro diversità sul piano economico sociale e culturale non è comprimibile neppure attraverso l'uso di tecnologie comuni. Non è un caso dunque che tutti gli articoli si ispirino al medesimo principio, qualsiasi sia l'impostazione: solo l'attenzione alle persone degli studenti, e ai singoli delle classi, può far trovare la didattica adeguata. E non è un caso che tutti gli autori, nel chiudere i loro testi, esprimano l'auspicio che si creino luoghi di confronto – nessuno può affrontare da solo tanta complessità – e che il settore EDA della scuola pubblica, al pari e forse più degli altri, abbia bisogno di attenzione costante da parte delle istituzioni, in un'ottica di continuità e, al contempo, di rapido adattamento al nuovo.

Parte I

Permanenze e mutamenti nella storia dell'Educazione degli adulti

1 Il diritto all'istruzione: dalle 150 ore ai corsi EDA

Stefano Giordano

1.1 Un'esperienza che non ha precedenti

I corsi statali sperimentali di scuola media per adulti, più comunemente noti come corsi 150 ore, sono nati nel 1973, dopo che i lavoratori metalmeccanici, organizzati nei loro sindacati, con il rinnovo dei contratti di lavoro, avevano ottenuto il riconoscimento del "diritto allo studio", cioè ad un certo numero di ore retribuite di permesso dal lavoro per frequentare corsi di studio. «Si stabilivano quindi due principi di fondo: il diritto ad ottenere congedi per periodi di studio e il diritto alla retribuzione di questi congedi»¹. Oltre alle ore di permesso i lavoratori si impegnavano a frequentarne altrettante del loro tempo libero per completare l'anno scolastico che permetteva di affrontare l'Esame finale e conseguire il diploma di scuola media. Un'esperienza quindi senza precedenti di educazione permanente, messa in atto da una circolare ministeriale del ministro Malfatti, che superava di slancio le «centinaia di corsi Cracis serali o semiserale per lavoratori, quelli dei centri di lettura [...]»².

Spesso non riconosciuti e non accettati dal mondo scolastico, i corsi delle 150 ore vissero i primi anni sotto il segno della precarietà: carenza di indicazioni didattiche, cattedre che non facevano parte dell'organico e perciò ricoperte unicamente da personale non di ruolo, segreterie che non prestavano attività per le 150 dopo l'anno scolastico, ecc. Questa scuola di lavoratori, i cui protagonisti furono prima gli operai e poi le donne, insieme alle avanguardie studentesche e poi femministe degli anni settanta, rappresentava un esperimento culturale gestito in prima persona dal sindacato, vero punto di riferimento organizzativo, didattico, politico.

Le 150 ore avocarono a sé la scelta degli obiettivi e dei metodi di studio, contrattarono con lo Stato i riconoscimenti formali per i programmi di studio, formarono gli insegnanti. Per dare un'idea del contesto citiamo gli obiettivi generali dei programmi di studio che così recitavano: «rafforzamento del controllo collettivo sulle condizioni di lavoro e sul processo produttivo, recupero dell'esclusione scolastica senza nulla concedere ad un processo di rincorsa dell'esistente, messa in questione della funzione sociale della scuola e della sua neutralità; individuazione del ruolo dell'intellettuale nei confronti delle classi operaie e subalterne»³.

«Così è stato che, tra l'autunno del 1973 e il dicembre 1974, 20.000 operai – per la quasi totalità metalmeccanici sono tornati a scuola e si è cominciato a parlare della scuola delle 150 ore»⁴.

1.2 I cambiamenti degli anni '80-'90

«Nel giro di alcuni anni elementi importanti dei corsi 150 ore mutarono, tra questi il ruolo del sindacato, le caratteristiche dell'utenza, gli incarichi agli insegnanti.

La crisi economica degli anni '70, con le conseguenti minacce per l'occupazione, investì pesantemente il sindacato che riusciva sempre più a fatica a svolgere un ruolo trainante per le 150 ore»⁵. Si creava così un vuoto non compensato dalle scuole che in molti casi tolleravano la presenza dei corsi solo perché permettevano di acquisire personale non docente (un applicato in segreteria e un bidello) da utilizzare anche in altri orari, così come gli insegnanti, incaricati sui corsi serali, venivano impiegati per supplenze in orario mattutino. Per il resto la maggior parte

¹ L. Pagnoncelli (1977), *Le 150 ore* (Firenze: La Nuova Italia Editrice), 5.

² G. Rossetti Pepe (1975), *La scuola delle 150 ore* (Milano: Franco Angeli Editore), 12.

³ P. Melchiori (1973), "Le 150 ore, un esperimento di vita e di cultura," 70 gli anni in cui il futuro è cominciato, n.4. Allegato di *Liberazione*, 1 marzo 2007.

⁴ G. Rossetti Pepe, *La scuola delle 150 ore* (1975), 9.

⁵ S. Ferrario, C. Pasero, e G. Zatta (1986), *L'educazione linguistica degli adulti* (Milano: Irsae), 11-13.

delle istituzioni scolastiche continuavano a non preoccuparsi dei corsi. Ad esempio, della loro promozione, alla quale dovevano dedicarsi gli insegnanti che, inseriti in una graduatoria provinciale e nominati solo a inizio anno scolastico, di anno in anno non sapevano la loro destinazione e quindi potevano ritrovarsi a promuovere corsi sui quali l'anno successivo poteva essere destinato un diverso collega, mentre loro si ritrovavano senza incarico. La formazione dei corsi era poi ostacolata dalla chiusura ufficiale delle iscrizioni a fine giugno, ovvero alla chiusura del contratto con il personale non docente specificamente incaricato sulle 150 ore. Se in quella data non si raggiungeva un congruo numero di iscritti non partiva il corso.

Ma il mutamento più significativo di quel periodo fu la composizione dell'utenza. L'iniziale presenza maggioritaria operaia cedette progressivamente il posto ai giovani espulsi dalla scuola, alle casalinghe, ai disoccupati, ai pensionati, ai cassaintegrati. Categorie che si iscrivevano per scopi più individualistici, come il conseguimento del diploma per cambiare lavoro o per promozione sociale, e dichiaravano la propria estraneità ai temi di carattere politico, sociale, economico normalmente trattati. Questa differente utenza, diversamente motivata, portatrice di dimensioni culturali disomogenee, cominciava a porre in modo pressante l'esigenza di un recupero di conoscenze di base, l'approfondimento del proprio bagaglio esperienziale e l'acquisizione di nuove conoscenze. Gli operai della prima fase erano privi di diplomi, ma avevano una cultura di classe formatasi nelle scuole quadri dei sindacati, nelle assemblee, nei confronti sul lavoro; le nuove categorie di utenti invece niente di tutto questo.

Contestualmente, arrivò una seconda leva di insegnanti, che raggiunsero una posizione organica nei corsi delle 150 ore con la legge 270/82⁶.

1.3 Caratteristiche dell'educazione di base degli adulti in Italia

Nel frattempo, alcuni insegnanti esperti e sensibili, principalmente delle sedi urbane (Milano, Torino) del territorio italiano, cominciarono a interrogarsi su quali dovessero essere le caratteristiche dell'educazione di base degli adulti in Italia, definendo anzitutto obiettivi didattici in maniera autonoma rispetto alle indicazioni sindacali.

Dopo le esperienze di innovazione estrema, il rischio maggiore era la riproposizione per le singole discipline, in forme più o meno contratte e accelerate, dei tradizionali programmi scolastici. Si trattava dunque di individuare nuovi strumenti, metodi, contenuti e materiali didattici per questa realtà.

Ancor prima era importante mettere a fuoco alcuni presupposti chiave: anzitutto la specificità dell'adulto di fronte all'educazione, in quanto portatore di una cultura che non doveva essere negata e da cui non si poteva prescindere. Era quindi primario muovere dal quadro esperienziale degli allievi. In secondo luogo, era importante costruire originali itinerari di studio che contemplassero l'integrazione interdisciplinare. Infine, era necessario proporre attività che producessero un rapporto attivo tra gli strumenti e la materia di studio, chiamando a dare giudizi, costruire ipotesi, verificare dati con la propria vita quotidiana.

1.4 L'esperienza trentina

Istituiti anche nella nostra Provincia, i corsi delle 150 ore hanno, inizialmente, avuto sede a Trento, Rovereto, Riva del Garda, Lavis/Mezzolombardo e Pergine/Borgo Valsugana. In alcune di queste sedi (Rovereto), dove la presenza operaia era maggioritaria, si ebbe la prima fase fortemente ideologizzata e legata al sindacato.

⁶ L. Albert e L. Garavaglia Erlicher (1985), *Spazio Tempo Lavoro* (Torino: Loescher Editore), VII-VIII.

Dopo i primi anni però anche sul nostro territorio la situazione era nettamente cambiata. Il sindacato ancora organizzava delle assemblee aperte agli insegnanti di tutte le discipline, ma con gli anni erano sempre meno frequentate, anche perché progressivamente meno capaci di rispondere alle esigenze dei nuovi insegnanti nominati (cambio d'utenza, didattica, pubblicizzazione e promozione dei corsi, ecc.).

Per molti insegnanti di prima nomina, soprattutto nelle sedi più periferiche della nostra provincia, la realtà didattica, se ci vogliamo limitare a questa, era il vuoto assoluto. I colleghi che li avevano preceduti erano docenti precari e soli, che avevano trascorso un tempo non sufficiente ad elaborare e produrre materiale significativo da lasciare ai loro successori, sottolineando così una delle problematiche dell'istruzione degli adulti, ovvero il troppo rapido avvicendamento degli insegnanti sui corsi. Infine, nei centri più grandi (come, ad esempio, il Centro EDA di Rovereto) il materiale preparato per i lavoratori delle industrie era obsoleto e non più utilizzabile.

La mia esperienza si inserisce in questa fase di profonda mutazione del contesto socio/culturale e conseguentemente dell'utenza. Ho infatti preso servizio di ruolo in questi corsi nel settembre del 1986, in quanto vincitore di concorso dell'anno precedente, in una dimensione di abbandono e vuoto angosciante.

Insegnante da tre anni, di cui due presso istituti superiori, poco sapevo della Scuola Secondaria di Primo Grado, e appena poco di più di adulti, avendo insegnato solo un anno a un corso serale dell'istituto "Pozzo" di Trento.

I corsi esistevano quindi già da diversi anni ma, nella sede di Pergine/Borgo Valsugana, al momento del mio arrivo non ho trovato né indicazioni né materiale prodotto dagli insegnanti precedenti. Interpellando i colleghi di altre sedi ho raccolto poche e generiche indicazioni didattiche: "Prenditi il Pittàno⁷ e lavora con quello", ricordo mi disse uno di loro.

In questa solitudine (ero il solo insegnante di Italiano, Storia e Geografia sulle due sedi Pergine/Borgo Valsugana) l'unica opportunità di confronto con i colleghi era data dalle assemblee sindacali. Ma queste riunivano colleghi di diverse discipline e di tutto si parlava (graduatorie, iscrizioni, orari, promozione ...) tranne che di didattica. Insomma, ognuno si arrangiava e molto poco si condivideva, soprattutto tra gli insegnanti di nuova nomina, molto bene intenzionati, ma certo poco aiutati dai più esperti che di fatto avevano nettamente piegato su percorsi tradizionali.

1.5 Cosa e come insegnare

La domanda principale era cosa e come insegnare agli adulti, partendo da una situazione di non conoscenza dell'utenza, degli obiettivi da porsi, delle aspettative dei corsisti. Cui si aggiungeva l'impreparazione personale sia teorica che pratica, il poco scambio con i colleghi che qualche esperienza avevano, ma non certo tanta preparazione (e alcuni nemmeno si ponevano il problema), l'assenza quasi totale di materiale e di indicazioni di programma. Per non parlare poi della libertà sulle frequenze e della mancanza dei voti.

Insomma, era chiaro che una scuola così diversa doveva essere diversa anche nell'approccio e nella didattica. Ma in che cosa consisteva questa differenza?

1.6 L'aggiornamento

«La diversità delle possibili utenze adulte fa sì che non sia possibile definire risposte didattiche univoche. Questo esalta la necessità per l'insegnante di fare scelte autonome; questa 'libertà obbligata' è accentuata dal fatto che non esistono 'programmi' che permettono di adagiarsi su

⁷ G. Pittàno (1986), *Lingua Espressione Comunicazione*, (Milano: Bruno Mondadori).

una linea stabilita da altri»⁸. Questa citazione da “L’educazione linguistica degli adulti”, di S. Ferrario, C. Pasero e G. Zatta, del 1986, distribuito e presentato da uno degli autori durante un corso d’aggiornamento nel 1987, sintetizza piuttosto efficacemente la situazione.

Le allora poche ma preziosissime opportunità di aggiornamento sono state fondamentali per un confronto con i colleghi locali ed extra-provinciali e con quelli che portavano elementi di riflessione teorica ma anche materiali su cui lavorare.

Nell’anno scolastico 1986-87 un corso d’aggiornamento con Garavaglia Erlicher presentava i presupposti didattici del suo nuovo libro di storia per l’Educazione degli adulti⁹. Alcuni chiarimenti della prefazione ma soprattutto l’impostazione e i materiali interni apparivano illuminanti: la storia non era trattata come racconto cronologico dei fatti salienti, ma con un percorso nello sviluppo del lavoro umano in epoche diverse. I testi erano relativamente brevi e in parte semplificati, erano presenti molte immagini, esercitazioni e verifiche. Per alcuni insegnanti ciò ha rappresentato l’esplicito svincolo dai programmi ministeriali e la legittimazione ad una libertà didattica nuova, in gran parte da inventare, ma possibile, anzi auspicabile.

Da allora si è sviluppata in alcuni colleghi una costante fame di aggiornamento per trovare momenti di confronto, per valutare i cambiamenti in atto, per scoprire materiale e pratiche didattiche. Alcuni di questi corsi sono risultati molto utili sia per creare una mentalità operativa, sia nella pratica di produzione di materiali. Ne ricordo ad esempio uno di diversi anni fa dell’IPRASE, presso il Centro Millevoci, coordinato da Maria Arici e Leila Ziglio e tenuto da Gabriele Pallotti, sulla creazione di testi facilitati per lo studio delle materie scolastiche. Molti altri invece purtroppo erano solo tempo perso in grandi speculazioni teoriche che poco servivano alle esigenze dei docenti. I corsi migliori e il relativo materiale sono stati utili per capire meglio l’utenza, per capire meglio cosa si poteva fare, per stimolare l’appropriazione/rielaborazione e l’autoproduzione di materiale, per sentirsi liberi di sperimentare, svincolati da presupposti e programmi ministeriali del mattino. E ciò valeva per tutte le materie. Hanno insomma stimolato una forma mentis particolare in insegnanti sensibili al mutare delle realtà e delle problematiche.

1.7 Il caso dell’Italiano

«Per decenni gli insegnanti della scuola italiana si sono valse del libro di testo sostanzialmente come unica fonte di idee su come organizzare la didattica, prestandosi a fare puramente da cinghia di trasmissione dai contenuti del libro alle teste degli allievi»¹⁰. Ancor meno che con gli studenti del mattino, fare Italiano con gli adulti non poteva limitarsi a questo, quindi cosa e come altro fare in assenza di testi ed esperienze didattiche con le quali confrontarsi?

La narrativa delle antologie degli studenti del mattino, pur se lontana dagli adulti, sia come tipo di letteratura, che per le tematiche (avventura, adolescenza ...), in alcuni casi poteva fornire spunti di partenza. Restava però una differenza sostanziale d’approccio, con gli adulti più focalizzato sulle tematiche che sulle caratteristiche del testo, dando per scontate capacità di comprensione che non lo erano per niente, seppur l’utenza fosse totalmente italiana. Un testo poteva essere dunque scelto per gli spunti di discussione, riflessione ed eventuale produzione scritta che proponeva, preoccupandosi meno della possibilità che fosse compreso e delle attività che ne avrebbero permesso la comprensione. Nei testi scolastici del mattino poi le esercitazioni allegate erano da svolgere a casa, mentre nella scuola per adulti lo studio a casa non era previsto, e in classe avrebbero impegnato molto tempo. Insomma, qualcosa poteva essere utilizzato, ma implicava un lavoro di taglio e cucito e di creazione di esercitazioni.

⁸ S. Ferrario, C. Pasero, e G. Zatta (1986), *L’educazione linguistica degli adulti*.

⁹ L. Albert e L. Garavaglia Erlicher (1985), *Spazio Tempo Lavoro*.

¹⁰ S. Ferrario, C. Pasero, e G. Zatta (1986), *L’educazione linguistica degli adulti*.

I testi da giornali, per lo più riviste, venivano considerati importanti ed utili per un'utenza che si riteneva più interessata alla comprensione delle problematiche d'attualità, del mondo circostante. Ma non era sempre facile trovare materiale che non presupponesse preconoscenze tematiche e lessicali. Inoltre solitamente i testi da riviste sono troppo lunghi e utilizzano un linguaggio alto anche per classi di corsisti totalmente italofone, se non tanto scolarizzate. Quindi il lavoro di selezione e riduzione dei testi da giornali è sempre stato complesso, spesso poco riutilizzabile di anno ad anno e impegnativo per quanto riguarda le esercitazioni.

Nel frattempo, qualche libro era apparso, ma erano per lo più deludenti antologie, con brani spesso lunghi e inadatti, tratti anche da giornali e riviste che invecchiavano molto rapidamente. Le esercitazioni erano poco stimolanti, quasi esclusivamente di meccanica comprensione del testo e le indicazioni didattiche inesistenti.

La scelta dei testi risultava nel tempo sempre più centrale e da ripensare secondo presupposti quali: la ricerca di tematiche stimolanti e aderenti agli interessi e al mondo dei corsisti; una profonda analisi per individuare le difficoltà di approccio e comprensione; spunti per attività didattiche di diverso genere. Insomma, era necessario leggerli come se l'insegnante fosse il corsista, mettersi nei suoi panni e individuarne, focus, elementi morfosintattici, lessico. In seguito a questa analisi i testi potevano/dovevano essere tagliati, modificati per l'utilizzo. Congiuntamente andavano pensate e create attività ed esercitazioni per introdurre l'argomento, stimoli alle discussioni e confronti, lavorando sui vocaboli, sulla lettura selettiva, con esercizi a coppie o in gruppo, schede con domande aperte, attività di riscrittura, al fine di sviluppare le varie competenze linguistiche.

I corsi di aggiornamento stimolavano a stare all'erta e rubacchiare dovunque possibile spunti, suggerimenti, esperienze. Era importante attivarsi personalmente per trovare testi potenzialmente interessanti e significativi per un'utenza particolare e per attività particolari.

1.8 La terza fase

L'8 agosto 1991 attraccò a Bari la *Vlora*, una nave mercantile albanese con migliaia di migranti a bordo. Credo possa rappresentare una data significativa anche per la nostra scuola, perché se l'immigrazione in Italia era già iniziata e un'utenza straniera nel nostro territorio si era timidamente affacciata ai corsi per adulti, purtroppo più evidente presso gli istituti penali di Trento e Rovereto, è successivamente a quell'estate che cominciano ad iscriversi sempre più stranieri ai corsi serali e pomeridiani delle 150 ore. Prima c'era stata qualche avanguardia: il figlio di un immigrato marocchino, completamente non italofono e con bassissima scolarità. Poi un adolescente albanese della *Vlora*, adottato da una famiglia locale. Un egiziano conducente di autobus al quale inaspettatamente era stato richiesto un titolo di studio che possedeva nel suo paese ma non era riconosciuto in Italia. Una giovane donna cinese cui serviva il diploma per potersi iscrivere al REC (Registro Esercenti di Commercio) ed aprire un'attività... Ma con i primi anni '90 l'utenza straniera avanzava sempre più numerosa e con caratteristiche ed esigenze molto diversificate. Le conseguenze furono che nella seconda metà del decennio i corsi delle 150 ore si presentavano come un ricettacolo verso cui molti dirigenti scolastici indirizzavano adolescenti che, assolto l'obbligo, non avevano però ottenuto il diploma di licenza media (per lo più per problemi di disciplina e frequenza che per limiti di apprendimento); gli ultimi adulti italiani con una scolarità e un livello di competenze spesso molto basso; stranieri di ogni età, con scarsa preparazione di base personale e basso livello linguistico in L2.

Anche in quegli anni difficili gli insegnanti si sono ritrovati per lo più soli, ed è stato grazie alla loro iniziativa ed impegno che si è potuto trovare parziali risposte a una situazione così complessa. In aiuto sono arrivati gli insegnanti alfabetizzatori, già impegnati in altri percorsi con utenza straniera, che si sono affiancati al lavoro dei docenti delle 150 ore. Ma non secondo indicazione degli uffici,

quanto piuttosto di loro iniziativa, puntando alla docenza congiunta in coordinamento, possibilmente in un solo unico istituto scolastico. Cosa, per esempio, realizzata spontaneamente a Rovereto ma non subito a Trento, vista la non mobilitazione dei docenti e l'assenza di indicazioni ufficiali.

La sempre maggiore collaborazione tra insegnanti ha permesso via via nel tempo di costruire una scuola per adulti sempre più corrispondente ai mutamenti e alle situazioni. Una scuola che partisse principalmente dall'accoglienza per comprendere la nuova utenza, le richieste, i bisogni ed individuare ed organizzare possibili risposte. Il lavoro di tutti gli insegnanti coinvolti ha portato così alla creazione di corsi di alfabetizzazione, dai livelli base e per analfabeti fino ai più avanzati, ai fini dell'inserimento nei corsi delle 150 ore, per la licenza media. A Rovereto la creazione del centro di Educazione per adulti è stata proposta ed accolta presso un istituto superiore che prevedeva anche i corsi serali, in modo da immaginare e proporre un percorso per adulti continuo che portasse fino al diploma conclusivo del secondo ciclo.

Tutto questo nell'assenza di regolamentazione da parte delle istituzioni scolastiche. Perfino le normative nazionali, promulgate ed applicate sul territorio nazionale per l'istituzione dei Centri Territoriali di Educazione Permanente e indicanti elementi per il loro funzionamento, nella nostra provincia non erano state recepite. Questo nonostante l'evidente necessità e gli sforzi di farle presenti da parte dei docenti in conferenze di servizio nelle quali pareva di essere ascoltati e compresi. Ma non era così nei fatti. Spesso, presso l'assessorato all'istruzione i corsi invece di essere considerati come importante risorsa e risposta ai bisogni dei nuovi cittadini, venivano visti come concorrenza alle scuole provinciali (es. la formazione professionale), per cui erano osteggiati e perfino messi in concorrenza con corsi di alfabetizzazione promossi da altri assessorati, sugli stessi territori dove agiva la scuola pubblica. Davanti alla crescente ondata di iscrizioni l'unica risposta dell'assessorato era concedere nuovi docenti e proporre qualche corso d'aggiornamento.

Nel frattempo, i corsi delle 150 ore (che, a questo, a più corretto definire *percorsi per il conseguimento della licenza media*) raccoglievano di anno in anno un'utenza di stranieri sempre crescente, con diversificata predominanza di provenienza, con un periodo magrebino, uno albanese, uno argentino, uno rumeno, uno ucraino/moldavo e ora quello subsahariano. C'erano anni in cui la presenza femminile era assolutamente maggioritaria, perché gli uomini lavoravano. Anni in cui tornavano gli uomini disoccupati e precari. Ora ci sono i rifugiati, mentre gli adolescenti senza diploma, ma con diversi altri problemi, sono sempre stati presenti.

Recentemente il Dipartimento della Conoscenza della Provincia Autonoma di Trento, ha cambiato strada, istituendo nuovi centri in diverse valli con l'attivazione dei corsi. Attraverso la collaborazione e il coinvolgimento di istituzioni e docenti sono state fornite nuove risorse e si è lavorato alle regolamentazioni. Gruppi di lavoro hanno operato per la stesura dei "Piani di Studio Provinciali per l'Educazione degli adulti". Ed è questo un importante segnale di attenzione delle Istituzioni locali verso il settore EDA dell'Istruzione: se mantenuta nel tempo, tale attenzione può produrre effetti positivi non solo sul piano dell'organizzazione, ma anche sulla formazione continua dei docenti e sulla qualità dell'insegnamento.

1.9 Un tema centrale: l'evoluzione dei bisogni linguistici

Negli ultimi due decenni gli alunni stranieri hanno rappresentato mediamente il 95% degli iscritti ai corsi finalizzati al conseguimento del diploma conclusivo del primo ciclo d'istruzione. Corsisti che si diversificano sulla base del personale percorso scolastico, della lingua madre (più o meno vicina alla fonetica e alle strutture all'italiano) dell'immersione linguistica che vivono (chiusi in casa, con compagno italiano, a contatto con il mondo lavorativo...), infine dell'età al momento del loro inserimento scolastico.

Le diverse storie personali, scolastiche e linguistiche non tolgono che i corsisti siano accomunati da necessità simili, quali: orientarsi nel luogo di accoglienza e nella nuova scuola; interagire con i pari e con gli adulti; apprendere i contenuti, pur semplificati, del curriculum comune.

I bisogni linguistici in L2 hanno dunque a che fare con la necessità di apprendere l'italiano per comunicare e l'italiano per studiare; la lingua orale e la lingua scritta. È quindi primario sviluppare le abilità linguistiche e gli usi funzionali della lingua.

Diversamente rispetto agli anni di utenza italiana (dove centrali erano i contenuti) e il lavoro era sui testi, è divenuto ultimamente sempre più importante lo sviluppo della comprensione e dell'espressione orale.

Parlare, farsi capire e comprendere chi parla è primario per il corsista straniero.

L'insegnante deve quindi tenere in conto che il contesto classe deve essere costruito favorendo al massimo la possibilità dell'intercomunicazione. Da parte sua è quindi fondamentale l'utilizzo di un linguaggio semplice ed esplicito, non per questo banale o troppo elementare. Altrettanto fondamentale è la dimostrazione da parte dell'insegnante di essere il primo ascoltatore interessato all'espressione dei corsisti. È quindi centrale la costruzione di un clima favorevole al parlato, sottolineando ad esempio come il parlare è importante attività scolastica; concedendo tempo agli sforzi espressivi dei corsisti; disponendo i banchi in modo circolare, al fine di poter vedere in viso i compagni con i quali si comunica; rimescolando amici e corsisti con lingua madre comune, in modo da favorire la comunicazione in L2.

Le attività per il confronto orale possono prendere spunto da tematiche diverse, partendo da fotografie, disegni, immagini di vario genere, frasi scritte, testi ascoltati, con i quali poi sollecitare il confronto orale nella classe, anche dividendosi in piccoli gruppi e in coppie. È opportuno però che il confronto orale, per quanto libero ed aperto, non sfugga al controllo dell'insegnante, trasformandosi in discussione conflittuale, a danno del complessivo clima di classe. L'interazione dovrebbe concentrarsi sull'esprimere opinioni, raccontare esperienze e riflessioni, sempre nel rispetto di tutti.

Riguardo le tematiche vale il principio: se ti riguarda ti interessa. Ecco perché da diversi anni a questa parte i percorsi autobiografici sono importanti ed efficaci. Quando si tocca l'esperienza personale spesso le cose si fanno più interessanti, comunque ognuno ha qualcosa da dire, può partecipare ad una discussione, può sentirsi coinvolto, stimolato ad esprimersi. Parlare di sé non vuol dire però semplicemente raccontarsi, ma anche solamente esprimere un'opinione, un gusto, una preferenza e motivarla. Poi ci sono le memorie da gestire con attenzione e gentilezza, visto i traumi vissuti da molti immigrati contemporanei, per evitare i risvolti più drammatici, riaprendo drammi e conflitti. La classe insomma non è un confessionale, il lettino di uno psicanalista o una riunione degli alcolisti anonimi, è un luogo d'incontro dove favorire l'espressione e la comunicazione da pari a pari, dove ci si sente liberi di esprimersi, limitando la paura di sbagliare o la personale timidezza. In questo senso l'insegnante dovrebbe porsi in prevalente posizione di ascolto senza intromissioni per spiegare, interpretare, commentare, valutare. Un contesto da gestire con attenzione e cautela in cui l'insegnante si impegna comunque a mantenere, o a riportare, gli interventi entro limiti di tempo e di contesto. Capita spesso, specialmente con le corsiste di origine magrebina, che quello della scuola sia l'unico contesto in cui hanno occasione di argomentare in L2.

L'insegnante è chiamato dunque a favorire le condizioni di scambio comunicativo, individuando e attenuando le cause di possibili blocchi espressivi, ma soprattutto deve mettere in secondo piano la correttezza formale puntando su una più generale capacità di esprimersi, strutturando ed organizzando il pensiero al fine della complessiva comprensione.

Principi simili valgono anche per la produzione scritta, per la quale è primaria l'efficacia comunicativa nella migliore correttezza morfosintattica possibile, cui seguono l'adeguatezza e

ricchezza lessicale, l'ortografia ed infine la punteggiatura. Scrittura che funziona meglio se ha un legame diretto con le attività del parlato svolte precedentemente.

È palese che il miglioramento della correttezza formale, sia orale che scritta, si produce sostanzialmente nella pratica e nell'immersione linguistica vissuta in contesti sempre diversi: casa, famiglia, lavoro, televisione, attività ricreative, canto e molta lettura. La scuola dà il suo contributo ma l'esperienza fa intuire che l'apprendimento scolastico è principalmente ambientale, per osmosi, attraverso la frequenza continua e le relazioni, più che attraverso la didattica e le esercitazioni.

A scuola la grammatica è spesso intesa e richiesta come elemento fondante dell'apprendimento linguistico. Per alcune, pochissime, persone è effettivamente così. Ho conosciuto rari bravissimi corsisti dell'est Europa (slavofoni) che si esprimevano in modo sintatticamente corretto, foneticamente chiaro e formalmente preciso, purtroppo però perdendo in questo sforzo parte della dimensione metalinguistica. Insomma capita, ma la memorizzazione delle strutture, della fonetica, del lessico e di tutti gli elementi di una lingua non è comunque affare di tutti, e l'età adulta certo non aiuta. Anche chi è più favorito, grazie alle caratteristiche della lingua di provenienza, in italiano avrà difficoltà con gli articoli, le preposizioni, i pronomi, alcune forme verbali e, ovviamente l'ortografia, perché non fanno parte della sua lingua originale, o semplicemente perché una forte similitudine con la lingua di provenienza non è necessariamente uguaglianza.

Certe forme grammaticali poi non possono essere spiegate, non hanno sempre logica, sono così perché determinate dall'uso e dalla pratica della popolazione parlante. La loro definizione e classificazione non è quindi così utile all'apprendimento della lingua e l'appropriazione delle forme può passare solo attraverso la pratica continua.

Che forma è, che senso ha la formula: "porgo i miei saluti"? Posso spiegare il verbo, ma il sostantivo? "Porgo la mia salute", ha chiuso una lettera un corsista cinese. Un errore buffo che però evidenzia come per lei, e per i cinesi in generale, sia estremamente difficile distinguere tra saluto e salute, dal momento che il loro approccio alla lingua è di tipo mnemonico.

Attività di comprensione grammaticale ed esercizi meritano un certo tempo nella didattica, anzitutto per assicurare i corsisti con delle regole, anche se le eccezioni in italiano sono puntualmente dietro l'angolo. È importante però che derivino da attività precedenti, ad esempio lettura, e dalla correzione di errori in testi scritti o parlati. Insomma, quello che risulta più efficace, è la grammatica derivativa.

Lo sviluppo delle abilità di lettura di testi, al fine di favorire le strategie efficaci per la lettura globale, selettiva analitica sono poi da considerare anche per quanto riguarda i percorsi di Storia e Geografia. Anche con queste discipline si pratica l'italiano ed è quindi importante il lavoro di comprensione, sul lessico e sullo sviluppo di capacità espositive formali e strutturate.

Resta importante l'introduzione di contenuti linguistici che facciano leva su saperi naturali già presenti nello studente, chiamando in causa in maniera diretta le esperienze di vita e l'enciclopedia di mondo dello studente¹¹. È dimostrato infatti che costruire legami tra quanto proposto in classe e quanto esperito dagli studenti favorisce i processi di memoria e di sistematizzazione degli apprendimenti linguistici e non solo.

1.10 Suggerimenti

In diversi anni di insegnamento nei Centri EDA credo di aver capito un paio di cose che vorrei condividere con i lettori.

¹¹ B. d'Annunzio, A. De Marco e A. Pia Filotico (2015). *Bellissimo! Corso di lingua italiana 3. Guida per l'insegnante* (Recanati: Eli), 6.

La prima è che **noi insegnanti siamo in classe per gli studenti**, non il contrario. Potrebbe sembrare una banalità, ma non è così.

In questi corsi c'è sempre stata una certa mobilità. Persone che si iscrivono e non vengono, persone che vengono le prime lezioni e poi spariscono, altre che smettono di frequentare dopo alcuni mesi, in certi casi perfino ad un passo dall'esame. I motivi sono moltissimi e nella maggior parte validi: l'inizio di un lavoro, un trasferimento, intervengono impegni imprescindibili, la sensazione di non riuscire a farcela per vari problemi ... Ma gli insegnanti spesso queste ragioni non le sanno subito, solo dopo qualche settimana, o dopo mesi, perfino anni. Possiamo alzare le spalle e dire, affari loro. Io però ci penso sempre e mi chiedo che responsabilità posso aver avuto in questa rinuncia. Le mie lezioni funzionavano, rispondevano alle loro aspettative, erano interessanti, servivano a qualcosa? Erano inutili, noiose? Oggi, soprattutto a causa della crisi e della disoccupazione, una volta assestato il gruppo classe, le cose sono un po' diverse, ma davvero ho passato molti anni con un'utenza molto poco motivata (giovani totalmente disinteressati alla scuola, adulti obbligati dai contratti di lavoro a prendere il diploma, stranieri che sparivano al primo lavoro...), legata alla scuola da un filo molto sottile. Così erano anche i corsi nella Casa circondariale di Rovereto, dove la mobilità era pure maggiore e la motivazione minore. In sostanza l'esperienza mi ha fatto capire che ero io il primo a dover motivare, tenere e far tornare la classe, perché diversamente nel giro di qualche settimana mi sarei ritrovato solo in aula. Con tali presupposti è chiaro che l'atteggiamento e il modo di fare scuola non possono che essere diversi da chi si trova una classe già bella formata davanti, obbligata a frequentare, con un programma e un esame finale ben preciso cui arrivare. Lungi da me il negare che ci siano difficoltà anche nelle classi del mattino, provo solo a far capire che si parte da una prospettiva opposta.

Se dunque siamo lì per loro, credo sia fondamentale **provare a capire chi si ha davanti**, quali sono le conoscenze, le capacità e i bisogni dei potenziali corsisti. Per questo vanno messe in campo sensibilità ed empatia, ma la cosa più importante è un atteggiamento di **ascolto**. È importante interagire con semplicità ed ascoltare attentamente ciò che viene detto. Lasciare tempo e spazio all'espressione personale serve a capire la capacità di esprimersi, la competenza linguistica e in alcuni casi anche a far emergere elementi della preparazione personale, oltre a tratti del carattere. Non sono uno psicologo però so, da insegnante, che dobbiamo imparare a tralasciare la nostra professionale propensione a parlare, per tacere e ascoltare con attenzione. Ascoltare per capire le persone, le situazioni, le realtà, le storie. Per crearsi un'idea più aperta, più libera e umana del fare scuola. E un po' alla volta dovremmo anche far sì che ad ascoltare siano tutti in classe. Dare spazio all'espressione e all'ascolto come primo elemento per avvalorare il più possibile il contributo positivo dei corsisti, per raccogliere spunti per le attività. Soprattutto per **creare un buon clima in classe, fatto di partecipazione, considerazione, rispetto reciproco e collaborazione**. Cosa molto meno scontata di quanto non possa sembrare, perché gli studenti adulti di altri paesi del mondo sono per lo più abituati alle sole lezioni frontali e allo studio individuale. Le discussioni e i confronti collettivi non sono spesso interpretati come attività didattica. Vanno perciò accreditati e avvalorati come pratiche diverse e magari nuove, come anche le esercitazioni a gruppi o a coppie e così via, per cui **l'insegnante si deve sentire libero di inventare e sperimentare**. Ciò però non toglie che le tradizionali lezioni frontali e i ripetitivi esercizi di grammatica possano essere proposti se richiesti, se utili alla pratica scolastica, se tranquillizzano perché danno un senso conosciuto al fare scuola.

Resta che i corsisti e il loro livello di preparazione personale sono sempre diversi tra di loro, la classe (per fortuna) è disomogenea. Alcuni colleghi sono convinti che la risposta migliore sia diversificare la didattica in classe. Si può semplificare il linguaggio, si possono dare testi ed esercitazioni diverse, si possono far lavorare in gruppo o a coppie corsisti più e meno bravi. Si possono poi accreditare i corsisti che già dimostrano le competenze per superare l'esame finale. Restano comunque le differenze. Va però considerato che l'analfabetismo di ritorno e una certa insicurezza nel ritrovarsi a scuola accomunano un po' tutti. Oltre al fatto che certi elementi di contenuto (ad esempio quelli più riferibili al territorio locale) possono essere sconosciuti anche ai

più preparati. Quello che conta per me è far sentire che **per ognuno ci sono obiettivi diversi**. Che ognuno secondo il proprio sforzo è apprezzato nella capacità di arrivare dove arriva e le valutazioni degli insegnanti devono tenere conto di questi percorsi diversi.

L'istituzione dei corsi delle 150 ore è stata qualcosa di assolutamente rivoluzionario nel sancire dei diritti, nello sviluppo socio-culturale e nell'approccio didattico. I primi commenti al testo del contratto sono venuti dalla Flm nazionale: "Porre una alternativa positiva alla scuola di stato [...] si dichiara irrinunciabile la facoltà lasciata a lavoratori ed insegnanti di scegliere in dettaglio i programmi [...] studio dell'organizzazione capitalistica del lavoro." Siamo quarantacinque anni distanti da questa realtà ed è cambiato proprio tutto. Un principio a mio avviso resta però saldo ed imprescindibile: **non essere scolastici**, nel senso di non attenersi pedissequamente alle disposizioni normative. Le indicazioni "dall'alto" esistono ancora, ma talvolta non tengono conto delle specificità delle scuole cui si rivolgono: si veda ad esempio la recentissima riforma dell'Esame di Stato SSPG, che ha come destinatari anche i percorsi EDA, senza peraltro ipotizzare eccezioni dettate dalle peculiari caratteristiche degli stessi. È pertanto importante che gli insegnanti siano flessibili di modo che, quando approdano alla scuola per adulti, adottino un approccio volto a comprendere la diversità e la necessità di attivarsi per l'insieme di un'esperienza scolastica di tutt'altro tipo.

Riguardo ciò, ad esempio, **i testi da utilizzare vanno scelti e pensati bene** in merito alla lunghezza, ai contenuti, alle difficoltà lessicali e morfosintattiche, a come si ha intenzione di gestirli per la comprensione e ad altri spunti didattici ed esercitativi. Un lavoro che in gran parte è a carico del docente. Se poi ne derivano sviluppi imprevisti può essere spesso interessante provare a seguirli e vedere dove portano.

Per concludere, tutto ciò che ho scritto in questo paragrafo suona come decalogo teorico, anche se derivato dalla pratica. Il fatto è che una volta scritto resta comunque teorico. Quindi i suggerimenti vanno presi come ideali cui tendere e **non è il caso di affliggersi troppo se alcune cose non funzionano**, non bisogna sentirsi completamente responsabili se questo succede. Ci si prova, si sbaglia, si impara e si riprova.

Riprova sarai più fortunato, c'era scritto sulle gomme da masticare di quando ero bambino, rispetto alla possibilità di vincerne una gratis. Qualche volta succedeva, ma intanto crescevo. Anche qua qualche volta si perde, ma poi magari si vince. E intanto si cresce.

1.11 P.S.

In un'attività d'Italiano, per altro finalizzata alla produzione di testi scritti per il giornalino scolastico, abbiamo trattato la poesia. Pensavo sarebbe stata un'impresa velleitaria e presuntuosa. Ma vi era dedicato un capitolo sul libro in adozione¹² e volevo sperimentarlo. Le prime poesie proposte dal testo non erano, a mio avviso, appropriate, perché erano piuttosto complesse, con tematiche distanti. Nell'insieme, sfrondato il materiale troppo problematico, i contenuti non erano male ma andavano riorganizzati.

Ho pensato così di costruire, utilizzando varie parti del libro, un altro percorso per parlare di poesia e coglierne qualche elemento essenziale.

Siamo partiti da una discussione collettiva in cui, a partire da me, chiunque poteva dire qualcosa sulla poesia. Che cosa ne sa, che cosa è, come è fatta, quale poesia conosce e quale autore. Meglio se imparata nella loro scuola e di un poeta del loro paese.

Ho constatato così che tutti gli studenti di una qualsiasi scuola nel mondo hanno nel loro bagaglio una qualche esperienza di poesia. Tutti abbiamo una poesia dentro noi, anche solo un vago ricordo. Partendo dai loro apporti si è potuta aprire un'esposizione, un confronto, un approfondimento. Da qui l'approccio ad altre poesie del testo che permettevano di individuare e

¹² E. Porcaro e M. Verdi (2012), *Il libro d'Italiano, percorsi di educazione linguistica per gli utenti del CTP* (Torino: Loescher).

analizzare alcuni semplici elementi di contenuto e forma. Di cosa parla, che sentimenti/emozioni suscita, che forma può avere (strofe, andare a capo non alla fine della pagina, rime, composizione in forme libere in cui conta la posizione delle parole, scelta dei vocaboli, prole che ritornano, consonanze).

Una volta constatati alcuni elementi di struttura e contenuti ho invitato i corsisti a cimentarsi nella scrittura di una poesia.

Il risultato è stato sorprendentemente positivo. Le lezioni (due, non di più) sono piaciute, hanno coinvolto ed attivato il piacere e la libertà di scrivere. E non lo dico perché l'ho letto nei loro visi, ma perché l'ho verificato poi nell'attività di scrittura di testi per il giornalino.

Ma la cosa più importante è ciò che ho capito io: per fare un'attività partendo da loro, non è utile immaginare o chiedere che cosa devono o vogliono sapere, che cosa secondo loro è utile sapere, ma è fondamentale partire chiedendo loro che cosa sanno su un certo argomento e vedere cosa esce, quale interesse suscita, cosa produce in termini di partecipazione. Il fatto che ognuno di loro avesse una qualche esperienza di poesia, che ne potesse parlare, che potesse partecipare è stato fondamentale perché risultasse interessante e coinvolgente. Sono partito da loro, da quello che sanno e insieme abbiamo parlato, chiarito, approfondito, sviluppato capacità di comprensione, lessicale e un minimo di analisi del testo.

Forse la poesia non è un argomento linguistico necessario, ma chi può dirlo?

Riferimenti bibliografici

Melchiori, P. (1973). "Le 150 ore, un esperimento di vita e di cultura." *70 gli anni in cui il futuro è cominciato*, n.4. Allegato di *Liberazione*, 1 marzo 2007.

Ferrario, S., C. Pasero, e G. Zatta (1986). *L'educazione linguistica degli adulti*. Milano: Irsae.

Ludovico, A., e L. Garavaglia Erlicher (1985). *Spazio Tempo Lavoro* Torino: Loescher Editore.

d'Annunzio B., A. De Marco, e A.P. Filotico (2015). *Bellissimo! Corso di lingua italiana 3. Guida per l'insegnante*. Recanati: Eli.

Porcaro, E., e M. Verdi (2012). *Il libro d'Italiano, percorsi di educazione linguistica per gli utenti del Ctp*. Torino: Loescher.

Pagnoncelli, L. (1977). *Le 150 ore*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.

Rossetti Pepe, G. (1975). *La scuola delle 150 ore*. Milano: Franco Angeli Editore.

Dore, L. (1974). *Fabbrica e scuola le 150 ore*. Roma: Editrice Sindacale Italiana.

Demetrio, D. (1976). *Alfabetizzazione degli adulti e classe operaia*. Milano: Franco Angeli.

Parte II

La *ricerca-azione* disciplinare

2 L'apprendimento dell'inglese in una classe EDA multilingue, multiculturale ad abilità differenziate

Francesca Martinelli

Premessa

Una interessante modalità operativa adottata da IPRASE in questi ultimi anni ha visto il diretto coinvolgimento degli insegnanti EDA della Provincia Autonoma di Trento nella produzione dei Piani Provinciali prima, e di materiali per la didattica e la valutazione poi.

L'approccio *bottom-up* proposto da IPRASE raggiunge nelle pagine che seguono una fase ulteriore, con il tentativo di inserire quanto prodotto in un contesto teorico che porti alla luce scelte didattiche, problematiche specifiche e possibili soluzioni adatte al contesto EDA.

In questo modo IPRASE fa tesoro dell'esperienza sul campo degli insegnanti e fornisce l'occasione di operare alcune riflessioni che possono offrire nuovi spunti di approfondimento e nuovi stimoli per continuare a ragionare di didattica delle lingue in un contesto EDA. Spunti e stimoli che un insegnante cerca costantemente per analizzare il proprio lavoro e che supportano scelte didattiche, di programmazione e di pratica sul campo.

Questo saggio, dedicato all'inglese, si articola in tre parti: una prima parte è dedicata alla descrizione della tipica classe SSPG EDA rispetto all'apprendimento dell'inglese; nella seconda si illustrano i punti salienti da considerare nella programmazione e nelle scelte didattiche del docente, anche in riferimento ai piani provinciali; nella terza si analizzano le prove d'esame scritto e orale e la prova per l'ottenimento dei crediti formativi¹.

Le tre sezioni presentano riflessioni derivanti sia dall'esperienza che da contributi scientifici, con prevalenza di questi ultimi nella seconda parte, dal momento che nel gruppo di lavoro non si è riusciti a trattare con completezza sia la questione dello sviluppo del programma del docente (piani annuali in riferimento alle caratteristiche di una docenza rivolta agli adulti), sia quella relativa ai test per l'ottenimento del credito di inglese ad inizio anno. Ciò, non per disimpegno del gruppo, ma perché, a causa delle modifiche all'esame di fine primo ciclo introdotte per legge ad anno scolastico già iniziato, è divenuto più urgente lavorare alle prove d'esame e all'adattamento delle stesse ad EDA.

2.1 L'Educazione degli adulti oggi: una classe "tipo"

A differenza di solo un decennio fa, a seguito dei cambiamenti della nostra società e dell'immigrazione da paesi di tutto il mondo, la tipica classe EDA SSPG oggi è una classe multilingue e multiculturale, costituita da studenti di varie nazionalità, con differenti livelli di scolarizzazione (ad abilità miste) e spesso di recente immigrazione, la cui lingua comune è l'italiano; lingua rispetto alla quale questi studenti si trovano a gradi di apprendimento/alfabetizzazione molto diversi e con spesso un grande scarto tra orale e scritto. Se ne deduce che la domanda formativa in questi ultimi anni è molto diversa rispetto ad un passato anche recente, ed è all'interno di questa nuova situazione che si inserisce l'apprendimento di un'ulteriore lingua straniera (oltre all'italiano), quale quella inglese.

¹ Per un quadro più approfondito sui temi trattati in questo contributo si veda E. Zuin (a cura di) (2017), *Piani di Studio Provinciali Educazione degli adulti* (Trento: IPRASE), 15-22.

Per descrivere il quadro con più completezza, va inoltre specificato che in una tipica classe SSPG EDA sono presenti anche giovani studenti italiani (solitamente tra i 16 e i 20 anni) che, per svariati motivi, non sono riusciti ad ottenere la licenza media negli stessi tempi e modi dei loro coetanei. Probabilmente, quindi, frequentare la SSPG EDA è per loro l'ultimo tentativo per aprirsi le porte a percorsi di formazione o professionalizzazione superiori.

Si tratta di una situazione complessa, che un insegnante EDA deve saper leggere nel minor tempo possibile – il corso infatti dura un solo anno scolastico per circa 400 ore complessive di cui circa 80 di inglese – e affrontare in modo efficace e coordinato, a partire dai colloqui di accoglienza, per poter programmare adeguatamente le azioni didattiche.

Tutto ciò, all'interno di un mandato educativo di un insegnante che non è solo quello legato alla trasmissione dei contenuti della propria materia, ma anche al potenziamento dei processi d'apprendimento e allo sviluppo emotivo di chi apprende, così da favorire un migliore adattamento/inserimento sociale e la formulazione di scelte formative e professionali adeguate. E tra gli iscritti EDA ci sono individui del tutto autonomi – alcuni già in possesso di titolo di studio superiore ottenuto all'estero e non riconosciuto in Italia –, che non necessitano di alcun supporto all'apprendimento, mentre altri hanno bisogno di accompagnamento nell'articolare le proprie motivazioni, nel migliorare le proprie strategie di apprendimento e nell'organizzare il proprio percorso anche oltre la SSPG.

Quanto ai fattori che generano motivazione e possono portare un adulto ad impegnarsi nello studio dell'inglese all'interno del percorso SSPG, il successo, pur essendo uno dei più importanti, non è sicuramente l'unico. Numerose ricerche dimostrano oramai come la motivazione dipenda da una varietà di fattori mutevoli, legati al contesto, al vissuto e alle aspettative sul futuro: la spendibilità della conoscenza dell'inglese nel mondo del lavoro, la possibilità di espandere la rete sociale, la novità delle esperienze di apprendimento, la fruizione di materiali interessanti sono alcuni di tali fattori.

Un aspetto fondamentale della motivazione all'apprendimento di una lingua straniera è strettamente legato alla percezione culturale rispetto al gruppo sociale che parla quella lingua. Questo è dovuto al fatto che una lingua, a differenza di altre materie, è parte costitutiva dell'identità. Desiderare di imparare una lingua significa desiderare di fare parte di quel gruppo identitario/sociale.

Poiché la maggior parte degli studenti EDA sono stranieri, provenienti dai paesi dell'Est Europa, dall'America meridionale e centrale, dall'Asia, dal nord Africa e dall'Africa subsahariana, per ciascuno di loro trasferirsi in Italia ha significato dover ricominciare, a partire da uno sradicamento e da una necessità di adattamento più o meno difficili e profondi.

Basti pensare agli studenti EDA di origine subsahariana, provenienti da ex colonie francesi, i quali nel bene e nel male hanno sempre dovuto misurarsi con la cultura francese, che molto probabilmente hanno assorbito, subito, ammirato, criticato e soprattutto cambiato e che è diventata strettamente parte della loro identità. Parlare la lingua francese si affianca per loro al parlare la propria lingua africana – *bambara, dioula, fulah, igbo, yoruba*, ecc. – che rappresenta la lingua della famiglia, degli amici, anche del commercio, delle radici. Il francese è la lingua ufficiale, la lingua europea, ma ha comunque un peso identitario fortissimo: è la lingua dello studio, dell'amministrazione, dello Stato. È una lingua modificata, adattata, arricchita dalla cultura locale.

Una volta arrivati in Italia, in Trentino, si devono confrontare con una nuova cultura, quella italiana, attraverso l'apprendimento di un'altra lingua. Accettare questa nuova società e desiderare di farne parte è un passo importante, per niente scontato vista la loro situazione spesso di totale precarietà del presente, dal punto di vista affettivo, lavorativo, progettuale. A tutto ciò, una volta iscritti alla SSPG in Trentino, si aggiunge l'apprendimento di un'ulteriore lingua straniera, quella inglese. Si può capire quindi perché questo non sia sempre percepito come prioritario². D'altra

² Riconoscere dei crediti per la conoscenza di altre lingue europee potrebbe essere una delle questioni da affrontare rispetto alla SSPG per aprire delle opportunità, riconoscendo competenze già in essere.

parte, va sottolineato come molti studenti trovino nell'apprendimento dell'inglese un importante momento di respiro internazionale in una realtà quale quella trentina, che tende ad essere un po' chiusa ed autoreferenziale.

Le motivazioni e/o le resistenze allo studio di una lingua in una classe di adulti si collocano quindi in un quadro di storie, conoscenze, convinzioni personali e percezioni identitarie che in alcuni casi andranno rafforzate, in altri integrate, in altri almeno negoziate.

La ricerca su questo tema negli ultimi 40 anni ha confermato che le variabili affettive sono strettamente collegate al successo nell'apprendimento di una lingua straniera (LS); la motivazione, ma anche la sicurezza in se stessi e l'ansia possono infatti incidere sull'atteggiamento e sul grado di esposizione all'*input*³. In un tale contesto, la motivazione dei singoli allo studio della lingua inglese va indagata, integrata e talvolta proprio creata dal nulla, facendo leva su diversi fattori cognitivi, affettivi e/o socio-culturali.

Un altro aspetto tipico della classe di adulti è il fatto che gli studenti hanno già sviluppato un'idea di sé come soggetti in formazione; hanno già avuto esperienze scolastiche, hanno già, quindi, un'idea di cosa sia la didattica. Durante il percorso scolastico con gli adulti emergono sempre paure, convinzioni o richieste di spiegazione che riguardano il perché di certe attività, insicurezze dovute al fatto di non riuscire a comprendere tutto subito e anche questioni culturali legate alle relazioni in classe, tra studenti e con l'insegnante, con relazioni talvolta percepite come troppo amichevoli, oppure *feedback* percepiti come troppo paternalistici. Anche il fatto che gli studenti provengano da nazioni e culture differenti tra loro comporta una grande varietà non solo di stili di apprendimento ma anche di esperienze di didattica, non necessariamente positive. Ci sarà chi proviene da culture dove gli studenti sono incoraggiati a partecipare attivamente e, invece, chi considera che il ruolo dell'insegnante sia quello di presentare la lezione e procedere alla valutazione.

Tutte le questioni che sorgono possono essere affrontate dal docente in modo trasparente con il singolo o nel gruppo classe, a seconda della situazione, e rappresentano un'occasione per rilanciare e migliorare i rapporti e, quindi, anche l'apprendimento. Inoltre, ricorrere quando serve ad un insegnamento di tipo esplicito che coinvolga gli studenti nelle modalità e negli obiettivi da raggiungere, favorisce il crearsi di una classe motivata e consapevole e incide positivamente sulla fiducia che i vari studenti hanno nelle loro possibilità di successo e sull'atteggiamento rispetto all'impegno che si sono assunti.

Infine, strutturare le attività della classe in modo da rispettare i tempi di ognuno, organizzando lavori in coppia e/o in gruppo può essere un'opportunità per gli studenti di uscire dalla propria "*comfort zone*" in modo non traumatico e di sperimentare nuovi approcci all'apprendimento.

La pubblicità di una nota applicazione per lo studio dell'inglese propone in modo molto efficace un elenco dei fattori che possono spingere a studiare questa lingua che – non dimentichiamoci – è una lingua franca⁴ (amore, amicizia, scambi culturali, studio, turismo, lavoro, emigrazione, ecc.). Un insegnante rispetto a un'applicazione ha qualche potente arma in più per incidere sulla motivazione: per esempio valorizzando il singolo studente, facendo leva sulla sua capacità di successo, proponendo esperienze di apprendimento piacevoli.

Un insegnante può informare sul bisogno di apprendere e può incidere notevolmente anche sul piacere di apprendere, intercettando elementi di tutte le macro-categorie motivazionali individuate dagli studiosi della materia, e cioè il dovere, il bisogno e il piacere⁵.

È facile intuire il beneficio che può scaturire dall'osservare e prendere in considerazione tutti questi elementi: paure, freni, diversità di obiettivi e intenzioni, di preparazione, diversità culturale, di identità e storie, di convinzioni e atteggiamenti. Nel momento in cui uno studente si rende conto

³ Cfr. S. D. Krashen (1981), *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon ed anche H. Dulay and M. Burt (1977). "Remarks on Creativity in Language Acquisition," in *Viewpoints on English as a Second Language* edited by. M. Burt, H. Dulay and M. Finocchiaro, 95-126 (New York: Regents).

⁴ Lingua franca in quanto a livello internazionale viene utilizzata come lingua per la comunicazione tra persone che parlano lingue diverse.

⁵ Si veda P.E. Balboni (2002), *Le sfide di Babele* (Torino: Utet).

di riuscire, e dell'utilità di quanto fa, poche cose lo fermeranno. Comprendere queste situazioni e affrontare le problematiche che emergono in classe, rispettando i tempi di ognuno e favorendone l'inserimento, sono azioni necessarie per potere attuare una didattica adeguata ed efficace. Per concludere, va sottolineato che il docente dovrebbe mantenere sempre una visione equilibrata, ricordare che ogni studente è un individuo a sé e che l'apprendimento della lingua inglese per molti dei nostri studenti è solo una parte marginale della loro vita. L'attenzione va quindi spostata, il docente deve rivolgersi anche alla persona, non solo allo studente, tanto più nel caso di adulti che si trovano a ridefinire le loro identità e la loro vita rimettendosi in gioco sui banchi di scuola.

2.2 Dal curriculum provinciale agli studenti

2.2.1 Il docente di lingua di fronte al Piano di Studi Provinciale e alla ricerca internazionale

Abbiamo visto, nella prima parte, in quale contesto si inserisce l'apprendimento dell'inglese nella SSPG EDA. Vediamo ora cosa significa programmare in un simile contesto, ricordandoci che l'analisi della classe e la conoscenza degli studenti sono il punto imprescindibile da cui partire. Ogni scuola mette a disposizione modelli per la programmazione e tutti prevedono inderogabilmente una descrizione della classe e dei casi particolari per una pianificazione realistica degli obiettivi.

Il Piano di Studio Provinciale della SSPG EDA⁶ stabilisce, nella parte che riguarda l'inglese, alcuni parametri metodologici estremamente importanti di cui tenere conto durante la programmazione del docente:

1. favorire il livello dell'acquisizione prima di quello dell'apprendimento;
2. lavorare sulle diverse abilità per livelli di difficoltà crescente;
3. analizzare i bisogni formativi degli studenti, personalizzare gli obiettivi e coinvolgerli nella programmazione;
4. promuovere competenze spendibili nella quotidianità;
5. valorizzare le competenze linguistiche e il bagaglio culturale e di esperienze del singolo;
6. creare un contesto inclusivo;
7. favorire la dimensione comunicativa;
8. nella correzione, privilegiare l'aspetto comunicativo;
9. favorire il *feedback* diagnostico;
10. proporre attività originali e diversificate privilegiando situazioni realistiche e materiale autentico;
11. massimizzare l'uso della LS;
12. utilizzare tecnologie per la didattica;
13. programmare in modo interdisciplinare.

Si può intuire l'importanza di ognuno di questi punti senza ricorrere alla lettura di tomi e tomi di didattica. Tuttavia, è proprio la conoscenza degli aspetti teorici che li sostengono a permetterci di comprendere che si tratta di scelte precise e di ragionare su come metterli in pratica attraverso il programma e le tecniche di insegnamento che abbiamo a disposizione.

Il piano di studi, declinato in conoscenze e abilità, stabilisce, inoltre, molto realisticamente, che il livello previsto per la SSPG EDA di inglese corrisponde a quello A1 del Quadro comune europeo

⁶ Cfr. E. Zuin (a cura di), (2017). *Piani di Studio Provinciali Educazione degli adulti*, in particolare al capitolo 2.2.

di riferimento per le lingue⁷. Un corso di lingue EDA, come visto, si articola in circa 80 ore annuali e prevede una valutazione finale delle competenze acquisite⁸.

A questo punto occorre un'ulteriore precisazione sul livello degli studenti. In una tipica classe EDA sono presenti studenti principianti assoluti e falsi principianti, in quanto per gli studenti di livello superiore sono previsti crediti⁹ che li dispensano dalla frequenza. È importante sottolinearlo perché principianti assoluti e falsi principianti hanno bisogno di attenzioni diverse. I principianti assoluti non hanno nessuna conoscenza della LS, non sono mai stati esposti alla lingua in maniera formale e non ne conoscono nemmeno le frasi più semplici. I falsi principianti invece hanno partecipato a lezioni di LS in qualche momento della loro vita o vi sono stati esposti ma, pur essendo loro familiari alcuni aspetti della lingua base, le loro abilità e conoscenze sono limitate e hanno bisogno di affrontarne lo studio da capo.

Si considerino le seguenti differenze:

- Principianti assoluti e falsi principianti hanno ritmi di apprendimento differenti soprattutto all'inizio (vanno quindi previste attività differenziate di rinforzo e/o potenziamento).
- Nel caso dei principianti assoluti, la scelta dell'*input* linguistico è fondamentale e la lingua da presentare va introdotta gradualmente. Anche le frasi più semplici contengono molti vocaboli e concetti grammaticali, pertanto è importante scegliere frasi brevi e cercare il supporto di immagini e mimica. Questa fase potrebbe risultare molto lenta per i falsi principianti ed è bene prevederlo già al momento della programmazione.
- In una classe di adulti dalle più svariate provenienze non è detto che anche chi conosce un po' l'inglese lo abbia appreso in un contesto formale (che per esempio abbia mai visto uno schema del verbo essere o sappia cosa sia un pronome). Si consiglia quindi di partire sempre dall'oralità focalizzandosi il più possibile su bisogni comunicativi reali e passare alle spiegazioni formali e alla parola scritta solo in seguito all'acquisizione di frasi, *pattern* e pronuncia, ricordandosi di ricorrere ad una varietà di dimostrazioni per andare incontro ai diversi stili di apprendimento.

Come realizzare il programma del docente sulla base dei riferimenti normativi, dei Piani di Studio Provinciali e del contesto sarà il tema approfondito di seguito.

Programmare significa partire dai propri studenti, dalle loro caratteristiche, dalle loro motivazioni; pensare al dipanarsi del contenuto con uno sguardo al dettaglio e uno al lungo termine; cercare, adattare, organizzare materiali e attività da includere in un corso o in una lezione; introdurre i concetti e le attività da presentare in modo che portino 'naturalmente' verso obiettivi più complessi; riflettere sul proprio modo di insegnare, confrontandosi con i colleghi, leggendo, frequentando corsi di aggiornamento; appuntarsi idee o spunti che si pensa possano servire; assicurarsi che le lezioni e i corsi siano funzionali agli obiettivi prefissati e che possano anche qualche volta ispirare oltre che insegnare.

Il programma deve essere un manuale pratico e funzionale per il docente e per chi lo leggerà, un documento che ci *"aiuta a dare una forma agli spazi, al tempo e all'apprendimento che condivideremo con gli studenti"*¹⁰. Per programmazione non si intende pertanto compilare pagine e pagine da consegnare al dirigente come ogni anno, ma piuttosto lavorare con entusiasmo e con metodo, pensare a come coinvolgere chi dovrà seguirci per molte ore, condividere questa

⁷ «BASIC USER A1: Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help» Cfr. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale>.

⁸ Per i riferimenti normativi e per approfondire le caratteristiche dell'Esame di fine primo ciclo EDA si veda la parte 2.3 del presente lavoro.

⁹ Circa il tema dei crediti formativi si veda alla parte 2.3.4.

¹⁰ Cfr. T. Woodward (2001), *Planning lessons and courses: Designing sequences of work for the language classroom* (New York: Cambridge University Press), 1.

nostra passione con chi abbiamo davanti. Se si programma bene ad inizio anno, si troverà nella programmazione un punto di riferimento importante anche per i momenti di stanchezza o difficoltà.

La ricerca nel campo dell'apprendimento delle lingue ha fatto passi da gigante negli ultimi 50 anni. E così anche la didattica. Basti pensare a quanto gli studenti non siano più visti come vasi da riempire, ma il centro e il fulcro dell'azione didattica; o considerare tutte le attività sul campo che vengono proposte a scuola, gli scambi culturali, i progetti, l'accorciamento delle distanze sia fisiche che temporali grazie all'introduzione delle nuove tecnologie o alla presenza di lettori madrelingua. Imparare una lingua oggi può esser considerato un'avventura a tutto tondo.

Nondimeno, l'Italia rimane fanalino di coda rispetto ai paesi UE quanto all'apprendimento dell'inglese¹¹ e questo è dovuto a moltissimi fattori che non dipendono dagli insegnanti, ma anche da alcune variabili sulle quali gli insegnanti possono influire positivamente aggiornandosi, sperimentando nuove tecniche e cercando di lavorare con metodo, intendendo con "metodo" un insieme di specificazioni di come un docente dovrebbe insegnare e un discente dovrebbe apprendere; specificazioni che derivano dalle teorie del linguaggio, dalla psicologia o dalle scienze dell'educazione.

Le indicazioni del Piano Provinciale per l'inglese, soprattutto quelle metodologiche, illustrano chiaramente l'intrecciarsi di questi tre aspetti e rappresentano un importante punto di partenza per sviluppare il programma. All'insegnante rimane un considerevole lavoro da fare, che consiste nell'identificazione dei bisogni specifici in base ai quali stabilire gli obiettivi, nello sviluppo dei contenuti, nella creazione di un sistema di verifica articolato e funzionale¹², nella scelta, adattamento o sviluppo di materiale adeguato, ed infine nella messa in campo della flessibilità necessaria per valutare momento per momento l'adeguatezza di tutte queste azioni e scelte.

Analizzando gli aspetti che un insegnante deve considerare nel momento della programmazione, uno studioso della materia come Brown individua quattro categorie: *approaches* (modi di definire cosa e come gli studenti apprendono); *syllabuses* (modi di organizzare il corso e i materiali); *techniques* (modi di presentare i materiali e insegnare); *exercises* (modi di esercitare ciò che si è presentato). 4 categorie che secondo Brown spetta all'insegnante sviluppare in totale indipendenza in virtù della necessità di riferirsi ad un'analisi dei bisogni della classe¹³.

Egli illustra come gli approcci formino per ogni docente un sistema di conoscenze teoriche, di convinzioni e di supposizioni che cambiano nel tempo e soprattutto a contatto con l'esperienza dell'insegnamento in classe. Tutte queste attività, sostiene, "hanno luogo simultaneamente e cambiarne una può avere conseguenze sulle altre"¹⁴.

Che tipo di taglio va dato al programma? In che ordine vanno sviluppati i contenuti? In cosa consiste una buona pratica? Come si stabiliscono gli obiettivi e qual è il metodo migliore per raggiungerli? O anche semplicemente, come realizzare una rubrica o correggere una risposta aperta?

A supporto delle scelte un forte riferimento si può trovare nelle moltissime teorie del linguaggio e della didattica della lingua emerse negli ultimi 50 anni, teorie delle quali ormai si sono stabiliti pregi e difetti, soprattutto se abbracciate in modo assolutistico. Solo per citarne alcune, possiamo

¹¹ Si veda ad esempio il rapporto EF EPI 2018 secondo il quale l'Italia si classifica al 24° posto in Europa su 32 Paesi, prima solo di Russia, Ucraina, Turchia e Azerbaigian.

<https://www.ef-italia.it/epi/downloads/> e <https://www.ef-italia.it/epi/regions/europe/italy/> la scheda informativa dettagliata sui risultati nel nostro paese è scaricabile a questo link: <https://www.ef.com/~media/centralefcom/epi/downloads/fact-sheets/v8/ef-epi-country-fact-sheet-v8-it-it.pdf>.

¹² Non c'è la possibilità in questo breve capitolo di affrontare il tema dell'organizzazione di un sistema di verifiche strutturato e coerente con gli obiettivi, tuttavia, nei riferimenti bibliografici sono indicati alcuni testi e articoli che riguardano vari aspetti della valutazione quali l'orientamento teorico del *test* (NRT o CRT), come verificare le competenze, l'analisi della validità di un *test*, il *washback*, l'assegnazione del punteggio, ecc.

¹³ Cfr. J. D. Brown (1995), *The Elements of Language Curriculum. A systematic approach to Program development* (Boston: Heinle & Heinle), 5.

¹⁴ Ibid., 4.

elencare i metodi formalistici, strutturalisti, diretti, l'approccio audio-orale, l'approccio comunicativo e quelli umanistico-affettivi.

Conoscere questi metodi ha una grande ricaduta professionale per un docente il quale, a partire da essi, può riflettere in merito ai bisogni dei propri studenti, a quello che vede succedere in classe, ragionare sul proprio stile e modificarlo, operando scelte informate e consapevoli. Serve inoltre a creare una base comune tra gli insegnanti dalla quale partire per confrontarsi, oltretutto a rimettere in discussione convinzioni radicate ed essere più pronti a reagire a stili di apprendimento diversi¹⁵.

In Italia tra gli insegnanti di lingua il dibattito è sempre stato un po' sfocato: c'è chi si appoggia molto ai libri di testo disponibili – un tema quello dei libri di testo che sarebbe interessante affrontare, ma in altra sede – chi ripete i modelli che ha esperito in classe da studente, chi prova ad applicare tecniche e idee apprese qua e là ai corsi di aggiornamento e chi, accumulando esperienza in classe, sviluppa un proprio metodo. Una grande opportunità a disposizione di chi conosce l'inglese è accedere a quella che viene definita "*global staffroom*": grazie alle numerosissime piattaforme online è infatti ora possibile partecipare al dibattito globale che riguarda l'insegnamento delle lingue, tenersi al corrente, apprendere nuove tecniche, scambiarsi materiale.

In Trentino da qualche anno si è assistito a una positiva presa di posizione dell'amministrazione provinciale rispetto all'apprendimento delle lingue, con l'organizzazione di corsi specifici, con la realizzazione del Festival delle Lingue da parte di IPRASE, con la spinta verso il "Trentino Trilingue" e i corsi per l'insegnamento in modalità CLIL. Vengono anche organizzati molti progetti nelle scuole che favoriscono lo scambio di docenti e studenti tra paesi europei. Per quanto non siano ancora disponibili i dati sull'impatto di tutte queste operazioni, si può immaginare che un miglioramento nell'apprendimento delle lingue lo stiano portando.

Inoltre, la creazione dei Piani di Studio Provinciali EDA guidata da IPRASE su mandato della PAT, con la definizione dei traguardi di competenza da garantire, e, in seguito, dei modelli per l'esame di fine primo ciclo, nonché l'idea di procedere ad una stesura condivisa della programmazione annuale e delle pratiche didattiche, sono un importante presupposto per attuare un certo grado di uniformità tra tutte le scuole, mentre il modo con cui questi materiali sono prodotti, e cioè l'elaborazione da parte di commissioni di insegnanti in dialogo con esperti e a partire da teorie di riferimento, permette il costituirsi di luoghi e occasioni di riflessione comune. La tendenza attuale rispetto alla trasposizione in classe delle proposte della ricerca da parte di tutte le figure e realtà che fanno da tramite con i docenti è quella di cogliere l'utilità insita in istanze che una volta erano su barricate opposte¹⁶, con una preferenza per il modello comunicativo.

Molti docenti lavorano già applicando concetti che di per sé appartengono a presupposti teorici diversi. Le stesse indicazioni del Piano di Studi Provinciale possono essere ricondotte a metodologie diverse. Sebbene quella comunicativa sembri essere quella prevalente, si possono individuare principi riconducibili ad esempio al *Task-Based Learning* che deriva dal modello comunicativo, ma se ne discosta in alcuni aspetti.

Una delle tecniche privilegiate dai docenti soprattutto con i principianti è quella delle 3P (*Presentation, Practice, Production*). Seppure controversa, questa tecnica risulta essere una delle più difficili da abbandonare da parte degli insegnanti, forse grazie alla sua versatilità. Si tratta di una versione moderna del metodo audio-linguistico che oramai ha assorbito anche molte caratteristiche del metodo comunicativo. Il modello *PPP* è molto pratico e permette grande facilità

¹⁵ Si veda D. Larsen-Freeman (2000). *Techniques and principles in language teaching*. 2nd edition (New York: Oxford University Press).

¹⁶ Per fare un breve esempio, oramai si tende a non ignorare più l'importanza dell'uso della *target language* (TL) né a impedire quello della lingua madre (LM) nei momenti opportuni. Se in classe vengono ad esempio poste domande complesse, spetta al docente decidere se è possibile rispondere facilmente nella TL, se interpellare gli studenti stessi o se non sia il caso di rimandare una risposta, se intestardirsi nello spiegare tutto nella TL o risolvere velocemente il problema ricorrendo alla LM.

organizzativa, anche con classi numerose, si adatta all'insegnamento di temi, grammatica, funzioni, *chunks*¹⁷ e pronuncia. Esso prevede tre fasi – presentazione, pratica e produzione – nelle quali il ruolo dell'insegnante diventa sempre meno centrale. Nel tempo questo modello sembra avere incorporato altre tecniche, resistendo alle critiche che provengono dal mondo accademico e agli ovvi limiti se applicato sempre a prescindere da obiettivi e gruppo classe¹⁸. Per concludere, quindi, la questione dell'applicazione in classe di un unico metodo di insegnamento è confutata dalla realtà di quanto succede.

D'altra parte, non sarebbe neppure auspicabile, dal momento che diversi sono gli stili di apprendimento e le preconoscenze degli studenti. Un approccio coerente e pluralistico all'insegnamento delle lingue appare oggi il più efficace, come sostengono Larsen-Freeman (2000) e Mellow (2000) che hanno sviluppato il concetto di *principled eclecticism*: un approccio che prevede l'uso di una varietà di attività di apprendimento, ognuna delle quali potrebbe avere caratteristiche molto diverse ed essere ricondotta a teorie altrettanto diverse. Mettere in pratica il concetto di "eclettismo di principio" in classe non è una giustificazione al caos. Anzi, richiede molta consapevolezza e la conoscenza dei cardini delle principali scuole di pensiero nel campo del linguaggio e della didattica delle lingue. Richiede soprattutto di partire sempre dai bisogni degli studenti e dai loro stili di apprendimento e, quindi, di operare una scelta plurale e ragionata (Larsen-Freeman, 1987).

2.2.2 La programmazione, i moduli e la didattica in classe

Sulla base di tutto ciò, vediamo adesso come sviluppare un piano di lavoro annuale adatto a studenti adulti di livello A1.

È condivisibile l'idea di organizzare lo spazio temporale a disposizione dell'insegnante in moduli¹⁹ e di utilizzare all'interno dei vari moduli una varietà di tecniche e strategie di insegnamento scelte specificamente in base agli obiettivi, in modo da agevolare l'apprendimento degli studenti.

Un modulo è una unità che racchiude una serie di esperienze di apprendimento legate tra di loro e ha una indicazione precisa degli obiettivi, dei prerequisiti e della durata²⁰. È un progetto che organizza una serie di lezioni, fornendone la coerenza generale e specificandone gli obiettivi. Permette all'insegnante di restare focalizzato sui traguardi, assicurandosi di non tralasciare passaggi importanti e di organizzare un sistema di valutazione adeguato. Pertanto la programmazione di un modulo precede e guida la programmazione delle lezioni.

I moduli che si possono realisticamente prevedere alla SSPG EDA in base al tempo disponibile sono quattro, hanno una durata di circa un mese e mezzo l'uno e sono quindi suddivisi in due per quadrimestre. Per ognuno dei moduli, l'insegnante dovrà organizzare i contenuti, scegliere le tecniche didattiche da adottare e selezionare i materiali, tenendo sempre presente gli obiettivi in uscita.

Naturalmente un insegnante con esperienza riesce a fare tutte queste attività con più facilità rispetto a un esordiente, ma corre il rischio di percorrere strade note e utilizzare meccanismi ripetitivi. La fase della programmazione, invece, può essere una fase sperimentale che parte dagli studenti e in tal senso può richiedere a un insegnante la necessità di interrogarsi sulla propria didattica e sperimentare in nuove direzioni. In un suo testo Woodward (2001) affronta proprio questi temi e già nell'introduzione sottolinea l'importanza di indagare i meccanismi messi in atto

¹⁷ Michael Lewis (1997) sostiene che l'approccio standard che divide la lingua in grammatica e vocabolario vada superato e propone un approccio lessicale, identificando nei *chunks* il fulcro per l'apprendimento di una lingua: *chunks*, letteralmente pezzi, parti, segmenti di lingua contestualizzati, combinazioni di parole legate più o meno indissolubilmente. Cfr. Lewis M. (1997). *Implementing the Lexical Approach. Putting theory into practice* (Hove (UK): Language Teaching Publications).

¹⁸ Si veda D. Evans (1999), *A review of PPP*, Birmingham University CELS. Webpage: <https://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/secondlanguage/evanssla.pdf>.

¹⁹ Tra le altre cose, l'organizzazione in moduli facilita l'assegnazione di crediti formativi a inizio anno. Si veda parte 3.3.4

²⁰ Cfr. Tenuta, U. (1998), *Moduli didattici ed unità didattiche*. <http://www.edscuola.it/archivio/didattica/promod.html>.

dai docenti nel momento della programmazione, che spesso non avviene a tavolino, ma spontaneamente, a partire da uno stimolo interessante: un film, un articolo, un viaggio, una chiacchierata in sala insegnanti, ecc. Woodward si sofferma proprio a considerare la facilità con la quale gli insegnanti con esperienza programmano, pescando da un bacino di tecniche didattiche ormai personalizzate. L'autrice sottolinea la capacità di un insegnante esperto di richiamare intere sequenze di tecniche didattiche (*chunks*) con le quali presentare i più svariati contenuti e che fungono in un certo senso da "corrimano" per la programmazione. Il che non è di per sé sbagliato, se fatto con consapevolezza, intenzionalità e capacità di evolversi²¹.

Nel momento della programmazione annuale, dopo avere analizzato il contesto della classe, il punto da cui partire è quindi quello di stabilire degli obiettivi. Dal canto suo Brown individua sette tipi di programmi fondamentali (*structural, situational, topical, functional, notional, skills and task syllabuses*) e parla di "*mixed syllabus*" nel caso di due obiettivi affiancati e di "*layered syllabus*" nel caso si compenetrino obiettivi diversi. La scelta degli obiettivi diventa cruciale per la direzione che prenderà il programma²².

Un modulo, di fatto, dovrebbe venire organizzato secondo una "stratificazione di obiettivi" all'interno di un'organizzazione temporale che gradualmente introduca temi, situazioni, funzioni e strutture in maniera integrata. Ogni modulo dovrebbe prevedere quindi varie unità didattiche che corrispondano a *steps* gradualmente e che concorrano alla realizzazione degli obiettivi finali dello stesso modulo e di tutto l'anno scolastico. In ogni unità si dovrebbero sviluppare le quattro abilità e gli aspetti grammaticali rilevanti. Tra gli obiettivi potrebbero essere evidenziate abilità orali o scritte specifiche, particolarmente adatte ai contenuti o di rilevanza concreta per il gruppo classe, quali ad esempio il saper fare presentazioni orali, completare moduli, scrivere e partecipare a dialoghi, scrivere e-mail o messaggi, ecc. La lista è infinita e può essere stabilita anche in base ad accordi presi all'interno dei Consigli di Classe, dopo avere analizzato assieme i bisogni della classe, da cui discenda la necessità di privilegiare alcune competenze rispetto ad altre.

Una delle indicazioni del Piano di Studi Provinciale è quella di preferire situazioni realistiche e l'uso di materiale autentico. Il motivo è molto semplice! Consideriamo un qualsiasi libro di testo per la licenza media, che altro non è se non un programma di lingua fatto e finito. La maggior parte dei libri di testo per le scuole presenta per ogni unità una serie di situazioni (tramite dialoghi o letture costruiti appositamente) e collegate a queste, sviluppa aspetti linguistici, grammaticali e lessicali. Purtroppo però tutti gli insegnanti di lingue si sono accorti almeno una volta di come il punto di partenza di queste unità siano situazioni che risultano spesso lontane dagli interessi degli studenti, artificiose o addirittura inverosimili e quindi preferibilmente da evitare in classe; ancor più nel momento dell'apprendimento di una LS che si trova inserito di *default* in un contesto di sospensione della realtà (basti considerare la forzatura imposta dalla necessità di esprimersi in una lingua che non è quella comune e spontanea o il fatto che la *target language* a livello principianti, specialmente per studenti adulti, non permetta di esprimere la complessità del proprio pensiero). La scelta del materiale quindi risulta di primaria importanza e deve centrare un equilibrio tra livello linguistico e interesse reale degli studenti.

Abbiamo parlato di programmazione, di obiettivi e scelta del materiale. È importante ora sottolineare l'importanza di stabilire chiaramente ciò che sarà oggetto di valutazione in itinere e in uscita, poiché deve esserci corrispondenza tra quanto si fa in classe, gli obiettivi didattici e la valutazione. Se, ad esempio, in fase di valutazione gli studenti dovranno partecipare ad un dialogo, questa abilità andrà esercitata durante le lezioni. Se, invece, sarà loro chiesto di scrivere una mail, l'insegnante dovrà preoccuparsi di indagare le pre-conoscenze rispetto alle caratteristiche formali di quel testo, quelle informatiche ecc.

²¹ Woodward sviluppa anche un sistema snello e efficace per aiutare gli insegnanti a analizzare il proprio metodo di insegnamento e certi automatismi, identificando convincimenti e assunti di fondo per potere poi arricchire il proprio archivio personale di strategie, attività e tecniche. Si veda T. Woodward (2001), *Planning lessons and courses: Designing sequences of work for the language classroom*, 1-16.

²² Si veda J. D. Brown (1995), *The Elements of Language Curriculum. A systematic approach to Program development*, 4-14.

Ancora, è importante che il docente aggiorni costantemente il legame tra attività scelte e obiettivi da raggiungere, poiché gli obiettivi possono cambiare in itinere, possono non bastare i tempi, perché si può non trovare materiale adeguato oppure perché gli studenti manifestano altri interessi che si ritiene importante assecondare.

Sempre in fase di programmazione, ognuna delle fasi del modulo scelto dovrebbe essere suddivisa ulteriormente in singole lezioni e segmenti e per scegliere da quali abilità partire è fondamentale considerare che un principiante va introdotto lentamente alla lingua scritta, tanto più nel caso dell'inglese che non è una lingua fonetica. La progressione da lingua orale a lingua scritta e da comprensione a produzione va rispettata lungo tutto il percorso del modulo e anche all'interno delle singole lezioni.

Infine, perché le lezioni non diventino un noioso *tour de force* e sappiano invece mantenere l'aspettativa dei corsisti sarà importante cercare di catturare l'interesse reale degli studenti e variare, in modo da non entrare in monotone routine.

Moltissimi aspetti delle lezioni possono cambiare quali, ad esempio:

- i tipi di attività nelle quattro abilità, a seconda che si voglia introdurre un argomento, consolidarlo anche giocando (giochi con la lavagna multimediale, giochi da tavola, giochi online, ecc);
- i raggruppamenti: lavoro con l'intera classe, individuale, in coppia, di gruppo o *cooperative learning*;
- i materiali (libri di testo, immagini, dépliant, riviste, video, film ...) e le tecnologie utilizzate (si possono usare programmi su computer, applicazioni per tablet o cellulari, e-mail, piattaforme online ...);
- i compiti assegnati, da quelli più autonomi a quelli più guidati (fare ricerche, preparare questionari, elaborare statistiche, ma anche semplicemente rielaborare testi, ...);
- il tipo di valutazione, coinvolgendo gli studenti, operando valutazioni ipsative, valutazioni tra pari, valutazioni formative, ecc.

L'elenco potrebbe continuare all'infinito. Programmare interi moduli permette all'insegnante di non ripetersi e di non dimenticare gli obiettivi finali.

Abbiamo già detto come nel Piano di Studi Provinciale siano stati elencati degli standard che risultano fondamentali nel momento della programmazione. Per renderli più trasferibili nella prassi, si possono aggiungere altri quattro elementi:

- Prevedere una varietà di strategie di raggruppamento per favorire un apprendimento centrato sugli studenti.
- Proporre attività che soddisfino e sviluppino diversi stili di apprendimento (stile visivo-verbale, visivo-non verbale, uditivo, cinestetico).
- Proporre attività che integrino lingua e cultura. Un discorso interessante quello sulla lingua che ci obbliga a considerare che l'inglese non appartiene solo ai due grandi paesi di lingua inglese a noi più affini, ma anche ad altri paesi dove è la lingua madre e a numerosi paesi in cui è una delle lingue ufficiali, per non dire che oramai appartiene come lingua franca a tutti i non madrelingua che lo usano per comunicare²³.
Importante anche il discorso sulla cultura, poiché sarebbe importante mostrare l'internazionalità della cultura britannica oggi e parlare anche degli altri paesi di lingua inglese.
- Effettuare una valutazione trasparente, varia e giusta che misuri veramente quello che asserisce di valutare.

I requisiti elencati nel Piano di Studi Provinciale e gli elementi aggiunti qui possono diventare un punto di riferimento pratico per la programmazione annuale e per quella dei moduli: a partire da

²³ Per una breve ma intensa problematizzazione di questi aspetti si suggerisce la lettura di M. Santipolo (2016), *L'inglese nella scuola italiana. La questione negata della varietà-modello* (Venezia: Ca' Foscari – Digital publishing): <http://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-073-0/978-88-6969-073-0-ch-12.pdf>.

essi, infatti, un docente può controllare se le attività previste rispettano questi requisiti, cosa avrebbe potuto fare meglio e cosa non è riuscito a includere, in un continuo aggiustamento della profondità di campo tra vicino e lontano, dettaglio e sfondo.

Consideriamo ora a titolo esemplificativo la programmazione di un modulo di lavoro relativo alla descrizione della propria routine quotidiana e del tempo libero.

Gli obiettivi finali del modulo sono:

- saper descrivere oralmente e per iscritto la propria e altrui routine quotidiana e il tempo libero;
- saper partecipare a dialoghi con domande e risposte;
- comprendere e produrre brevi testi di vario tipo su questo argomento (e-mail, dialoghi, ...);
- riconoscere le caratteristiche principali della forma affermativa, negativa e interrogativa del presente semplice (prima e seconda persona) e saperle usare anche se non necessariamente in maniera sistematica;
- organizzare un sondaggio sulle abitudini alimentari della classe e produrre grafici illustrativi delle risposte.

Naturalmente, poiché il livello di raggiungimento di questi obiettivi non sarà uguale per tutti, è necessario prevedere attività che permettano a ciascuno di apprendere e esprimersi.

Le unità didattiche di tale modulo potrebbero essere sviluppate come segue:

Tab. 1: Elaborazione delle unità di un modulo

Contesto memorabile	Abilità - strutture
1. Time passes: hours, days and weeks. Our loved ones overseas.	Conoscere giorni della settimana e parti del giorno, sapere dire l'ora
2. My and your free time: Do you like action films?	Rispondere e fare domande sul tempo libero (presente semplice I e II persona forma affermativa negativa e interrogativa)
3. From morning to dusk: my daily routine	Descrivere le proprie abitudini (I e II persona affermativa e interrogativa - WH questions)
4. Breakfast, lunch and dinner: food around the world.	Descrivere cosa mangiamo di solito: avverbi e espressioni di frequenza
5. How often do you eat pasta?	Parlare delle abitudini alimentari e indagare quelle della classe (lettura, sondaggio in classe e grafici dei risultati)
6. Sue's stressful daily routine	Comprendere e rielaborare testi (terza persona presente semplice)

Fonte: Elaborazione personale

La divisione in due colonne ben distinte, con intestazioni un po' sopra le righe, è stata voluta proprio perché sia chiaro che un insegnante deve anche pensare all'effetto che vuole ottenere. Deve catturare l'attenzione, cercando di programmare lezioni interessanti che abbiano sì una base linguistica, ma che si concentrino sulle abilità e che arrivino alla grammatica preferibilmente in modo induttivo. Le due colonne dicono la stessa cosa (sono strati diversi della stessa programmazione) in due modi diversi e questo cambiamento di prospettiva ci permetterà di pensare a progetti più accattivanti.

Vediamo, per esempio, che si è cercato di legare l'apprendimento dell'ora a interessi reali degli studenti. Avremmo potuto semplicemente insegnare a dire l'ora, ma per rendere più interessante questo argomento lo abbiamo legato al fatto che gli studenti della nostra classe arrivano da varie parti del mondo.

Un altro esempio è quello della quinta unità. Se fossimo partiti dalla grammatica, avremmo dovuto insegnare gli avverbi di frequenza, spiegarne significato e uso e poi passare ad esercizi pratici: in questo caso dopo la lettura di un dialogo o di un testo ed altri esercizi si sarebbe concluso tutto.

Si è scelto, invece, un obiettivo reale, la raccolta di dati tra i compagni di classe, che includa anche competenze informatiche: svolgere dei mini-sondaggi ed elaborarne i dati. Gli studenti imparano a scrivere domande con risposte multiple che indagano le abitudini alimentari dei compagni, a organizzare le risposte e a produrre dei grafici usando un foglio di calcolo.²⁴

La sequenza delle unità mostrata nello schema è solo una di quelle possibili, (si può includere molto di più, molto di meno o cose diverse) e cerca di seguire l'aumentare del grado di difficoltà delle strutture linguistiche coinvolte, che va di pari passo con quello delle abilità coinvolte. Teniamo presente che in questo esempio non ci inoltriamo nella specificazione dei tempi necessari a sviluppare le diverse fasi, sia perché le scuole sono organizzate diversamente, con lezioni che non hanno necessariamente la stessa durata, sia perché i tempi sono determinati anche dalla velocità di apprendimento degli studenti o da altre questioni contingenti.

Nel nostro esempio, l'obiettivo finale del modulo è quello di descrivere la routine quotidiana. Abbiamo diviso il modulo in stadi successivi alcuni più snelli, altri più corposi; ognuno di questi stadi va poi diviso in singole lezioni ma non è possibile qui analizzarle tutte.

Faremo solo un esempio dettagliato che speriamo illustri il tentativo di tenere presenti tutti gli elementi di cui abbiamo parlato finora, previsti anche nel Piano di Studi Provinciale.

2.2.3 Un lesson plan: Time passes. Hours, days and weeks

A questo punto della programmazione dobbiamo decidere l'articolazione delle attività nello specifico. Seguiamo il modello delle 3P, quello *Task Based* o un sistema misto? Di seguito, un esempio di come potrebbe svilupparsi questa lezione. Lo schema che usiamo è liberamente tratto da Woodward.

Tab. 2: «The four-column analysis»

A	B	C
Segmento	Scopo	Intenzione
Giochi matematici	Ripasso dei numeri	Giocare favorisce il crearsi di un'atmosfera rilassata
Cartina dei fusi orari del mondo	Attivazione interesse e introduzione all'argomento principale	Attivare l'interesse predispone all'apprendimento
Imparare a dire l'ora e giochi	Compito principale	Imparare giocando in un'atmosfera rilassata aumenta la motivazione
Attività di ascolto	Valutazione di quanto appreso	Permette a insegnante e studenti di fare il punto di quanto appreso capire come procedere
<i>What time is it in Singapore?</i> In ogni gruppo le persone cercheranno di stabilire che ora è in vari luoghi del mondo di cui possiedono il <i>fact sheet</i>	Utilizzo pratico di quanto appreso	Permette a docente e studenti di espandere quanto appreso ed inserirlo in un contesto reale nonché propone un argomento interdisciplinare
<i>In Brasilia it's half past 7</i>	Restituzione alla classe	Esercitazione e analisi della lingua usata
<i>Let's play: Kahoot o tris</i>	Consolidamento	Chiudere in modo piacevole lascia ricordi positivi
<i>What have we learnt today?</i>	Metacognizione	È importante focalizzare l'attenzione su quanto fatto, per aumentare la consapevolezza e favorire una visione di insieme.

Fonte: adattamento personale da Woodward, T. 2001. *Planning lessons and courses: Designing sequences of work for the language classroom* rielaborazione personale, 9-13

²⁴ Questo è un tipo di attività che si presta perfettamente al TASK BASED Learning, se opportunamente preparata. Il TASK-BASED Learning prevede che siano gli studenti stessi a partecipare alla scelta degli obiettivi, dei tempi e dei modi. Questo tipo di organizzazione prevede un ruolo completamente diverso da parte dell'insegnante, in quanto la lingua che emergerà e le spiegazioni che verranno richieste non saranno stabilite a priori, ma dipenderanno dalle necessità evidenziate dagli studenti stessi.

Uno schema come questo aiuta a riflettere sul perché delle attività scelte e sulla loro efficacia rispetto alle intenzioni iniziali: le attività scelte e elencate nella prima colonna, ad esempio, non sono le uniche possibili; al contrario, sono sostituibili con altre che abbiamo le stesse motivazioni. Vediamo ora l'attività 2A. Se lo scopo è attivare l'interesse rispetto all'argomento (2C), allora si potrebbe sostituire questa attività con altre – con la visione di un video, la lettura di un libro o di un'immagine – senza che venga snaturato lo svolgimento della lezione. Se nel momento della programmazione di un modulo, le intenzioni sottese alla scelta delle attività sono chiare, è possibile mettere in campo molta più flessibilità.

Questa lezione così come è organizzata vuole massimizzare l'uso del *target language*, mostrare come graduare l'*input* e le richieste e come rendere attività che abbiamo insegnato molte volte un po' meno noiose anche per noi, introducendo la tecnologia e un piccolo sguardo sul mondo. L'obiettivo finale è che gli studenti sappiano dire e comprendere che ore sono qui e in altre parti del mondo.

In questa lezione è previsto l'uso della LIM e dei cellulari.

La lezione alterna fasi più movimentate a fasi più tranquille, il che è fondamentale sia per gli studenti che per l'insegnante.

Fase 1. Si ripassano i numeri che servono per dire l'ora: per ripassare i numeri esistono molti modi ed uno di questi è fare affidamento anche sulla Matematica giocando. Per evitare il ricorso alla lingua madre è importante usare immagini e fare esempi:

- a. Un gioco per il quale non serve preparazione è *fizz buzz*. Funziona meglio se gli studenti sono seduti in cerchio e si vedono. Gli studenti devono dire i numeri da uno in poi ma alcuni dovranno essere sostituiti dalle parole *fizz* e *buzz* per esempio: 3, 7 e i loro composti sono *fizz*, 8 e i suoi composti sono *buzz* la sequenza diventa 1, 2, *fizz*, 4, 5, 6, *fizz*, *buzz*, 9, 10. Se gli studenti sono divisi in due squadre vince la squadra che riesce a portare avanti il gioco più a lungo, senza commettere errori.
- b. Un altro gioco si affida ancora di più alla Matematica ed in questo caso magari è bene informarsi prima con l'insegnante di quella materia quanto sia fattibile. Si chiede agli studenti a uno a uno di dire i numeri ma seguendo le tabelline, del 2, del 3, dell'8.

Fase 2. Una volta ripassati i numeri si comincia ad avvicinarsi al cuore della lezione: l'ora. Sempre usando la *target language*, si può chiedere alla classe che ore sono, facendosi capire gesticolando o mostrando un orologio. In questo modo tutti capiranno che si parla di ore e si farà affidamento alle preconoscenze dei falsi principianti. Altrimenti l'insegnante può indicare un orologio e dire che ore sono. Un'altra possibilità per attivare l'interesse generale e fare leva sulle diverse esperienze dei corsisti di una classe EDA è quella di mostrare una cartina che illustri i fusi orari e fare alcuni esempi "*In Italy it's 9. In London it's 8*" e poi chiedere direttamente agli studenti se sanno che ora è nel loro paese di origine, facendoglielo indicare sulla cartina o cercandolo assieme.

Fase 3. Un modo classico di insegnare l'ora è quello di mostrare un grande orologio sulla lavagna o sulla LIM e procedere a mostrare le ore prima e i minuti poi. Questo *step* della lezione prevede l'uso di immagini di orologi digitali e analogici, il supporto di domande graduali²⁵ e di fogli da

²⁵ **Le domande graduali.** Fare domande è un elemento cruciale per la gestione della classe, per coinvolgere gli studenti, promuovere l'apprendimento e supportare la comprensione. Pensiamo a quante domande fa un insegnante durante una lezione. Le domande sono le porte che aprono i luoghi della comunicazione: ogni domanda infatti presume che ci sia una risposta, attiva quindi immediatamente il livello comunicativo. Le domande servono anche a controllare la comprensione. Chiedere ad uno studente *Hai capito?* non ci porterà molto lontano. È bene evitare anche domande troppo concettuali, in quanto porre le domande corrette permette all'insegnante di comprendere meglio come sta avvenendo l'apprendimento. Le **graded questions (domande graduali)**, ad esempio, servono a supportare la ripetizione, la memorizzazione di vocaboli o

distribuire per aiutare a prendere appunti. Anche in questo caso saranno organizzate brevi attività ludiche di memorizzazione.

Fase 4. È il momento di una semplice attività di ascolto, che non richiede molta organizzazione, con domande a risposta chiusa sì/no: l'insegnante scriverà l'ora sulla lavagna e dirà "*it's 10 o'clock*". Lo studente scriverà nel suo quaderno *yes* o *no* a seconda che corrisponda o meno con quanto scritto. Queste saranno tutte routine che gli studenti riconosceranno nel corso delle lezioni e rispetto alle quali chiederanno sempre meno spiegazioni.

Fase 5. Torniamo ora alla cartina con i fusi orari, creando un piccolo collegamento interdisciplinare (che andrà pianificato anche con l'insegnante di geografia, per stabilire prerequisiti e eventuali necessità). La classe viene divisa in piccoli gruppi, e viene consegnato un foglio con compiti, cartina con i fusi orari e qualsiasi altro materiale si pensi sia necessario (ad esempio gli atlanti). Gli studenti consulteranno la cartina per rispondere a semplici domande come la seguente: "*It's 6.30 in Italy, what time is it in India?*", "*It's 5am in Moscow, what time is it in Rome?*".

Fase 6. La restituzione alla classe permetterà di controllare comprensione e uso della LS da parte degli studenti.

Fase 7. A questo punto si possono proporre dei giochi a completamento delle attività.

- c. Ci si può affidare alle mille possibilità offerte da internet, ricorrendo per esempio ad una piattaforma di apprendimento in forma di gioco quale *Kahoot* che propone quiz interattivi ai quali gli studenti possono accedere in modo semplicissimo dai loro cellulari (o con tablet messi a disposizione dalla scuola), senza scaricare nulla. Solo l'insegnante deve registrarsi e scegliere, preparare *ex novo* o adattare i quiz in anticipo. La piattaforma ha un funzionamento molto intuitivo e offre anche la possibilità di controllare tutte le risposte dei singoli studenti per monitorare come è avvenuto l'apprendimento. Essendo *Kahoot* un gioco a tempo, si dovranno apportare degli aggiustamenti perché sia veramente inclusivo, molte persone infatti quando sottoposte a tempi serrati non riescono a produrre il meglio di sé. Certo anche lavorare entro tempi prestabiliti può essere un'abilità da esercitare e di cui discutere in classe o con il singolo.
- d. Si può in alternativa organizzare un gioco popolarissimo come *tris*²⁶ che può essere proposto all'intera classe divisa in due squadre o alla classe divisa in coppie. Questo gioco prevede che ci siano nove immagini di orologi, indicanti ciascuno un diverso orario, divise in colonne da tre immagini ciascuna. Gli studenti dovranno a turno scegliere un riquadro e dire che ora indica l'orologio in esso contenuto, come nel gioco *tris* che tutti noi conosciamo. Di solito anche gli adulti, qualcuno superando un momento di iniziale imbarazzo, apprezzano tali metodologie di apprendimento in forma di gioco, ed accolgono di buon grado la competizione, comprendendo che si tratta di gioco finalizzato all'apprendimento.

Fase 8. È sempre bene chiudere la lezione focalizzando l'attenzione su quanto si è fatto (*What have we learnt today?*) per sottolineare le modalità in cui si è lavorato, i progressi, i bisogni e le

chunks e a differenziare la risposta richiesta in base allo studente che si ha di fronte (uno studente in difficoltà o più timido ad esempio). Le domande graduali ci permettono di controllare l'apprendimento in una fase in cui si usa ad esempio il metodo PPP (*Presentation, Practice, Production*) e sono fondamentalmente di quattro tipi. I primi due tipi sono domande chiuse a risposta condizionata: 1. Il primo *step* prevede risposte *sì/no*. Indicando un'immagine già utilizzata si dirà ad esempio "*Is it 10?*" La risposta sarà *Yes/no* o anche solo un cenno del capo. 2. Il secondo *step* prevede domande che includano la risposta corretta "*Is it 10 or 11?*". Lo studente sarà costretto a rispondere "*Ten/eleven*" pronunciando il vocabolo in questione. Questa sarà anche l'occasione per correggere non invasivamente la pronuncia. 3. Il terzo *step* è rappresentato da una domanda aperta ma guidata: "*What time is it?*" "*It's ten / It's eleven*". In questo caso lo studente sentirà per la prima volta la domanda *Che ore sono?* e sarà supportato in una risposta completa. L'ultimo *step* sarà quello di una domanda aperta senza supporti: "*What time is it?*" La risposta sarà interamente a carico dello studente.

²⁶ Gioco noto anche come filetto o fila tre, cerchi e croci. Nel caso del coinvolgimento di un'intera classe, le caselle possono essere aumentate in base al numero degli studenti che compongono le due squadre.

prossime evoluzioni. Anche i compiti a casa diventano un ripasso e danno la possibilità di riprendere l'argomento la volta seguente durante la correzione o rispondendo ad alcune domande che dovessero emergere. Se si lavora in modo induttivo emergono sempre domande di tipo linguistico o grammaticale che a questo punto sono più facili da spiegare in quanto sorte durante un approfondimento personale e già supportate da quanto appreso durante la lezione. Le risposte potrebbero anche arrivare dagli studenti stessi divisi in coppie o gruppi.

Abbiamo visto quindi una lezione, nella quale si è cercato di rispettare i requisiti posti dal piano di studi e dalla letteratura in materia che indicano come una buona atmosfera, istruzioni chiare e patti formativi espliciti, un equilibrio tra varietà e istituzione di routine di apprendimento, ed uno sguardo alla realtà siano tra i fattori più importanti quando si lavora con classi di adulti ad abilità miste e multilingui.

Se parte da queste consapevolezze, la programmazione del docente può veramente fare la differenza.

2.3 L'esame di fine primo ciclo della SSPG – EDA e il test per l'ottenimento dei crediti di Inglese

In questa parte del saggio si illustrano le caratteristiche del modello di esame scritto di inglese elaborato durante lo scorso anno scolastico dal gruppo di insegnanti convocati da IPRASE a questo scopo. Si chiariscono brevemente il contesto legislativo e le motivazioni che stanno alla base delle scelte fatte, infine si propone una prima valutazione dopo il suo utilizzo nella sessione di esami di maggio 2018.

L'ultimo paragrafo del capitolo riguarda la prova per l'ottenimento dei crediti formativi da parte degli studenti che già possiedono le competenze richieste.

2.3.1 Le leggi di riferimento e l'elaborazione di un modello comune

Preparare l'esame di fine primo ciclo di inglese scritto e orale richiede innanzitutto la necessità di riferirsi alle disposizioni di legge, quella nazionale e quella trentina.

In questo ultimo anno ci sono stati alcuni cambiamenti a livello nazionale e locale, originati dalla volontà di creare dei protocolli comuni nell'ambito dell'Educazione degli adulti che hanno riguardato anche l'esame di fine primo ciclo.

Le prime modifiche rispetto all'esame di fine primo ciclo sono intervenute a livello nazionale con il Decreto Ministeriale n. 741 del 3 ottobre 2017 che riforma l'Esame di Stato SSPG.

Nel caso della Provincia di Trento, oltre al suddetto Decreto Ministeriale, costituiscono punto di riferimento i Piani di Studio Provinciali per la SSPG EDA. Essi prevedono per l'inglese il livello di competenza A1 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue e le seguenti competenze in uscita:

- comprendere e ricavare informazioni dall'ascolto e dalla visione di brevi testi mediali e dalla lettura di brevi testi scritti, ipertestuali e digitali nella loro natura linguistica, paralinguistica ed extra-linguistica;
- interagire oralmente in situazioni di vita quotidiana anche attraverso l'uso degli strumenti digitali;
- interagire per iscritto, anche in formato digitale e in rete, per esprimere informazioni e stati d'animo.

Queste competenze sono ulteriormente articolate in conoscenze e abilità²⁷ che, come si diceva sopra, sono riferite a quelle del livello A1 del Quadro Comune Europeo.

²⁷ Si veda il Piano di Studi Provinciale pp.36-39

Un ulteriore cambiamento è intervenuto a livello provinciale durante l'anno scolastico 2017-18, con l'istituzione di una sessione invernale unica degli esami di SSPG EDA. Questo ha comportato la richiesta agli insegnanti del *Gruppo EDA di Lingue comunitarie SSPG - Inglese* di creare un modello comune per l'esame scritto.

Per quanto riguarda l'esame orale, invece, il *Gruppo EDA Italiano* ha elaborato uno specifico, *Vademecum*²⁸, con le indicazioni per lo svolgimento dei colloqui, utilizzando anche i suggerimenti venuti dal gruppo di inglese. Il colloquio orale avviene in modalità collegiale ed è finalizzato a valutare il livello di acquisizione delle conoscenze, abilità e competenze descritte nel profilo finale dello studente (art.10 del D.M. n. 741 del 3 ottobre 2017). Si tratta quindi di un colloquio che deve tendere a fare emergere le competenze raggiunte dagli studenti: sia la loro capacità di riportare liberamente informazioni su di sé e su quanto è loro familiare, sia la loro capacità di dialogare rispondendo a semplici domande. Nel colloquio, il dialogo o l'esposizione in inglese dovrebbe collegarsi a quello in italiano in modo interdisciplinare.

2.3.2 Il modello di prova scritta e i criteri di stesura

La prova scritta di inglese prevista dal decreto di riforma dell'esame SSPG all' articolo 9 (prova scritta relativa alle competenze nelle lingue straniere) comma 3, richiede la predisposizione di 3 tracce riferite alle seguenti tipologie:

- a. questionario di comprensione di un testo a risposta chiusa e aperta;
- b. completamento di un testo in cui siano state omesse parole singole o gruppi di parole, oppure riordino e riscrittura o trasformazione di un testo;
- c. elaborazione di un dialogo su traccia articolata che indichi chiaramente situazione, personaggi e sviluppo degli argomenti; lettera o e-mail personale su traccia riguardante argomenti di carattere familiare o di vita quotidiana;
- d. sintesi di un testo che evidenzi gli elementi e le informazioni principali.

Per quanto riguarda il percorso EDA che, come dicevamo, ha la durata di circa 80 ore e non permette la stessa profondità di programma della SSPG oggetto del D.M., si è previsto di utilizzare tutte le possibilità indicate nell'articolo 9.

Nello specifico, il modello proposto prevede un percorso di difficoltà graduale che verifica la conoscenza dei vocaboli e le abilità di comprensione e di produzione sugli argomenti, nelle modalità previsti per questo livello. Rappresenta un adattamento della prova prevista per l'SSPG diurna ai bisogni specifici di EDA primo livello, che va interpretato in funzione delle caratteristiche delle varie classi e del programma svolto.

Per questa ragione è fondamentale illustrare qui soprattutto i criteri che ne hanno guidato la stesura e che possono fare da base per l'elaborazione di altre prove, sia che si intenda seguirli, sia che si voglia, motivatamente, adottarne altri.

L'ordine in cui sono stati presentati gli esercizi ha rispettato i seguenti criteri:

- progressiva difficoltà (con iniziale uso di immagini),
- aumento crescente della quantità di testo da leggere e produrre,
- progressione da comprensione a produzione.

²⁸ Si veda la sezione "Allegati" di questo *Working Paper*. I materiali sono reperibili anche su *Vivoscuola* al link: <https://www.vivoscuola.it/Atti-e-Normativa/Circolari/Esame-di-Stato-conclusivo-del-primo-ciclo-d-istruzione-a.-s.-2017-2018, alla voce Allegati, Esame di italiano>.

I contenuti sono quelli svolti in classe, quindi riferibili alla sfera familiare o comunque di vita quotidiana, con testi di diversa tipologia (moduli, menù, dialoghi, dépliant, mail, messaggi, cartoline, ecc.).

Sono stati proposti una **varietà di esercizi**, elencati di seguito, per verificare aspetti diversi della

1. comprensione scritta (il lessico, la struttura della frase, i contenuti, ecc.)

- Abbinamenti
- *Cloze*
- *C-test*
- Domande vero/falso
- Domande aperte e correzione degli errori (abbinabile alle domande vero/falso)
- Esercizi a scelta multipla
- Esercizi di trasformazione del testo (con risposta multipla):
- Esercizi di abbinamento di vocaboli, frasi o parti di frasi

2. produzione scritta

- Completare frasi
- Esercizi di conoscenza del lessico
- Riordino di testi, risposte brevi
- Risposte a domande aperte
- Produzione guidata di brevi testi
- Scrittura libera di testi (mail, cartoline, lettere)

Gli esercizi sono stati inseriti il più possibile in un **contesto realistico** (moduli, dialoghi con dottore/insegnanti/bibliotecari, telefonate, e-mail, menù, tabelle, grafici, questionari, pubblicità, dépliant, cartoline), adatto a classi di adulti²⁹.

2.3.3 La valutazione del modello elaborato

Alla fine delle lezioni, prima dell'esame finale, i docenti sono tenuti a consegnare il programma realmente svolto durante l'anno, nel quale si illustra il livello degli studenti in entrata e in uscita e si descrive il percorso seguito, con gli argomenti trattati nei vari moduli e i diversi gradi di raggiungimento degli obiettivi da parte degli studenti.

Nella stesura di questo documento è importante ripercorrere e chiarire bene le modalità di lavoro adottate con gli studenti durante l'anno, poiché anche la verifica finale non se ne discosti; infatti, è estremamente importante che le modalità in cui si svolgerà l'esame non divengano una barriera che impedisca agli studenti di dimostrare quanto appreso³⁰.

Qualsiasi tipo di esame si decida di preparare è possibile valutarne l'adeguatezza e l'affidabilità controllando se risponde ad alcuni semplici criteri:

1. C'è corrispondenza tra gli standard indicati negli obiettivi presentati e quelli valutati?
2. C'è corrispondenza tra il livello di difficoltà degli esercizi proposti nella verifica finale e quello delle lezioni durante l'anno. Il livello di difficoltà ha rappresentato una sorpresa per gli esaminandi?
3. C'è corrispondenza tra la varietà di conoscenze richieste in fase di esame e quella del programma svolto?

²⁹ Il testo della prova si può trovare negli "Allegati" al presente lavoro e sul sito di *Vivoscuola* al link: <https://www.vivoscuola.it/Atti-e-Normativa/Circolari/Esame-di-Stato-conclusivo-del-primo-ciclo-d-istruzione-a.-s.-2017-2018>.

³⁰ Si veda Anderson, J.C., C. Clapham and D. Wall (1995), *Language test construction and evaluation* (Cambridge (UK): Cambridge University Press).

4. Si è mantenuto un equilibrio tra le diverse conoscenze e abilità che sono state oggetto di valutazione?
5. Agli studenti erano chiare le modalità di svolgimento della verifica (tempi, programma richiesto, tipi di esercizi, ...)?
6. Le consegne erano chiare o ci sono state ambiguità? La presenza di errori non è grave se riconosciuta prontamente in modo che gli studenti siano trattati equamente.

Programmare una **prova di simulazione** al termine delle lezioni, prima dell'esame vero e proprio, permette di rispondere in anticipo a molte delle domande appena riportate, in quanto:

- permette all'insegnante di rendersi conto di eventuali cambiamenti (livello di difficoltà, numero di esercizi, tempi di svolgimento) da apportare, che vanno opportunamente comunicati agli esaminandi nel momento della restituzione dei risultati della simulazione di esame;
- permette di rispondere praticamente ai quesiti degli esaminandi inerenti lo svolgimento degli esercizi e/o strettamente organizzativi;
- permette agli esaminandi di avere un'idea chiara di quanto ci si aspetta da loro e delle caratteristiche dell'esame.

Le spiegazioni formali sugli argomenti oggetto della prova orale sono fondamentali, ma l'organizzazione di prove di simulazione dell'esame orale che tocchino gli argomenti svolti durante l'anno sono ancora più utili poiché permettono agli studenti di avere un *feedback* immediato sulla loro preparazione per eventualmente migliorarla in vista dell'esame.

2.3.4 L'esperienza di Rovereto

Un'analisi di come ha funzionato la sperimentazione del modello per lo scritto di inglese elaborato è fondamentale per due ordini di motivi: permette di valutare il livello dell'apprendimento degli studenti e consente di valutare l'efficacia complessiva del corso.

Vediamo dunque cosa è successo a Rovereto.

A maggio sono state svolte le prove di simulazione di inglese in tutte le tre classi EDA di Rovereto. Sulla base del programma svolto, le prove di simulazione presentavano già delle variazioni rispetto al modello elaborato a livello provinciale, allo scopo di rendere la prova più completa e più adeguata al livello raggiunto dagli studenti:

1. erano stati modificati alcuni esercizi di comprensione:
 - a. in un esercizio vero/falso era stata aggiunta la richiesta di correggere le frasi false;
 - b. un esercizio *cloze*, era stato modificato in 3 brevi *C-test*;
2. la parte di produzione scritta era stata ampliata e suddivisa in esercizi volti alla valutazione di abilità diverse, che implicavano la conoscenza delle caratteristiche di vari tipi di testo:
 - a. scrivere una lista della spesa,
 - b. leggere e rispondere ad una mail di saluto con 3 domande.
 - c. scrivere una lettera – e non più un brano generico³¹ – con l'indicazione di un numero minimo e massimo di parole e proponendo una scelta tra 3 titoli che prevedevano una combinazione di diversa difficoltà degli argomenti trattati durante l'anno. Nello specifico:

³¹ Nel modello comune, invece, la consegna recitava: "Scrivi un breve testo. Scegli almeno uno o due dei seguenti argomenti: A) Presenta te e la tua famiglia: B) Descrivi la tua casa: C) Descrivi la tua città: E) Descrivi la tua routine giornaliera: F) Descrivi cosa fai nel tempo libero: G) Descrivi il tuo cosa ti piace guardare alla televisione."

Tab. 3: Esempio consegna esercizio di produzione scritta esame SSPG EDA

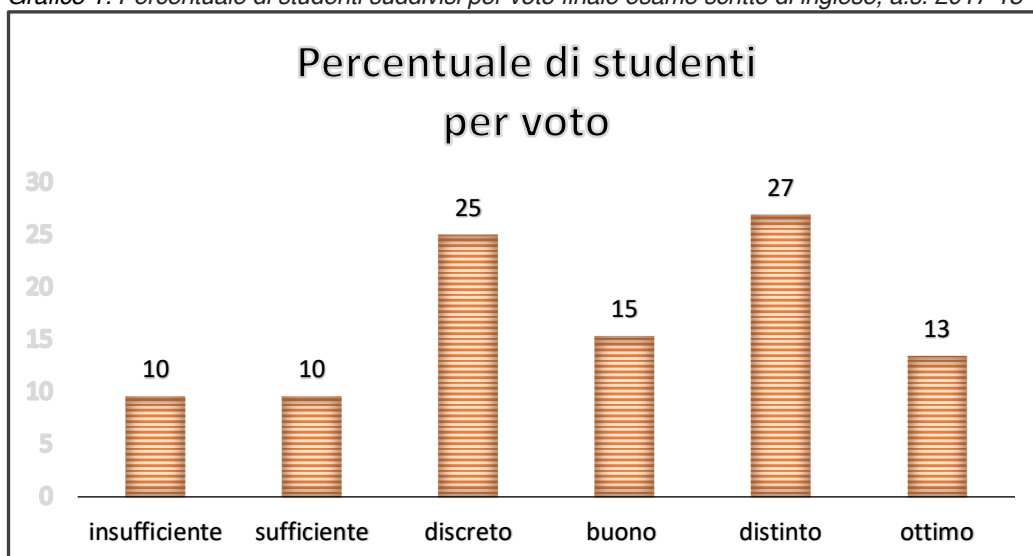
Scrivi una lettera di minimo 50 parole e massimo 100. Scegli uno dei seguenti argomenti:

- A. Presentati (nome, età, personalità e hobby) e presenta la tua famiglia. Descrivi il luogo dove vivi e la tua scuola.
- B. Descrivi te stesso e la tua routine giornaliera, parla di un amico e di cosa fate assieme.
- C. Presentati, descrivi cosa fai nel tempo libero, la tua scuola e il luogo da cui provieni.

Fonte: Elaborazione personale del modello prodotto da IPRASE

Grazie a queste modifiche l'esame finale è risultato adeguato, sia nelle modalità che nei tempi. La presenza di esercizi di scrittura che permettevano a tutti gli studenti, (anche a quelli che avevano ottenuto crediti totali³²), di esprimersi secondo il loro livello, ha fatto sì che per tutti l'esame risultasse equo. I risultati in generale hanno riflettuto quelli verificati durante l'anno, che avevano visto una netta curva ascendente nella fase finale del percorso, grazie forse ad una maggiore concentrazione dovuta dalla vicinanza all'esame. Solo alcuni studenti, che avevano dimostrato difficoltà durante l'anno, non sono riusciti a raggiungere gli obiettivi minimi. Ecco i risultati percentuali dei 52 studenti EDA di Rovereto:

Grafico 1: Percentuale di studenti suddivisi per voto finale esame scritto di inglese, a.s. 2017-18



Fonte: Elaborazione personale di dati raccolti presso l'Istituto Istruzione "don Milani" a.s. 2017-18

Vediamo quindi che il 20% degli studenti ha ottenuto voti bassi o insufficienti, il 40% voti medi e il 40% voti alti (nei due gruppi più alti rientrano i 10 studenti che avevano ottenuto crediti totali o parziali). Un risultato che rispecchia la varietà degli studenti presenti in EDA nell'anno 2017-18 e che fotografa le difficoltà incontrate dagli studenti meno alfabetizzati e scolarizzati, come anche quelle degli studenti che affrontano lo studio dell'inglese per la prima volta.

³² Vedi parte 4.5. I crediti di inglese possono essere ottenuti in modo parziale, rispetto ad alcuni moduli del programma, e in modo totale rispetto a tutti i moduli in programma.

Questo dimostra ancora di più quanto sia necessario discutere dei livelli in entrata e della organizzazione di un piano didattico differenziato che supporti gli studenti più deboli, anche per assicurarsi che chi esce dalla SSPG abbia la preparazione necessaria qualora decidesse di continuare a studiare.

2.3.4.1 Il test per l'ottenimento dei crediti: il caso del Centro EDA di Rovereto

Nella fase di accoglienza, ad inizio anno, i docenti valutano, tra le altre cose, le competenze nella lingua inglese della persona che intende iscriversi alla SSPG per il riconoscimento di eventuali crediti. Una volta individuate le persone eleggibili per l'ottenimento dei crediti si somministrano test scritti e si effettuano colloqui orali per stabilire se il credito è totale (non sarà necessario frequentare nessuno modulo) o solo parziale (sarà necessario frequentare alcuni moduli)³³. L'ottenimento di crediti in tutti i moduli permette di essere candidabili per l'esame SSPG invernale. Il test per l'ottenimento dei crediti presso il Centro EDA di Rovereto anticipa gli esercizi più complessi che caratterizzano l'esame finale, segnatamente quelli della produzione scritta di un testo (con indicazione del numero minimo e massimo di parole richieste) che tocchi gli argomenti previsti nel programma (presentazione di sé, della propria famiglia e amici, descrizione del luogo in cui si vive, descrizione della propria routine quotidiana, ecc.)

Presso il Centro EDA di Rovereto si è stabilito che nel mese di maggio (prima della sessione d'esame) anche gli studenti che hanno ottenuto i crediti abbiano l'obbligo di frequenza, in quanto in quel momento si ripercorre e ripassa il programma svolto durante l'anno e vengono precisati gli aspetti organizzativi riguardanti l'esame di fine primo ciclo. In quel mese, anche gli studenti con credito sono invitati a svolgere la prova di simulazione scritta e a partecipare alle prove di simulazione dell'orale.

2.4 Auspici per il futuro

Considerati tutti i passi avanti fatti in questi anni nell'ambito dell'insegnamento dell'inglese agli adulti in Trentino – soprattutto per inquadrare il lavoro di tutti in una cornice di regole e metodologie condivise – rimane ora la possibilità di organizzare un progetto di collaborazione tra insegnanti di inglese EDA per lavorare sulla didattica vera e propria.

Si potrebbe ad esempio pensare di organizzare un modulo di lavoro comune concentrandosi sulla produzione di materiale adatto agli adulti e pianificando una valutazione integrata che includa:

- Il monitoraggio del percorso generale di ogni studente attraverso l'indicazione di obiettivi e *step* precisi. Gli adulti non riescono sempre a seguire le lezioni con regolarità, e da questo punto di vista è importante che siano costantemente informati rispetto alle tappe del proprio percorso. Essi devono avere chiaro ad ogni momento a che punto del percorso si trovano, quali lacune devono colmare e quali adempimenti siano ancora da espletare per potere accedere all'esame finale.
- La predisposizione di sportelli, magari su prenotazione, che permettano di incontrare gli studenti singolarmente e sviluppare, quando necessario, piani di lavoro personalizzati.
- Una varietà di verifiche che vada incontro alla diversità degli studenti e degli obiettivi.
- *Feedback* differenziati per informare gli studenti sul loro rendimento e le loro necessità specifiche.
- Accorgimenti per coinvolgere attivamente gli studenti nel processo di apprendimento e valutazione.

³³ Presso il Centro EDA di Rovereto le lezioni di inglese sono organizzate in moduli conclusi in sé.

- La predisposizione di tecniche e materiali che permettano il più possibile di svolgere le attività di cui sopra nella *target language*.

La collaborazione tra insegnanti è sempre auspicabile, ancor più in una situazione come quella dei Centri EDA dove i docenti di inglese si trovano spesso a lavorare da soli.

Riferimenti bibliografici

- Anderson, J.C., C. Clapham, and D. Wall (1995). *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Bachman, L. F. (2002). "Some Reflections on Task-Based Language Performance Assessment." *Language Testing* 19, n. 4: 453-476.
- Bahous, R., N.N. Bacha, and M. Nabhani (2011). "Motivating Students in the EFL Classroom: a Case Study of Perspectives." *English Language Teaching* 4, n. 3: 33-43.
- Balboni, P. (2002). *Le sfide di Babele*. Torino: Utet.
- Berwick, R. (1994). "Towards an Educational Framework for Teacher-Led Tasks." In *Task in Pedagogical Context*, edited by G. Crookes & S. Gass. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Brown, J.D. (1995). *The Elements of Language Curriculum. A Systematic Approach to Program Development*. Boston: Heinle & Heinle.
- Brown, H.D. (2000). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 2nd edition. White Plains (NY): Longman.
- Dulay, H., and M. Burt (1977). "Remarks on Creativity in Language Acquisition." In *Viewpoints on English as a Second Language*, edited by M. Burt, H. Dulay, and M. Finocchiaro, 95-126. New York: Regents.
- Ellis, R. (2003). "Designing a Task-Based Syllabus." *RELC Journal* 34, n. 1: 64-81.
- Evans, D. (1999). *A Review of PPP*. Birmingham University CELS. Webpage: <https://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/secondlanguage/evanssla.pdf>.
- Gao, X., and T. Lamb (2011). "Exploring Links Between Identity, Motivation and Autonomy." In *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning* edited by G. Murray, X. Gao and T. Lamb, 1-11. Bristol: Multilingual Matters.
- Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C. (1988). "Attitudes and Motivation." *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 9: 135-148.
- Harmer, J. (1998). *How to teach English. An Introduction to the Practice of English Language Teaching*. New York: Longman. <https://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/secondlanguage/evanssla.pdf>.
- Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Larsen-Freeman, D. (1987). "From Unity to Diversity: Twenty-five years of Language Teaching Methodology." *English Teaching Forum* 25, n. 4: 2-10.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. 2nd edition. New York: Oxford University Press.
- Lewis M. (1997). *Implementing the Lexical Approach. Putting theory into practice*. Hove, (UK): Language Teaching Publications.
- Mellow, J. D. (2002). *Towards Principled Eclecticism in Language Teaching: The Two-Dimensional Model and the Centering Principle*. *T-EJ*, 5, 1-A. Presente il 13 agosto 2018 su <http://tesl-ej.org/ej20/a1.html>.

- Murphy, D. (1993). "Evaluating Language-Learning Tasks in the Classroom." In *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*, edited by G. Crookes & S. Gass (Clevedon: Multilingual Matters)
- Murray, G; Gao, X.; Lamb, T. (edited) (2011). *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters
- Myers, I., and P. Myers (2010). *Gifts Differing: Understanding Personality Type*. Mountain View: Calif.
- Pitoniak M. J., J.W. Young, M., Martiniello, T. C. King A. Buteux, and M. Ginsburgh (2009). *Guidance for the Assessment of English Language Learners, Educational Testing Service*. https://www.ets.org/research/policy_research_reports/publications/publication/2009/hdhw.
- Reid, J., (edited) (1998). *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. New York: Longman.
- Richards J.C., and C. Lockhart (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Santipolo, M. (2016). *L'inglese nella scuola italiana. La questione negata della varietà-modello* Edizioni Ca' Foscari – Digital publishing, Venezia. <http://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-073-0/978-88-6969-073-0-ch-12.pdf>.
- González-Lloret, M. (2016). *A practical Guide to Integrating Technology Into Task-Based Language Teaching*. Washington, DC: Georgetown University Press
- Tenuta, U. (1998). *Moduli didattici ed unità didattiche*. <http://www.edscuola.it/archivio/didattica/promod.html>.
- Tenuta, U. (1998). *Individualizzazione – Autonomia e flessibilità dell'azione educativa e didattica*. Brescia: La Scuola.
- Torresan, P. (2011). "Gestire l'errore e l'uso della lingua madre nella classe di lingua." *Cadernos de Tradução* 27, n. 1: 233-242.
- Ushioda, E. (2011). *Motivating Learners to Speak as Themselves*. In *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning* edited by G. Murray, X. Gao and T. Lamb, 11-24. Bristol: Multilingual Matters.
- Williams M., and R. L. Burden (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, M. (1994). "Motivation in Foreign and Second Language Learning: An Interactive Perspective." *Educational and Child Psychology* 11: 77 – 84.
- Woodward, S. W. (1996). *Fun with Grammar: Communicative Activities for the Azar Grammar Series*. New York: Pearson.
- Woodward, T. (2001). *Planning Lessons and Courses: Designing Sequences of Work for the Language Classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Zuin E. (a cura di) (2017). *Piani di Studio Provinciali Educazione degli Adulti*. Trento: IPRASE.

Matematica

3 Il lavoro del Gruppo di Matematica

Cristiana Bianchi

Introduzione

L'esperienza relativa all'elaborazione di Piani di Studio degli Istituti scolastici - 1° e 2° livello dell'Educazione degli adulti non si è conclusa con la pubblicazione degli stessi nell'estate 2017. Già durante i lavori di gruppo era emersa tra i docenti coinvolti la volontà, o meglio, la necessità di proseguire anche durante gli anni scolastici seguenti un percorso di incontri da dedicare al confronto e alla riflessione condivisa sulla progettazione e sulla pratica didattica.

Durante l'anno scolastico 2017-2018 anche i docenti di matematica hanno avuto modo quindi di incontrarsi e proseguire con attività di verifica e approfondimento il lavoro intrapreso per la stesura dei Piani di studio, parallelamente agli altri gruppi disciplinari.

Inizialmente si sono costituiti sia il sottogruppo per il 1° livello che per il 2° livello, i cui lavori hanno avuto un'evoluzione molto diversa.

Per ciò che concerne il sottogruppo del 2° livello va detto che per l'elaborazione dei Piani di Studio si erano già prodotti molti materiali a corredo, in particolare test d'ingresso ed esempi per esercitazioni. Per cui, visto il focus formativo individuato per l'a.s. 2017-2018 (elaborazione di test d'ingresso e prove di valutazione), i docenti hanno concordato di lavorare in autonomia e di incontrarsi nuovamente a fine anno scolastico per una riflessione relativa a quanto realizzato e sperimentato.

Viceversa, il sottogruppo del 1° livello, quasi completamente rinnovato nei suoi componenti rispetto al gruppo dell'anno precedente, si è incontrato regolarmente secondo programma, per affrontare la costruzione dei materiali a corredo delle Linee guida già pubblicate e per condividere la preparazione dell'Esame di Stato, per il quale, durante l'a.s. 2017-2018, sono state fornite nuove indicazioni normative¹

Un punto qualificante del percorso svolto dal *Gruppo EDA Matematica SSPG* dell'anno scolastico 2017-2018 è stato che gli incontri tra gli insegnanti hanno riguardato gli argomenti effettivamente presentati a scuola e sono avvenuti contemporaneamente alla loro sperimentazione in classe.

Le attività sviluppate durante gli incontri e sulle quali si è incentrato il dibattito e il confronto hanno fornito suggerimenti a supporto della didattica, con l'obiettivo di contribuire ad un miglioramento dell'insegnamento della matematica e costituire uno strumento di aggiornamento disciplinare e di formazione professionale.

3.1 Il lavoro di gruppo per il 1° livello

3.1.1 Prima fase: premesse

Vista la presenza di nuovi docenti nel gruppo, la prima parte del percorso è stata dedicata ad una ripresa degli argomenti già affrontati nei percorsi formativi precedenti e alla condivisione delle esperienze.

¹ Si veda MIUR (2017), D.M. n. 741 del 03 ottobre del 2017 – *Esame di Stato conclusivo del Primo ciclo di istruzione e operazioni ad esso connesse*.

http://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/DM%20741_2017.pdf.

In particolare, considerando la giovane “età professionale” di alcuni, gli incontri sono stati anche occasione per chiedere consiglio ai colleghi più esperti riguardo sia aspetti più organizzativi che questioni metodologiche e didattiche.

Si è partiti da un’analisi delle classi costituite dalla particolare utenza EDA: classi molto variegata sia per quanto riguarda età, che provenienza, che *background* degli studenti; classi diversamente numerose in relazione alla sede e che variano in modo consistente la numerosità in corso d’anno. Tutte queste variabili rendono il lavoro del docente molto complesso, richiedendo flessibilità e capacità di riadattare la proposta didattica alle continue evoluzioni.

La riflessione didattica ha invece riguardato i nuclei fondanti della disciplina: ci si è concentrati nella rilettura delle Linee guida, individuando quali tra le competenze previste vanno coltivate con maggior dedizione, alla luce della loro “spendibilità” per questo determinato target di utenza. Si è convenuto quindi che le prime due competenze, ovvero la competenza di calcolo e la competenza relativa alla rappresentazione di figure geometriche, vadano in particolare sviluppate, in risposta all’idea di matematica come strumento utile alla comprensione quantitativa della realtà.

A tal fine il gruppo si è confrontato sulla necessità di proporre attività che sviluppino abilità e conoscenze spendibili nella vita quotidiana, che vengano poste in gioco costantemente, privilegiando la funzione strumentale della matematica.

Tali attività devono partire dall’esperienza e dall’uso operativo degli strumenti a disposizione, anche attraverso simulazioni, attività laboratoriali, uscite sul territorio, utilizzando riferimenti, materiali e strumenti diversi, dal libro di testo alla rete, dal quotidiano alla rivista, dagli smartphone ai computer.

3.1.2 Seconda fase: l’elaborazione di materiali a corredo dei piani di studio

3.1.2.1 Il piano di lavoro condiviso

Tra i documenti condivisi e quindi rielaborati durante gli incontri di lavoro c’è stato fin da subito il *Piano di lavoro condiviso*², uno strumento in cui, in coerenza con le indicazioni delle Linee guida e prendendo spunto da un lavoro avviato da una delle docenti presenti, si sono descritte temporalmente (per bimestri) le attività didattiche a partire dalle competenze disciplinari.

La tabella che raccoglie il piano di lavoro è organizzata per colonne, in cui ad ognuna delle competenze focus del bimestre vengono agganciate le attività didattiche con chiari riferimenti a contenuti, strumenti, valutazione e tempi di realizzazione.

Il confronto, molto stimolante per la ricaduta didattica e l’immediata spendibilità, si è concentrato particolarmente sugli “strumenti”: nella tabella sono disponibili, nella colonna corrispondente molti link a materiali e strumenti già sperimentati e disponibili per la didattica d’aula, prodotti e/o individuati dalle docenti del gruppo di lavoro.

Per quanto riguarda gli ambiti di competenza, sono analizzate nel documento non solamente le quattro competenze di matematica (peraltro non presenti sempre in tutti i bimestri), ma anche le competenze di scienze naturali e tecnologia, che afferiscono alla stessa docenza e sono di norma strettamente intrecciate alla matematica, sia per quanto riguarda le metodologie che i contesti in cui sviluppare attività di osservazione, *problem posing* e *problem solving*.

3.1.2.2 Il test d’ingresso

Parallelamente alla stesura del piano di lavoro condiviso si è lavorato per la stesura del *Test d’ingresso*³, anche in questo caso a partire da lavori precedenti delle docenti presenti. Questo

² Si rinvia alla sezione Allegati di questo *Working Paper*.

³ Ibid.

tipo di prova è stato elaborato tenendo presenti alcuni criteri: l'attenzione al linguaggio, la "semplicità" e il significato. In particolare, si è convenuto di utilizzarli allo scopo sia di comprendere il livello pregresso di preparazione su argomenti di base, sia per favorire un primo approccio autovalutativo nell'ambito matematico per gli studenti EDA.

Si è scelto di proporre quesiti che favoriscano una valutazione delle conoscenze di base e in entrata per studenti provenienti da realtà e storie molto diverse, per comprendere il punto di partenza da cui ognuno di loro prende il via. Per questo gli esercizi e i semplici problemi elaborati riguardano in particolare gli ambiti di competenza 1 (Numeri e procedure di calcolo) e 2 (Geometria). Il dettaglio è riportato qui di seguito:

Competenza 1 – Utilizzare con sicurezza le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico e algebrico, scritto e mentale, anche con riferimento a contesti reali.

- Esercizi sul riconoscimento e la comprensione di numeri e operazioni di base
- Esercizi e problemi sulle procedure di calcolo (4 operazioni di base)
- Esercizi sul confronto di numeri
- Esercizi e problemi sulla rappresentazione di frazioni
- Problemi sull'aritmetica dell'orologio
- Esercizi semplici sul calcolo di percentuali e con frazioni

Competenza 2 – Rappresentare, confrontare e analizzare figure geometriche, individuandone varianti, invarianti, relazioni, soprattutto a partire da situazioni reali.

- Problemi sulla misura di segmenti, il calcolo di aree e perimetri di quadrilateri
- Esercizi su equivalenze

Competenza 3 – Rilevare dati significativi, analizzarli, interpretarli, sviluppare ragionamenti sugli stessi, utilizzando consapevolmente rappresentazioni grafiche e strumenti di calcolo.

- Problemi sulla lettura di grafici e rappresentazione di dati

3.1.3 Terza fase: il nuovo Esame di Stato

La prova di matematica scritta è stata l'argomento affrontato dal gruppo di lavoro nella seconda parte del percorso formativo, a partire dall'analisi del Decreto Ministeriale D.M. n. 741 del 3 ottobre 2017 relativo al nuovo esame di terza SSPG.

3.1.3.1 Analisi del D.M. 741/2017 – art. 8

Il D.M., all'articolo 8 comma 1, indica che la prova scritta relativa alle competenze logico-matematiche accerti la capacità di rielaborazione e di organizzazione delle conoscenze, delle abilità e delle competenze acquisite dalle alunne e dagli alunni nelle seguenti aree: numeri; spazio e figure; relazioni e funzioni; dati e previsioni.

Al comma 2 il decreto aggiunge che la commissione debba predisporre almeno tre tracce, ciascuna riferita alle due seguenti tipologie di esercizio:

- a) problemi articolati su una o più richieste;
- b) quesiti a risposta aperta.

Al comma 3 si indica che, nella predisposizione delle tracce, la commissione può fare riferimento anche ai metodi di analisi, organizzazione e rappresentazione dei dati, caratteristici del pensiero computazionale.

Al comma 4 si raccomanda che, qualora vengano proposti più problemi o quesiti, le relative soluzioni non debbano essere dipendenti l'una dall'altra, per evitare che la loro progressione pregiudichi l'esecuzione della prova stessa.

Infine, al comma 5 si ricorda che, nel giorno di effettuazione della prova, la commissione sorteggia la traccia che viene proposta ai candidati.

Il gruppo di lavoro ha riflettuto per dare coerenza tra il nuovo Esame e le Linee guida dei Piani di Studio Provinciali per l'Educazione degli adulti, attualmente in fase di sperimentazione, tenendo conto del *Regolamento sull'assetto organizzativo e didattico dell'Educazione degli adulti in Provincia Autonoma di Trento*⁴, che rinvia al D.P.R. 263/2012 per quanto riguarda la Valutazione e certificazione degli apprendimenti nei percorsi di istruzione di primo livello (Art. 14).

Per quanto riguarda le aree indicate al comma 1, relativamente alle quali vanno accertate le competenze degli alunni, si è evidenziato che esse riguardano unicamente l'ambito logico-matematico, e non si fa più riferimento al quesito di scienze - tecnologia che presentava una situazione di carattere interdisciplinare, già presente nelle precedenti indicazioni. Questa questione ha creato non poche perplessità tra i docenti presenti, che devono nel loro piano di lavoro prevedere anche attività per tali discipline, e che però non trovano riscontro nel nuovo assetto della prova scritta.

Per quanto riguarda il comma 2 si indica di predisporre almeno tre tracce composte da due tipologie di esercizi, ma non viene indicato il numero complessivo di esercizi che esse dovrebbero contenere. Anche al comma 4 si danno indicazioni "qualora vengano proposti più problemi o quesiti", senza indicarne il numero. Ogni item potrà essere un problema articolato su una o più domande, oppure un quesito a risposta aperta: non si prevede la possibilità di proporre quesiti a risposta chiusa. Anche la possibilità di articolare il problema su più domande consentirà di fornire agli alunni una traccia per le risposte, ma sembra opportuno indicare di evitare richieste a risposta chiusa. Le richieste potrebbero essere più o meno impegnative, per dare la possibilità a tutti gli alunni di rivelare le proprie competenze logico-matematiche. Per quanto riguarda i quesiti a risposta aperta si potrà richiedere la soluzione di esercizi secondo procedure o anche brevi esposizioni relative a argomenti delle aree indicate nel comma 1.

Secondo quanto si desume dalla norma, la prova scritta di matematica non prevede per gli alunni la possibilità di scegliere gli item da svolgere ed è per questo che viene fornita l'indicazione del comma 4 relativa alla raccomandazione di formulare i quesiti in modo tale che la mancata soluzione di uno tra essi non impedisca la soluzione dei rimanenti.

Nel D.M. n. 741 del 3 ottobre 2017 non si fa riferimento all'uso di calcolatrici o altri strumenti di cui consentire l'utilizzo durante la prova.

Il gruppo di lavoro ha convenuto che sia opportuno di consentirne l'utilizzo, in coerenza con quanto indicato nelle Linee guida dei Piani di Studio Provinciali per l'Educazione degli adulti.

Per quanto riguarda il comma 3 si introduce anche la possibilità di inserire quesiti che introducano i metodi del pensiero computazionale (attività di *coding*), pur non essendo presente né nella Linee guida Provinciali né nelle Indicazioni Nazionali un curriculum relativo al pensiero computazionale. Si ricorda invece che le attività di *coding* e robotica educativa vengono indicate come centrali fin dalla scuola primaria, sia nel Piano Nazionale Scuola Digitale che nel Piano provinciale per la scuola digitale trentina.

⁴ Cfr. *Regolamento sull'assetto organizzativo e didattico dell'Educazione degli adulti in provincia di Trento* – Delibera provinciale 11 dicembre 2015 e successivo Decreto del Presidente della Provincia Autonoma di Trento 18 dicembre 2015, n. 20-34/Leg.

Nel recepire queste indicazioni e trasferirle nell'ambito dell'Educazione degli adulti, tenendo conto del particolare percorso formativo e delle caratteristiche dell'utenza, il gruppo di lavoro ha elaborato la seguente tabella, secondo le cui indicazioni possano essere configurati gli item per la prova scritta di matematica.

La tabella è organizzata indicando nella riga di intestazione le aree per l'accertamento delle competenze e nella colonna di intestazione le due tipologie di item.

Tab. 4: Tipologie di item per la prova scritta

	1. numeri	2. spazio e figure	3. relazioni e funzioni	4. dati e previsioni
problemi articolati su una o più richieste (in contesti reali)	1.0 - problemi che utilizzano i numeri relativi (su misure di temperatura, differenze dei quota, ecc.)	2.1 - problemi sul calcolo di perimetri di triangoli, quadrati, rettangoli 2.2 - problemi sul calcolo dell'area del quadrato e del rettangolo in contesti reali 2.3 problemi sul calcolo della superficie e del volume del parallelepipedo e del cubo	3.1 - problemi sull'uso del denaro (spesa, guadagno, ricavo; calcolo di sconti) 3.2 - problemi su peso netto, lordo, tara 3.3 - problemi sul calcolo di frazioni 3.4 - problemi sulle scale di riduzione 3.5 - problemi su rapporti (es. ricette)	4.1 - problemi di statistica che prevedano la costruzione di tabelle e/o grafici (istogrammi; diagrammi cartesiani) 4.2 - problemi che prevedano la lettura di tabelle, semplici areogrammi, istogrammi e diagrammi cartesiani 4.3 - problemi che prevedano il calcolo di medie e l'individuazione della moda
quesiti a risposta aperta (esercizi)	1.1 - confronto tra numeri 1.2 - riordino tra numeri scritti in forma diversa 1.3 - rappresentazione di punti sul piano cartesiano 1.4 - lettura di punti sul piano cartesiano 1.5 - lettura del termometro con calcolo dell'escursione termica 1.6 - esercizi sulla scala di riduzione	2.4 - applicazioni dirette delle formule di calcolo di perimetro 2.5 - applicazioni dirette delle formule del calcolo di perimetro e di area per il quadrato e il rettangolo		4.4 - calcolo di media e moda 4.5 - lettura di tabelle e grafici
note	richiedere sempre i disegni relativi alle figure degli esercizi e problemi richiedere di esplicitare per esteso le operazioni			

Fonte: Elaborazione gruppo di lavoro matematica

Per tutte le tipologie di esercizi viene consigliato di dare indicazioni relativamente al processo di svolgimento, in particolare richiedere che vengano sempre create delle rappresentazioni delle situazioni problematiche proposte, realizzati i disegni relativi alle figure geometriche richieste negli esercizi e problemi ed infine esplicitate per esteso le procedure relative alla risoluzione di operazioni.

Per quanto riguarda i criteri per la valutazione del compito si dovrà tener conto in particolare che, in relazione ai quattro ambiti di competenza per la matematica, l'alunno dimostri di:

- sapersi orientare tra i contenuti relativi,
- individuare ed applicare corretti procedimenti operativi,
- eseguire calcoli
- comprendere e utilizzare in modo corretto, anche se semplice, il linguaggio specifico.

3.1.3.2 Esempi di item per la prova scritta

In allegato al testo si propongono degli esempi di item elaborati dal gruppo di lavoro.

Per ogni tipologia di item della *Tab. 4*, sia problemi articolati su una o più richieste che quesiti a risposta aperta, è stato elaborato un item.

Dalla lettura degli item si evince che il gruppo ha lavorato per proporre quesiti il più possibile eterogenei tra loro, per mettere in gioco livelli di competenza diversi.

I testi dei quesiti sono in molti casi accompagnati da figure, grafici e tabelle.

Area Numeri

Per l'area "Numeri" si sono elaborati esercizi sul riconoscimento e confronto tra numeri, sulla capacità di calcolo e sulle proprietà degli insiemi numerici. Si è riflettuto sul fatto che la sicurezza nel calcolo non si ottiene solo con l'addestramento ripetitivo ma piuttosto lavorando sulla "comprensione delle procedure", anche in funzione del tempo ridotto che in questo ordine di studi si ha a disposizione per affrontare i vari moduli.

Si è inoltre data rilevanza alle abilità di approssimare un numero, stimare ordini di grandezza e verificare i risultati ottenuti nella risoluzione di esercizi e problemi.

Area Spazio e figure

Per l'area dedicata alla geometria il gruppo ha cercato situazioni in cui fosse possibile contestualizzare concretamente e significativamente le conoscenze acquisite e argomentare le proprie soluzioni. È stata anche l'occasione per proporre attività di modellizzazione della realtà relative a situazioni problematiche "quotidiane", che hanno permesso di partire quindi da esperienze reali o verosimili a cui far seguire definizioni e dimostrazioni.

La discussione nel gruppo si è sviluppata riguardo la necessità di favorire negli studenti il passaggio da evidenze immediate ad argomentazioni via via più rigorose, in modo da guidarli ad una comprensione delle proprietà geometriche ad un livello più astratto.

Nel gruppo sono state inoltre condivise riflessioni relative all'uso integrato di strumenti tradizionali e tecnologici, per permettere agli studenti di vivere esperienze "dinamiche" nella geometria, avendo a disposizione *software* per l'esplorazione e il supporto alla formulazione di ipotesi e ricerca di soluzioni.

Area Relazioni e funzioni

L'area "Relazioni e funzioni" è stata la palestra in cui i docenti si sono esercitati nell'elaborazione di quesiti centrati sulla rappresentazione e l'analisi di dati, ricercando situazioni problematiche che non favoriscano il semplice uso meccanico di formule, ma permettano il ragionamento e la formalizzazione, anche con attenzione ai linguaggi specifici e alla comunicazione matematica.

Area Dati e previsioni

All'area "Dati e previsioni" appartengono attività dedicate alla statistica e alla probabilità. Anche per quest'area si è scelto di costruire quesiti che avvicinano lo studio della matematica alla realtà quotidiana, stimolando la curiosità degli studenti verso le informazioni quantitative, la loro raccolta, rappresentazione ed elaborazione. Il lavoro in quest'area ha favorito la ricerca di situazioni da indagare nell'ambito delle attività sperimentali proprie delle scienze naturali, in un'ottica interdisciplinare.

3.1.3.3 Esempi di prova scritta con relativa griglia di valutazione

Negli allegati al presente lavoro è inserito un esempio di Prova scritta di matematica elaborata dal gruppo in *ricerca-azione*. Si è scelto di strutturare quattro quesiti articolati su più richieste, con difficoltà di risoluzione progressive. Elaborare questa prova è stata l'occasione per riflettere sulle caratteristiche che un quesito deve avere per restituire informazioni sul livello di competenza e per costruire la rubrica di valutazione.

Ogni quesito informa riguardo abilità in ambiti di competenza diversi, come si può desumere dalla rubrica che precede nell'allegato il testo delle consegne.

La rubrica è organizzata su cinque colonne:

- la prima rimanda all'"area" matematica
- la seconda contiene la descrizione della competenza provinciale relativa all'"area"
- la terza indica le dimensioni della competenza indagate dai singoli item dei quattro quesiti
- la quarta elenca, in corrispondenza delle varie dimensioni, tutti gli item dei quattro quesiti e la declinazione dei punteggi
- la quinta infine i punteggi e i livelli di competenza raggiunti, correlati ad una proposta di voti da assegnare in fase di Esame conclusivo.

Italiano

4 Le prove scritte di Italiano

Pierluigi Antignano

Premessa

Il gruppo che ha lavorato nel corso dell'a.s. 2017-18 alla definizione degli strumenti organizzativo-didattici per i docenti dell'Educazione degli adulti, si è trovato ad operare al crocevia di una serie di richieste d'innovazione, di suggestioni e di urgenze che, in parte, sono state suggerite dai cambiamenti della normativa, in parte sono state dettate dal bisogno di rendere in qualche modo esecutive e praticabili le scelte teoriche e le conseguenti pratiche didattiche in cui tali cambiamenti venivano ad iscriversi¹. La riforma EDA, infatti, non si è configurata come una serie di indicazioni generiche, ma si è proposta di incidere in modo significativo nella prassi didattica.

Il lavoro del gruppo, di fatto una *ricerca-azione partecipata*, è nato quindi dall'intreccio di tutti questi molteplici elementi e ha visto l'impiego di risorse umane di varia provenienza ed esperienza. Per tale ragione, il tema conduttore seguito nell'attività del gruppo è stato la condivisione delle esperienze dei singoli docenti: lungi però dall'essere la somma di tante storie diverse, il lavoro è diventato subito luogo d'incontro e di dialogo, di sintesi e valore aggiunto rispetto alla quotidiana pratica in classe².

Il *Gruppo EDA Italiano*, in particolare, ha colto l'occasione data dalla revisione della struttura educativa ed organizzativa dell'EDA per ripensare, in maniera più ampia, tutta la pratica dell'educazione alla scrittura e gli strumenti di cui essa si avvale. Il proposito del lavoro è stato quello di offrire esempi praticabili sulla scia delle richieste della recente normativa, vista come sintesi delle più avanzate posizioni scientifiche sulle dinamiche dell'apprendimento e sulle modalità dell'insegnamento dell'Italiano scritto. Ciò che è stato prodotto è ora a disposizione dei

¹ I recenti cambiamenti normativi non hanno riguardato solo l'ambito dell'EDA nella Provincia Autonoma di Trento, ma anche la normativa nazionale relativa alla prova d'Italiano scritto agli Esami di Stato e alla valutazione. Per la riforma della scuola EDA in provincia di Trento, il riferimento è: al già citato *Regolamento sull'assetto organizzativo e didattico dell'Educazione degli adulti in provincia di Trento* – Delibera provinciale 11 dicembre 2015 e successivo Decreto del Presidente della Provincia Autonoma di Trento 18 dicembre 2015, n. 20-34/Leg., emanato in attuazione della Legge provinciale n. 5/2006 e a seguito dell'entrata in vigore del Decreto del Presidente della repubblica n. 263/2012, *Regolamento recante norme per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei centri d'istruzione per adulti, ivi compresi i serali*; alla Deliberazione della Giunta Provinciale n. 1263, del 29 luglio 2016 (concernente le modalità di riconoscimento dei crediti degli studenti in entrata); alla Deliberazione della Giunta Provinciale n. 869, del 09 giugno 2017 (riguardante la composizione della commissione di valutazione in ingresso ai percorsi di qualifica per gli adulti). Per la normativa relativa alla riforma degli Esami di Stato di primo ciclo, i riferimenti sono al Decreto legislativo n. 62, del 13/04/2017 (certificazione e valutazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di stato) e al Decreto ministeriale n. 741, del 03/10/2017 (norme relative all'Esame di Stato conclusivo del Primo ciclo d'istruzione).

² Sulle caratteristiche della *ricerca-azione partecipata* come «[...] metodologia che coniuga il conseguimento di risultati in termini di prodotti con la formazione delle persone coinvolte e la partecipazione dal basso ai processi in cui è inserita. [...] non solo mezzo di conoscenza ma soprattutto strumento di coinvolgimento, modalità di relazione, occasione di conoscersi e conoscere, di agire e di cambiare», nonché del sapere di tipo *sinetico* (ossia, in grado, da un lato, di offrire una visione unificata dei vari aspetti della realtà, dall'altro di «costruire sistemi integrati fra saperi» in termini etici, volti al «miglioramento [dell'altro] come persona, assumendoci una responsabilità [...] nei suoi confronti») che sta alla sua base. Cfr. E. Zuin (2013), «I Piani di Studio Provinciali e l'accompagnamento alle scuole», in *I saperi disciplinari nel curriculum per competenze. Teorie, modelli ed esempi da una ricerca-azione partecipata*, a cura di E. Zuin (Trento: Erickson), 20-22, che cita E. Isidori (2011), *La filosofia dell'educazione sportiva*, Roma: Nuova cultura, 34.

docenti del settore, perché diventi punto di partenza per ulteriori riflessioni da coniugare con la propria esperienza in classe e per possibili ed auspicabili aggiunte o miglioramenti. In tal modo si porta a compimento un altro proposito che il gruppo si è dato, ossia offrire materiali operativi di lavoro che fossero accompagnati da tutte le spiegazioni del caso, per farne emergere la validità, la novità, la coerenza con la situazione dell'EDA trentina, in questo delicato momento di passaggio verso una nuova e più matura strutturazione³.

Infine, il gruppo ha inteso offrire un esempio di attività pensata in funzione anche delle garanzie che una scuola pubblica, ben organizzata e trasparente tanto nei percorsi quanto negli obiettivi, può e deve fornire all'utenza e a un'utenza così particolare come quella dell'EDA.

4.1 Il dettato normativo

Il recente quadro normativo, che ha modificato i criteri per la stesura delle prove d'Italiano da somministrare all'Esame di fine primo ciclo della scuola dell'obbligo, pone l'accento sul conseguimento di competenze, accanto ad abilità e conoscenze, che devono essere valutate nei vari aspetti dell'attività scolastica nel suo insieme⁴.

In quest'ambito, come criteri di riferimento dell'azione didattica, si indicano sia il profilo dello studente alla fine della Scuola Secondaria di Primo Grado, sia i relativi traguardi di competenze⁵, entrambi declinati nelle Indicazioni nazionali per l'infanzia e il Primo Ciclo d'istruzione del novembre 2012⁶. Nel profilo delle competenze al termine del Primo Ciclo d'istruzione, le Indicazioni dichiarano le competenze che lo studente dovrebbe avere in questo momento della sua vita scolastica e, per quanto riguarda la padronanza della lingua italiana, le sintetizzano nel «[...] comprendere enunciati e testi di una certa complessità, ...esprimere le proprie idee, ...adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni»⁷.

In ambito trentino il riferimento del quadro normativo provinciale al grado di possesso delle competenze relative alla produzione dei testi è ancora più profondo e viene sostanziato da precise indicazioni metodologiche per assicurare il raggiungimento degli obiettivi. Insegnare a scrivere significa, prima di tutto: «[...] rendere espliciti - e quindi insegnabili - i procedimenti da adottare per scrivere un testo, corretto nella forma, coeso e coerente nei contenuti, efficace rispetto allo scopo comunicativo prefissato»⁸; tali procedimenti riguardano l'intervento non sul prodotto dell'attività di scrittura ma sul processo di elaborazione del testo e della sua strutturazione attraverso la scrittura, in considerazione soprattutto della complessità di tale processo e dei meccanismi che lo governano⁹. Tutto questo comporta sia la necessità di controllare il

³ Data l'impostazione che il nostro lavoro ha assunto (una ricerca condotta a seguito di un rinnovo della normativa), non è stato dissimile, per presupposti e finalità, da quello svolto fra il 2009 e il 2011 con l'accompagnamento di IPRASE alle scuole e agli insegnanti per la declinazione dei curricoli verticali strutturati sulle competenze e la creazione delle relative prove esemplari (cfr E. Zuin (2013), "I Piani di Studio Provinciali e l'accompagnamento alle scuole," 18). Il nostro lavoro per EDA si è posto come una ideale continuazione di quello precedente, per un ambito di scuola diverso rispetto a quello del diurno.

⁴ Vedi D. Lgs. 13/04/2017 n. 62, art. 1 commi 1-2; art. 8, comma 1; D.M. n. 741, del 03 ottobre 2017, art. 1, comma 2. Per un commento ai criteri soggiacenti all'elaborazione del provvedimento e ai suoi presupposti normativi, in una prospettiva legata alla situazione nazionale, cfr. F. Da Re (2018), *Il nuovo esame di stato al termine del primo ciclo*: <https://it.pearson.com/docenti/secondaria-1-grado/esame-stato.html>, che sottolinea il carattere di novità della legge e il fatto che va a colmare un vuoto normativo derivante dall'abrogazione di altre norme precedentemente in vigore.

⁵ Cfr. D.M. n. 741, del 3 ottobre 2017, art. 6, comma 1; art. 1, comma 2.

⁶ Cfr. MIUR (2012), "Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione," *Annali della Pubblica Amministrazione*, Anno LXXXVIII, Numero speciale: 10 e seguenti.

http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf.

⁷ Ibidem.

⁸ Cfr. Provincia Autonoma di Trento (2012), *Linee guida per l'elaborazione dei Piani di Studio delle istituzioni scolastiche*, Trento: Centro duplicazioni della Provincia Autonoma di Trento, 51.

⁹ Cfr. Ibid: «Nell'elaborazione delle indicazioni [...] si è assunta la prospettiva di considerare il testo scritto come il risultato finale di un processo, che rimanda a specifiche conoscenze e che mette in moto specifiche abilità e strategie le quali possono e devono quindi essere insegnate e apprese. Si vuole sottolineare con questo la necessità che l'insegnamento della scrittura

meccanismo della scrittura nel suo processo di strutturazione sia di suddividere l'intervento didattico nel corso dei tre anni della Scuola Secondaria di Primo Grado, in modo da raggiungere risultati ottimali quanto all'acquisizione e al dominio di tutte le fasi tecniche dello scrivere¹⁰. Le Linee guida trentine, da un lato precisano quelle del quadro normativo nazionale, dall'altro, costituiscono un'autorevole anticipazione delle vie che sono state effettivamente percorse, a livello nazionale, nella revisione delle pratiche didattiche della scrittura e della classificazione delle tipologie testuali oggetto d'insegnamento¹¹. Esse inoltre, come si vedrà più avanti, sono state il tema conduttore del lavoro del *Gruppo EDA Italiano*, avendo indicato con chiarezza quali potevano essere i principi generali da seguire nell'interpretare le istanze della riforma in funzione delle necessità di una scuola dalle caratteristiche così peculiari come l'EDA.

Il D.M. sulla riforma dell'Esame, una volta esplicitato l'orizzonte teorico a cui si ispira, prosegue indicando anche le finalità della prova d'Italiano scritto, che «[...] accerta la padronanza della lingua, la capacità di espressione personale, il corretto ed appropriato uso della lingua e la coerente e organica esposizione del pensiero da parte delle alunne e degli alunni»¹². È opportuno notare che la terminologia utilizzata dal legislatore nel Decreto fa esplicitamente riferimento all'atto del *certificare/accertare*, quindi all'attestazione di una realtà di fatto sulla base di dati a loro volta solidamente fondati su criteri ben definiti, con tutti i possibili risvolti che tale scelta presenta sul piano della valutazione dei risultati¹³; ancora, indica con precisione anche gli aspetti su cui si esercita tale attività di certificazione, che sono certamente di ordine formale (nel riferimento alla padronanza tanto delle strutture sintattiche e grammaticali della lingua che dei suoi registri espressivi) e tuttavia sono anche di ordine logico-razionale, evidenti nell'attenzione che si pone alla capacità di espressione organica del pensiero da parte degli alunni.

assuma un punto di vista più attento ai meccanismi di questo processo piuttosto che al solo risultato finale. L'intervento di correzione dell'insegnante sul testo finito [...] non è sufficiente a garantire l'acquisizione delle competenze di scrittura. È invece nel processo, nel "farsi della scrittura" che l'insegnante deve agire [...]

¹⁰ Ibid.

¹¹ Cfr. Ibid., 51-52 (con riferimento ai concetti fondamentali di produzione di testi propri distinta da quella dei testi da testi; di intreccio fra competenze di lettura e scrittura; di competenza testuale). Quanto la normativa trentina in materia di didattica della scrittura e di competenza di produzione del testo (che si è potuta avvalere efficacemente di tutto il dibattito sulle competenze in atto nella Provincia Autonoma di Trento negli anni 2009-2011 e del confronto con gli insegnanti coinvolti, attraverso l'azione di IPRASE: cfr. E. Zuin,) abbia percorso quella nazionale su questi stessi temi, è evidente dal confronto con il testo delle Linee guida della Provincia Autonoma di Trento (PAT) con quello del *Documento di orientamento per la redazione della prova d'Italiano nell'Esame di Stato conclusivo del primo ciclo*, (a cura del MIUR, febbraio 2018): cfr. in particolare alle pagine 51-52 delle *Linee guida PAT 2012* con le pagg. 2-7 del citato *Documento di orientamento 2018*.

¹² MIUR (2017), D.M. n. 741, del 3 ottobre 2017, *Esame di Stato conclusivo del primo ciclo e operazioni ad esso connesse*, art. 7, comma 1. <https://www.vivoscuola.it/Schede-informative/Esame-di-Stato-conclusivo-del-primo-ciclo-d-istruzione/Normativa-di-riferimento>.

¹³ Anche riguardo alla valutazione, il recente dettato normativo procede in assoluta coerenza con le *Indicazioni* del 2012, che fanno riferimento (si veda alle pagine 13-14) a precisi criteri valutativi da scegliersi ad opera degli organi collegiali in base alla normativa e coerentemente portati avanti dai singoli consigli di classe e dai singoli docenti, in trasparenza e tempestività informativa. Le scuole sono tenute alla propria autovalutazione, appoggiandosi anche a rilevazioni esterne per verificare la possibilità di riformulare la propria offerta formativa e aumentarne l'efficacia. Infine, si sottolinea come l'azione congiunta di valutazione degli alunni e di autovalutazione del sistema scuola sia la strada maestra da percorrere per «garantire il miglioramento delle scuole e del sistema stesso d'istruzione, poiché unisce il rigore delle procedure di verifica con la riflessione dei docenti coinvolti nella stessa classe, nella stessa area disciplinare, nella stessa scuola o operanti in rete con docenti delle altre scuole (doc. cit. pag. 13)». Si assume, quindi, che l'atto del valutare non può essere legato all'autoreferenzialità del singolo docente ma deve ancorarsi a criteri rigorosi di carattere collegiale ed interno alle singole scuole tanto quanto di respiro più generale (le reti dei docenti; il sistema valutativo provinciale e nazionale, la stessa dimensione europea ...). Coerentemente a queste scelte, il DL n. 62 del 13/04/2017 (che all'art. 1 comma 2 richiama esplicitamente le *Indicazioni nazionali* 2012) sancisce la necessità di avvalersi di tutti gli elementi che possano concorrere a una valutazione degli alunni quanto più possibile rigorosa e fondata su dati certi, elementi non più coincidenti con le sole classiche prove di verifica scolastica, la cui valutazione spetta agli insegnanti di disciplina del Consiglio di classe, ma sono anche: «attività e insegnamenti per tutte le alunne e tutti gli alunni o per gruppi degli stessi, finalizzati all'ampliamento e all'arricchimento dell'offerta formativa [...]», fra cui anche le attività relative a Cittadinanza e Costituzione, svolte da «docenti, anche di altro grado scolastico, che [...] forniscono elementi conoscitivi sull'interesse manifestato e sul profitto conseguito da ciascun alunno». Spicca, inoltre, in questo provvedimento la scelta di aprire per la prima volta la valutazione degli alunni anche agli insegnanti di Religione cattolica, in una prospettiva di collegialità allargata.

Per quanto tali attenzioni fossero già presenti nei programmi ministeriali della Scuola Media del 1979¹⁴ e nella restante normativa che ad essi si ispira¹⁵, oggi non si può non vedere in esse l'eco delle polemiche suscitate nel mondo della scuola sulla scorta dei risultati delle ricerche compiute sulle abitudini espressive degli adolescenti italiani nell'ambito dello scritto. Queste ricerche insistono non solo sui problemi che gli elaborati degli studenti evidenziano sul piano dell'uso corretto e appropriato tanto delle strutture sintattiche che del lessico¹⁶, ma anche sulla difficoltà dei ragazzi (con eccezioni e distinguo relativi alla fascia d'età e alla tipologia di scuola di appartenenza) nel formulare pensieri in forma compiuta e non frammentata e disorganica¹⁷. Si comprende, quindi, come, sia tutta l'attenzione alla corretta impostazione della didattica della scrittura presente nelle Linee guida della Provincia Autonoma di Trento sia i richiami contenuti nelle *Indicazioni nazionali* 2012 alla necessità, da parte della scuola, di mettere in atto tutte le strategie e le metodologie didattiche «capaci di attivare pienamente le energie e le potenzialità di ogni bambino e ragazzo»¹⁸ trovino nel Decreto Ministeriale n. 741 un'applicazione coerente nell'indicare ai docenti dei criteri di massima sulla base dei quali strutturare le tracce da proporre agli alunni. Tali criteri (pur nella loro genericità) insistono tuttavia molto sul carattere di coerenza che le tracce devono avere, rispetto alle scelte didattiche fatte a monte nell'attività quotidiana in classe e rispetto ai loro stessi contenuti.

Come si vede, un'unitarietà molto profonda, ed esplicitamente sottolineata, caratterizza tutta l'azione legislativa ministeriale ed è evidentemente volta a far sì che l'attività del valutare da parte degli insegnanti non riguardi solo aspetti meramente formali della produzione scritta degli studenti, ma vada a verificare il loro grado complessivo di crescita intellettuale, la loro capacità di essere aderenti alle richieste delle tracce e di sapersi gestire in rapporto alle esigenze della tipologia testuale proposta, con la corrispondente adeguatezza delle scelte lessicali e sintattiche. È in questo quadro che il *Gruppo EDA Italiano* ha colto, come si diceva, questa, come l'occasione giusta per ripensare la pratica della scrittura e per venire incontro alle esigenze di un'utenza sempre più diversificata ed articolata, sia per appartenenza geografica che per esigenze e caratteristiche culturali.

¹⁴ Cfr. MIUR (1979), D.M. 09/02/1979, *Programmi, orari d'insegnamento e prove d'esame per la Scuola media statale*. GU 20 febbraio 1979, n. 50, suppl. ord.; in particolare art. 2 lettera "a" Educazione linguistica.
<http://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/norme/1979%20decreto%20e%20programmi%20scuolamedia%201979.pdf>.

¹⁵ Cfr. MIUR (1981), D.M. 26/08/1981, *Criteri orientativi per gli esami di licenza media*, alla voce «Prove scritte, Italiano», cui evidentemente si rifà la formulazione contenuta al comma 1 art. 7 del D.M. n. 741, del 3 ottobre 2017.

¹⁶ Cfr. B. Mellarini (2011), «Licei: un primo bilancio», in *Scritture di scuola. Lo scrivere come competenza appresa*, a cura di E. Zuin (Trento: IPRASE), 106 e seg. in particolare alle pagine 107-108, in cui l'autore rileva, da parte degli alunni, una diffusa «[...] difficoltà a costruire, a dare un ordine riconoscibile alle diverse 'parti' che compongono il testo e a stabilire tra di essi dei corretti legami di coesione», al punto che si riconosce nel «passaggio dalle unità basilari (frase e periodo) all'insieme organico del 'testo'» un «momento assolutamente problematico» dell'attività di produzione dei testi per gli alunni. Il dato si rafforza se si prendono in considerazione l'uso delle congiunzioni come connettivi, l'uso della punteggiatura (priva delle sue valenze sintattiche) e infine l'uso significativo del lessico: risultati, questi, che si ripresentano in modo trasversale alle tipologie di testo prese in esame.

¹⁷ E. Zuin parla di difficoltà, da parte di molti studenti, di padroneggiare «la visione d'insieme del testo», per cui la loro stessa capacità argomentativa nella scrittura risulta «compromessa più che dalle difficoltà relative ad ogni singolo aspetto strutturale-semantic — organizzativo/espositivo — funzionale, dalla mancata gestione della loro interdipendenza». Si veda P. Boscolo e E. Zuin (a cura di) (2014), *Come scrivono gli adolescenti. Un'indagine sulla scrittura scolastica e sulla didattica della scrittura* (Bologna: Il Mulino), 301 e seg.

¹⁸ Cfr. MIUR (2012), «Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione»: 10 e seguenti. Si veda anche Provincia Autonoma di Trento (2012), *Linee guida per l'elaborazione dei Piani di Studio delle istituzioni scolastiche*, 51.

4.2 L'utenza dell'EDA: la ricerca in funzione delle sue esigenze

È stato più volte sottolineato quanto il campo d'azione dell'Educazione degli adulti sia tutto compreso all'interno delle esigenze di un'utenza molto particolare¹⁹. Questo aspetto emerge in modo puntuale dal profilo dello studente tracciato nei *Piani di Studio Provinciali Educazione degli adulti* di recente pubblicazione: ad un'utenza composta «[...] per la quasi totalità da corsisti italiani con mediamente un discreto livello di preparazione di base personale [...]» nel corso di pochi anni si è sostituita un altro tipo di utenza ben diversa dalla precedente, «[...] molto più composita sul piano della provenienza, della conoscenza dell'Italiano, del bagaglio dei saperi personali e dei percorsi di scolarizzazione»; e questo a seguito, come è noto, delle massicce ondate migratorie dirette verso il nostro paese e causate dai conflitti che hanno a più riprese interessato i Balcani, il Medio Oriente, l'Asia e l'Africa negli ultimi venti/venticinque anni²⁰. In particolare, ad essere coinvolta nel cambiamento è la competenza degli alunni dell'EDA nell'esprimersi in lingua italiana, sia nello scritto che nell'orale, una competenza che si colloca a vari livelli, assai diversificati²¹. In questa prospettiva, uno dei punti focali è senz'altro la competenza di scrittura (assieme alla lettura): giustamente è stato affermato che tale competenza, rafforzata soprattutto all'interno dei percorsi scolastici proposti, si prefigura «non come un prerequisito» posseduto dagli alunni frequentanti i corsi, «ma come potenzialità», quindi un ambito tutto da sviluppare e, soprattutto, da sollecitare e guidare con strumenti efficaci, stante la situazione di base testé descritta²².

Tale quadro, che affonda le sue radici nell'esperienza degli insegnanti che lo hanno elaborato e che riprende il punto di vista eminentemente scolastico/valutativo di chi ha contribuito a costruirlo, non è tuttavia scevro da possibili precisazioni. Uno sguardo ulteriore alle caratteristiche dell'utenza dell'EDA ci consente, infatti, di individuarne alcuni tratti peculiari. Il primo è relativo alla fascia d'età dei corsisti, che si colloca all'interno di un *range* compreso fra i diciassette e i trent'anni, con una prevalenza della fascia tra i 18 e i 22-23 anni. Il problema che si pone è quello del rapporto sbilanciato fra l'età dei corsisti, pienamente appartenente alla prima giovinezza, con ciò che comporta in termini di capacità logiche ed esercizio del pensiero critico²³, e le competenze richieste al livello della Scuola Secondaria di Primo Grado, che (sempre in teoria) non sarebbero commisurate alle reali capacità dei corsisti ma si collocherebbero ad un livello più basso²⁴. In teoria, l'età aiuterebbe gli studenti ad operare con maturità di pensiero, ma la frammentarietà o la discontinuità della loro carriera scolastica pregressa potrebbero frapporre ostacoli al successo scolastico, soprattutto se la pratica scolastica in EDA proponesse attività e strumenti d'apprendimento di tipo riproduttivo-meccanico e non soddisfacesse il bisogno di esercizio logico²⁵. Qualunque attività venga pensata o creata in funzione di un'utenza come quella descritta, deve tenere presente questo aspetto, partendo dalla prospettiva di chi si trova ad essere inserito in un livello di scuola piuttosto basso rispetto alle proprie reali capacità. Occorre quindi adoperarsi per far sì che gli studenti superino velocemente questo *gap*, pertanto il problema vero non è tanto la quantità di conoscenze che gli studenti devono apprendere per mettersi in pari con i programmi in uso nella scuola italiana, quanto non mortificare le loro capacità logiche: in questo

¹⁹ Cfr. DPP n. 20-34/Leg., del 18/12/2015 art. 12, comm.1-3 (articolazione dell'utenza dell'EDA); Delibera della Giunta della Provincia Autonoma di Trento n. 1263 del 29/07/2016, 2 (differenze organizzative fra scuola del diurno e scuola dell'EDA).

²⁰ Cfr. E. Zuin (a cura di) (2017), *Piani di Studio Provinciali Educazione degli adulti*, 15 e seg.

²¹ Ibid., 17.

²² Ibid.

²³ Nella teoria di Piaget, le età della crescita individuale posteriori al dodicesimo anno di vita sono incluse in quel periodo che lo studioso chiama *operatorio formale*, quello «[...] durante il quale il soggetto non è più ancorato ai dati concreti ma diviene capace di operare mentalmente su idee e conoscenze astratte, agendo su proposizioni (n.b. linguistiche) astratte: [...] il pensiero agisce su sé stesso. [L'intelligenza del periodo operatorio formale] è caratterizzata dalla capacità di costruire ipotesi sulla realtà e di sottoporre a verifica mediante criteri logici». Cfr. S. Cacciamani (2002), *Psicologia per l'insegnamento* (Roma: Carocci), 22 e 32.

²⁴ Cfr. MIUR (2003), Legge 53/2003 *Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Secondaria di Primo Grado*, Allegato C, 67 e seg. https://archivio.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2004/allegati/all_c.pdf.

²⁵ Cfr. MIUR (2012), «Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione»: 25.

senso la diversità della lingua non si pone come ostacolo, ma al contrario come vera e propria risorsa.

Un'altra esigenza, connessa alla prima, è quella legata alla qualità del percorso scolastico pregresso dei corsisti, spesso valutato in una prospettiva unicamente negativa, cioè sotto la specie della non equiparabilità del sistema scolastico dei paesi di provenienza degli studenti con quello italiano. È certamente vero che un titolo di studio a livello di diploma e di laurea conseguito in sistemi scolastici di paesi africani o asiatici non corrisponde a quello italiano, ma questo vale solo per la sua strutturazione, per le metodologie didattiche o per i contenuti, non per la capacità di preparare al meglio gli studenti nello sviluppo di capacità logiche²⁶. La prospettiva qui proposta è un'altra: lo studio e il conseguimento del diploma in altri paesi per gli studenti dell'EDA non comporta automaticamente che abbiano di per sé capacità di apprendimento minori rispetto a quelli italiani, perché in quei sistemi scolastici potrebbe essere stata posta attenzione ad elementi che potrebbero non essere contemplati, oppure essere sottovalutati e/o misconosciuti dal nostro sistema e tuttavia lo sviluppo di capacità logiche potrebbe essere stato pienamente esercitato²⁷. Non va dimenticato, infatti, che la gran parte dei corsisti EDA (a differenza di quelli italiani, soprattutto di quelli della corrispondente scuola del diurno) ha studiato in una lingua diversa da quella materna, cosicché la più parte di loro si è formata studiando ed apprendendo attraverso una lingua dello studio non nativa. Tale situazione, pur con tutte le cautele del caso, può essere comparata a quella che si verifica nell'insegnamento in una lingua veicolare²⁸, soprattutto quanto a sviluppo di abilità relative alla sintesi di contesti e alla traduzione, tipiche del pensiero di chi studia in una lingua seconda²⁹.

²⁶ Cfr. E. Zuin (a cura di) (2017), *Piani di Studio Provinciali Educazione degli adulti*, 16-17.

²⁷ Un'occhiata al *National curriculum in England. Key stages 3 and 4 framework document. December 2014*, il documento che declina i presupposti e le scelte didattiche seguite da quasi tutte le scuole del Regno Unito e dei paesi ad esso legati, permette di comprendere come l'impostazione di materie come la matematica (p. 40) si discosti in modo significativo da quella parallela nel sistema d'istruzione italiano. Nel sistema inglese, emerge in modo chiaro il forte legame fra lo sviluppo della *numeracy* (l'equivalente sul piano matematico della *literacy*) e quello di capacità pratiche di saper applicare e sfruttare le proprie conoscenze matematiche nel mondo reale (quello che per noi sono le *competenze*). Il testo del *National curriculum* (loc. cit.) insiste anche sullo sviluppo di percorsi logici che includono «[...] *reason mathematically by following a line of enquiry, conjecturing relationships and generalisations, and developing an argument, justification or proof using mathematical language*»: quindi una forte interrelazione fra linguaggio disciplinare e capacità di ragionamento e di argomentazione in funzione di un pieno sviluppo della logica. Nel sistema italiano, invece, nonostante le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (cfr. MIUR (2012), "Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione", 49 e 51) indichino traguardi di conoscenza e di competenza assai vicini a quelli del *National curriculum* inglese, nella pratica didattica sopravvive largamente l'impostazione formalistica e astratta per conoscenze di procedure e di concetti disciplinari, quali quelle che si trovano declinate in provvedimenti legislativi anteriori alla introduzione ufficiale del concetto di *competenza* in ambito educativo europeo ed italiano (cfr. le già citate *Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Secondaria di Primo Grado* (Allegato C Legge 53/2003), 83-84).

²⁸ Riguardo al problema della non sempre possibile assimilazione di tutti i contesti d'insegnamento bilingue al CLIL, cfr. C. M. Coonan (2006), "Focus su CLIL," in *Il futuro si chiama CLIL. Una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*, a cura di F. Ricci Garotti (Trento: IPRASE), 23 segg. che offre una casistica in cui si verificano *potenziali situazioni di CLIL*. Fra queste anche quella in cui il discente conosce sia la lingua madre di tutti gli altri studenti, che condivide anche col corpo docente, sia la lingua usata nella scuola (situazione c): in questo caso, nonostante le forti interferenze della lingua madre, ci sono i presupposti perché l'insegnamento venga attuato attraverso l'uso della lingua veicolare, ponendo in essere la dualità dell'apprendimento integrato di lingua e contenuto quale concetto centrale nella definizione stessa di CLIL. Il dubbio espresso sull'equiparazione al CLIL delle pregresse esperienze scolastiche è legittimo nel caso dei corsisti provenienti dall'Africa equatoriale; molto meno dubbio nel caso degli studenti nordafricani maghrebini di lingua materna araba ma scolarizzati in Francese, peraltro all'interno di sistemi scolastici di chiara impronta europea.

²⁹ La bibliografia sull'argomento è molto vasta. Cfr. per tutti, M. Nalesso, *Metacognizione in CLIL* (2006), in *Ibid.*, 135 e seg. Si veda in particolare alle pagine 136-37; 138 («In ambiente CLIL i discenti sono continuamente chiamati ad affrontare compiti nuovi e trasversali, quali, ad esempio, raccogliere, organizzare, confrontare ed interpretare dati creare, aggiornare ed interpretare associazioni, cercare e trovare collegamenti, saper operare dei confronti»). In generale, molto importante è il richiamo ad una metodologia *task-based* tipica dell'ambiente CLIL che riesce a coinvolgere cognitivamente gli studenti attraverso attività che si prefigurano come '*problem solving*' (pag. 137, con bibliografia). I compiti di scrittura sono inclusi proprio fra le attività di *problem solving* dagli studi della psicologia cognitiva; cfr. R. De Beni, F. Cisotto e B. Carretti (2001), *Psicologia della lettura e della scrittura. L'insegnamento e la riabilitazione* (Trento: Erikson), 155 e seg. Si può quindi affermare che, a parte le differenze talvolta molto marcate fra gli utenti dell'EDA e gli evidenti limiti strumentali costituiti da una conoscenza limitata o parziale della lingua (intendendo con questo l'accesso alla sola varietà parlata dell'Italiano), molti

Esiste poi un'ulteriore caratteristica distintiva degli apprendenti in EDA, molto evidente e direttamente legata al tema in oggetto. Nonostante la loro età e il tipo di realtà che vivono, che li avvicina a quelli che sono stati definiti caratteri dell'adulthood³⁰ e nonostante le capacità logiche esercitate in contesti diversi da quelli degli studenti del diurno, i corsisti EDA, nell'ambito della abilità di scrittura, possono essere equiparati a quelli che la psicologia cognitiva designa come *scrittori principianti*, a causa delle irregolarità della loro formazione scolastica, ma soprattutto della scarsa dimestichezza che i loro sistemi educativi hanno con tipologie di produzione scritta come quelle in uso presso il nostro³¹. I *principianti*, secondo i modelli descrittivi del processo di scrittura elaborati da J.R. Hayes ed L.S. Flower, e da Bereiter e Scardamalia³², presentano come principali caratteristiche la difficoltà di considerare simultaneamente le numerose richieste che un compito di scrittura comporta, il privilegiare i contenuti e le idee da esporre, senza pianificazione e a discapito della coerenza globale e del processo di revisione, la fatica nel tener conto dello scopo comunicativo e delle aspettative del destinatario³³. Generalmente affrontano la situazione tentando di adattare gli schemi dialogici di cui dispongono sul piano orale allo scritto monologico, con la conseguente osmosi fra le due situazioni comunicative e la nascita di quello che viene definito come "parlato/scritto" (presente anche negli studenti di scuola superiore italofoni, ma per ragioni del tutto diverse)³⁴, si impegnano nel trattenere contenuti nella memoria di lavoro perdendo di vista gli altri elementi che concorrono all'esercizio della scrittura, e nella revisione controllano la presenza delle idee che intendono comunicare e gli aspetti più superficiali, come l'ortografia³⁵.

Il quadro ora presentato, pur essendo stato elaborato dagli autori in funzione di altri contesti (gli scrittori inesperti sono bambini dell'istruzione primaria o soggetti con difficoltà cognitive), presenta tuttavia molti punti di contatto con l'utenza dell'EDA. Esperienze scolastiche discontinue e frammentate; scolarità arrestatasi in molti casi ai primi anni dell'istruzione primaria; esperienze di scolarizzazione le più diversificate fra loro e comunque di valore e strutturazione spesso molto distanti dalle caratteristiche del nostro sistema d'istruzione, con possibilità anche di un conflitto aperto nell'incontro fra un *imprinting* pregresso e lo sforzo di adattarsi alle nuove richieste della scuola italiana; le difficoltà linguistiche, con una fragilità nella padronanza dell'Italiano: tutto ciò può essere considerato motivo sufficiente per delineare competenze di scrittura che, da qualunque prospettiva le si guardi, presentano più di un punto di debolezza, anche nei casi di scolarizzazione avanzata nei paesi di provenienza. Sono questi dunque gli elementi su cui il gruppo ha riflettuto e che ha riconosciuto come parte integrante del profilo tipo di un discente in EDA, il punto di partenza per ripensare in modo funzionale le pratiche di scrittura da impostare.

degli studenti dell'EDA presentano in teoria tutti i presupposti a livello cognitivo per poter affrontare con relativo successo un compito di scrittura. Con riferimento a tali problematiche si veda anche E. Zuin (a cura di) (2017), *Piani di Studio Provinciali Educazione degli adulti*, 26-7 (per l'apprendimento della lingua orale); 27-30 (apprendimento della lingua scritta).

³⁰ Cfr. D. Demetrio (2003), *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo* (Roma: Carocci).

³¹ Si veda R. De Beni, F. Cisotto e B. Carretti (2001), *Psicologia della lettura e della scrittura. L'insegnamento e la riabilitazione*, 153: «Sono stati gli studi sul cognitivismo [...] a mettere in luce la complessità delle operazioni sottese al prodotto scritto, frutto di numerose mediazioni, scelte e valutazioni. Nella sua duplice articolazione di strumento di espressione del pensiero e occasione privilegiata per la sua costruzione, lo scrivere può essere definito a ragione come pensiero prototipico. In questa prospettiva, l'imparare a scrivere è qualcosa di più dell'apprendere a trascrivere il parlato o a disporre idee in sequenza: equivale a governare il farsi del testo, la sua processualità, a sviluppare cioè, nel corso della composizione, un'attività riflessa e metacognitiva».

³² J.R. Hayes e R.S. Flower (1980), "Identifying the Organisation of the Writing Process," in *Cognitive Processes in Writing*, edited by L.W. Gregg e E.R. Steinberg (Hillsdale: Erlbaum); C. Bereiter e M. Scardamalia (1995), *La psicologia della composizione scritta*, traduzione italiana di D. Corno (Firenze: La Nuova Italia).

³³ Per tutti questi aspetti, cfr. R. De Beni, F. Cisotto e B. Carretti (2001), *Psicologia della lettura e della scrittura. L'insegnamento e la riabilitazione*, 161.

³⁴ Cfr. P. Boscolo e E. Zuin (a cura di) (2014), *Come scrivono gli adolescenti. Un'indagine sulla scrittura scolastica e sulla didattica della scrittura*, 313.

³⁵ Per le problematiche ora esposte, cfr. R. De Beni, F. Cisotto e B. Carretti (2001), *Psicologia della lettura e della scrittura. L'insegnamento e la riabilitazione*, 167-68.

L'azione didattica in ambito EDA deve essere certamente rivolta alla riduzione del *gap* esistente fra situazioni di partenza ed obiettivi di apprendimento attesi, in particolare nel rendere esplicito il meccanismo della composizione scritta³⁶; nel farlo però deve tenere presente due elementi importanti: i canali linguistici di accesso alle informazioni alla base della composizione scritta e la – probabile – disabitudine degli studenti in EDA a pratiche di scrittura radicate nella scuola italiana che, per le loro caratteristiche, rischiano di esaltare gli aspetti di fragilità nella produzione di testi come quelli su descritti³⁷. Ancora, si deve considerare che il bisogno di formarsi un'enciclopedia personale – peraltro comune anche ai ragazzi del diurno – circa le realtà del modo circostante, delle logiche che lo governano e delle realtà economiche, sociali, culturali, ambientali che lo caratterizzano³⁸ trova un ostacolo non da poco nel quadro orario delle attività di EDA. Tuttavia, come si vedrà alla fine di questo contributo, proprio l'attività di scrittura, impostata secondo le scelte da noi operate, può costituire un efficace terreno d'incontro fra le due realtà di scuola, proprio in merito al rafforzamento delle conoscenze personali ma soprattutto in termini di consapevolezza individuale e di significatività degli apprendimenti³⁹.

4.3 Il lavoro di gruppo: scelte criteriali e impostazione dell'attività

L'attività del *Gruppo EDA Italiano* si è mantenuta nell'alveo tracciato dalla normativa creando prove di verifica e corrispondenti strumenti valutativi che non solo si ponessero l'obiettivo di far emergere le reali capacità ed abilità degli studenti EDA durante l'Esame, ma tenessero per certa la necessità di ancorarsi ai principi chiave della ricerca che da sempre sostanziano l'azione di IPRASE⁴⁰. L'azione degli insegnanti del gruppo si inserisce di fatto sulla scia delle Linee guida per l'EDA e, per molti versi, ne costituisce la prosecuzione, sia sul piano ideale che su quello del lavoro attivo di costruzione della pratica didattica da esercitare nelle classi. La continuità fra questi due momenti (la redazione delle Linee-guida e il lavoro sul curriculum) si è verificata non solo grazie alla partecipazione di alcuni docenti che si sono impegnati in entrambe le esperienze, ma anche al fatto che la conduttrice è stata la stessa, sia nel primo che nel secondo caso.

Il *Gruppo EDA Italiano* ha pertanto lavorato per produrre materiali a disposizione delle scuole in coerenza con gli *input* derivati dalla normativa sia nazionale che provinciale. Sulla base di questi *input* e delle teorie scientifiche sull'argomento scrittura ha individuato possibili campi d'intervento, ha discusso l'opportunità di operare approcci e fare certe scelte al posto di altre, documentando tutti i passaggi e condividendo costantemente i risultati del lavoro anche nel senso di spiegare ai destinatari (le scuole e gli altri insegnanti) le ragioni delle scelte fatte. Nell'impostare il lavoro, il

³⁶ Vedi E. Zuin (a cura di) (2017), *Piani di Studio Provinciali Educazione degli adulti*, 28; 34-35.

³⁷ Ibid. 12; con riferimento, in particolare, alla tendenza degli scrittori inesperti a considerare il compito di scrittura come una lista di idee-contenuto rischia di radicalizzarsi con la pratica di composizione del tema tradizionale, la cui caratteristica principale è proprio la tendenza all'*amplificazione* dei contenuti a partire dalla traccia data, così come non aiuta gli scrittori inesperti a maturare concezioni più avanzate della scrittura la mancanza di scopo comunicativo, la genericità delle tracce e il carattere equivoco dei criteri di valutazione del prodotto scritto, tutte caratteristiche riconosciute e criticate nel tema tradizionale; si veda nello specifico L. Serianni e G. Benedetti (2009), *Scritti sui banchi. L'Italiano a scuola fra alunni e insegnanti* (Roma: Carocci), 12 (per quanto riguarda le caratteristiche del tema tradizionale); 18-19 (in riferimento alla mancanza di scopo comunicativo reale del tema inteso come mera produzione verbale, con riferimento alle *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica*, per le quali vedi *infra*); 21 (sul tema scolastico come erede delle esercitazioni di *amplificazione* in uso nei collegi gesuitici, con citazione da T. De Mauro, S. Gensini (1999), *Guida alla prova scritta d'Italiano* (Firenze: Le Monnier), 163-64).

³⁸ Si rinvia alla sezione "Allegati" di questo *Working Paper. Prova plurima – Testo fonte espositivo*, a cura di P. Antignano e U. Poli.

³⁹ Cfr. E. Zuin (a cura di) (2017), *Piani di Studio Provinciali Educazione degli adulti*, 25.

⁴⁰ Tali principi si concretizzano nella *ricerca-azione* fondata su criteri scientifici e validati, nella coerenza col sistema provinciale e nazionale ma soprattutto nella trasferibilità dei risultati della ricerca nella pratica didattica, rendendola così aderente ai principi stessi che l'hanno originata. Sui principi fondamentali su cui è impostata l'intera azione di IPRASE, cfr. L. Covi (2017), "Premessa", in S. Di Crisci, *Descrizione dei livelli di competenza in Italiano lingua prima al termine della SSPG* (Trento: IPRASE), 7.

gruppo ha fatto tesoro delle esperienze di classe dei vari docenti che hanno partecipato, in quanto la diversità della dimensione esperienziale è stata ritenuta di fondamentale importanza per andare incontro alle esigenze di un'utenza estremamente variegata sotto tutti gli aspetti. Ciononostante, il gruppo non ha lavorato per la mera conservazione delle pratiche esistenti o delle convinzioni consolidate, ma per creare le migliori condizioni possibili affinché gli studenti esprimessero al meglio le proprie potenzialità: nel fare questo, la via che è stata seguita è quella della sintesi fra l'esperienza d'insegnamento e le istanze provenienti dalle rilevazioni in materia di didattica della scrittura condotte su base scientifica.

I presupposti base fanno riferimento innanzitutto alla necessità di esercitare gli studenti in una modalità di scrittura che vada incontro alle loro esigenze, soprattutto quando le loro difficoltà siano riferite alla produzione di testi *propri e continui*, ossia i classici testi unitari nella loro coerenza e coesione nonché compiuti nel contenuto, come si vorrebbe che fossero i temi scritti a scuola, o siano relative all'approccio alla lingua⁴¹. Per inciso, anche per gli studenti italofoni sussistono situazioni per le quali c'è sicuramente bisogno di innovare la didattica della scrittura, come le ricerche citate sopra hanno chiaramente evidenziato⁴².

In secondo luogo, si richiamano alle teorie soggiacenti al documento ministeriale sul nuovo esame SSPG, che, seppur in modo sintetico e implicito⁴³, ha messo in discussione alcune radicate convinzioni su che cosa dovrebbe vertere e in che cosa dovrebbe consistere una prova d'Italiano scritto. Il documento, infatti, ha proposto non solo la stesura di testi che siano coerenti con *la situazione, l'argomento, lo scopo e il destinatario indicati nella traccia* (per il testo narrativo/descrittivo), ma ha aggiunto che debbano essere corredati anche di specifiche indicazioni di svolgimento, a discrezione dei docenti sia per quanto attiene alla tipologia di testo specifico, sia per quanto attiene l'aspetto formale. Ha accolto, di fatto, gli esiti delle ultime ricerche, nelle quali si riconosce che: «L'attività di scrittura deve essere legata a situazioni concrete in cui la scrittura è in funzione di un compito finalizzato; gli scritti devono avere un destinatario dichiarato, non solo l'insegnante che legge; la scrittura va guidata preventivamente [...] per raccogliere idee ed organizzarle; la scrittura "libera" non è più libera della scrittura per vincoli: per essere creativi occorre prima possedere la consapevolezza delle regole che governano la scrittura; [...] il testo deve essere "significativo" per chi lo produce e per il destinatario»⁴⁴.

Ancora, c'è da tenere presente anche quanto il documento ministeriale propone per la terza traccia, che prevede comprensione e sintesi di un testo (letterario ma anche di tipo scientifico/divulgativo) con richieste che facciano riferimento all'abilità di riformulare i testi attraverso varie forme possibili di rielaborazione⁴⁵. Prevedere una traccia relativa alla comprensione e sintesi di testi di varia tipologia significa considerare competenza di scrittura anche il rielaborare testi altrui, riorganizzando le informazioni e i concetti in essi contenuti.

⁴¹ Cfr. E. Zuin (a cura di) (2017), *Piani di Studio Provinciali Educazione degli adulti*, 27-30.

⁴² Tra i risultati della ricerca condotta sulla scrittura scolastica e la didattica della scrittura, uno dei più significativi è quello che vede l'emergenza, fra gli insegnanti del secondo ciclo (ma la cosa potrebbe a maggior ragione estendersi a quello del primo, a parere di chi scrive) della convinzione secondo cui «[...] si debba proporre una molteplicità di tipologie e che di ciascuna di esse si debbano conoscere le caratteristiche per poterla insegnare. Il passo verso la proposta di esercitazioni vincolate da tracce articolate e precise sembra breve» cfr. (P. Boscolo e E. Zuin (a cura di) (2014), *Come scrivono gli adolescenti. Un'indagine sulla scrittura scolastica e sulla didattica della scrittura*, 155: il che appare proprio come la porta aperta alle scelte fatte dalla riforma.

⁴³ Per una sintesi di questi aspetti, si veda, per esempio, F. Cicardi (a cura di) (2015), "Percorsi di scrittura per comunicare, inventare, imparare. Attività didattiche e prove di verifica dalla scuola Primaria al biennio della Scuola Secondaria di Secondo Grado," *Italiano LinguaDue*, n. 1: 7 e seg.; in particolare alla pagina 8 e alle pagine 22 e seguenti con riferimento all'educazione linguistica in generale; alle pagine 26 e seguenti per i presupposti che caratterizzano la didattica della scrittura: cosa vuol dire avere "un'idea precisa della scrittura". La rivista è disponibile on line su: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/download/5023/5088>.

⁴⁴ Ibid.: 8.

⁴⁵ Cfr. D.M. n. 741, del 3 ottobre 2017, art. 7 comma 2, lettera C.

Infine, il documento ministeriale ha indicato la possibilità di strutturare una prova che fosse composta di più parti riferibili alle tipologie poco prima indicate⁴⁶. Circa i criteri che hanno condotto a questa scelta, si può dedurre che si fondino sul ritenere competenza di scrittura non solo l'elaborazione di testi in sé compiuti, ma anche la combinazione di testi o porzioni di testo di varie tipologie, fatta salva l'osservanza dei principi di coesione e coerenza quali cardini dell'accettabilità testuale. Il dettato normativo, nel proporre la prova di riscrittura oppure la prova plurima (le grandi e vere novità della riforma)⁴⁷ vuole diffondere l'idea che la "scrittura" come competenza non sia solo inscritta nella capacità di produrre testi propri continui, ma possa e debba comprendere nell'ambito dello "scrivere" anche il «riscrivere, il revisionare, lo scrivere parziale, il compilare, l'esprimere consenso», così come il riassumere e tutte le pratiche che possono essere ricondotte alla produzione di un testo scritto. Nella prospettiva di chi ha seguito in prima persona le problematiche legate alla scrittura di scuola e ne ha rilevato punti di forza e debolezza, la riforma appare come il primo tentativo di introdurre ufficialmente nella pratica scolastica modalità di scrittura che abbiano valore di per sé, come modi diversi, dotati di fisionomia propria, per produrre o manipolare testi oppure come vere e proprie forme di approccio al testo e alla sua multiforme realtà e non siano considerate solo mere esercitazioni alla pratica della scrittura.

A fronte delle numerose problematiche emerse nella scrittura di scuola praticata dagli adolescenti, relative soprattutto:

- all'approssimazione con cui guardano ad alcune tipologie testuali come la sintesi;
- alla frammentarietà con cui si avvicinano alla lettura e alla (ri)costruzione di un testo;
- alla rigidità con cui dimostrano di interpretare le richieste sottese ad alcune tipologie testuali, come il riassunto,

la prova plurima sembra suggerire una possibile risposta educativa ad *ampio raggio* a questi problemi, dato che mira a promuovere una visione larga e flessibile dello scrivere.

Tutto questo, benché valga anche per gli studenti italofoni del diurno, come le ricerche citate sopra hanno chiaramente evidenziato, appare ancora più vero nel caso degli studenti dell'EDA. Come si è visto, il profilo tipo di uno studente adulto rimanda alla situazione di persone che si stanno costruendo ipotesi sul funzionamento della lingua che stanno imparando, non più solo in ambito colloquiale ma nel contesto strutturato delle attività scolastiche e con finalità cognitive. Oltre a questo, gli apprendenti dell'EDA, nella situazione scolastica in cui si trovano, si stanno costruendo anche ipotesi su come funziona un testo con finalità diversificate e in questo processo essi vanno sostenuti adeguatamente, con proposte di scrittura che non li abituino solo a comporre testi ma a comprendere anche punti di contatto e differenze fra tipologie diverse di testo, con un investimento cognitivo adeguato alle loro specifiche caratteristiche di apprendenti. La prova plurima si configura allora come un vero esercizio *multitasking*, capace di attivare processi cognitivi, di richiamarne altri, di offrire una visione variegata e stimolante dell'attività di scrittura proprio per quei soggetti che meno sono abituati all'idea tradizionale del testo scritto come amplificazione tematica concretizzata nel testo lungo e articolato e hanno invece maggiore confidenza con la scrittura funzionale⁴⁸.

⁴⁶ Cfr. D.M. n. 741, del 3 ottobre 2017, art. 7 comma 3.

⁴⁷ Cfr. E. Zuin (2017), "Il nuovo esame della Scuola Secondaria di Primo Grado: le indicazioni per la prova di italiano scritto," *Letteraturaenoi*, 13 novembre 2017: <http://www.letteraturaenoi.it/>, che osserva: «[...] le disposizioni sono interessanti da vari punti di vista. Innanzitutto suggeriscono modalità di stesura delle tracce per i testi cosiddetti propri, in secondo luogo introducono due novità che potrebbero rappresentare momenti di svolta nella didattica e nella valutazione della scrittura: la categoria dei testi da testi, mai finora contemplata nelle prove di questo Esame, e la prova articolata in più parti.» con la conseguente possibilità d'impostare le prove che consenta agli studenti di fare congetture, ipotesi, ragionamenti, facendo emergere gli aspetti di pregio dell'apprendimento.

⁴⁸ Cfr. GISCEL (1975), *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica*, con particolare riferimento alla VII Tesi: <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>.

La prova plurima, da certi punti di vista, non si pone come novità assoluta: in qualche modo tale tipologia era stata già “auspicata” proprio nell’ambito di studi dedicati allo spinoso problema della valutazione, segno che la tradizionale pratica della scrittura scolastica è apparsa problematica anche agli occhi di studiosi non appartenenti al settore specifico, che hanno colto, al di là delle difficoltà degli alunni nell’affrontare le consegne, quelle dell’insegnante nel considerare la qualità del contenuto di prove a *stimolo e risposta aperta* dal punto di vista della valutazione. La didattica tradizionale della scrittura scolastica, pertanto, è stata messa in discussione non soltanto nei suoi presupposti veri o presunti, ma soprattutto dal punto di vista valutativo, del come atteggiarsi di fronte alla valutazione di un dato prodotto finito⁴⁹. Ancora, nelle ultime ricerche sul campo si afferma che: «Il prodotto finale della scrittura deve essere un testo non sempre e solo espositivo-argomentativo, ma afferente a varie tipologie testuali»⁵⁰. La prova plurima, infine, per sua stessa natura, non scompagina radicalmente le pratiche di scrittura tradizionalmente adottate nella scuola italiana ma, al contrario, essa riconosce il valore di pratiche usuali, quali sono il leggere testi, il dedurre informazioni e temi di riflessione, il collegarli ai propri vissuti, il discuterne insieme e poi lo scrivere sia riassumendoli sia raccontando esperienze da essi richiamate o esprimendo opinioni sui problemi sollevati. Per tutti questi motivi, di ordine didattico/scientifico, e pensando alle difficoltà che gli utenti dell’EDA avrebbero dovuto affrontare misurandosi con una prova ad impianto tradizionale che prevedesse la stesura di un testo proprio continuo, si è concluso che nel caso di EDA, la prova plurima fosse senz’altro da sperimentare, per i suoi caratteri di flessibilità e funzionalità e proprio in quanto si tratta di una prova di scrittura che, partendo dalla comprensione di un testo, offre lessico, contenuti e conoscenze per svolgere più agevolmente brevi compiti di scrittura di varia natura. Ma non solo. Poiché la prova plurima è effettivamente nuova anche per i docenti, il *Gruppo EDA Italiano* ha deciso di percorrere due strade diverse nella redazione dei materiali per l’esame: da un lato dare indicazioni per la stesura delle tracce più tradizionali (testi narrativi, descrittivi, argomentativi, di rielaborazione da testi) e dall’altro produrre, invece, per la prova plurima, veri e propri esempi da inserire nella documentazione per Esame di Stato conclusivo del Primo Ciclo d’Istruzione, a. s. 2017-2018, pubblicata in allegato al presente *Working Paper*, oltretutto sul sito di *Vivoscuola*, e messa a disposizione delle scuole, anche per la sperimentazione nelle classi⁵¹.

4.3.1 Le prove scritte: descrizione e commento

A partire da queste premesse, il gruppo ha innanzitutto ripreso i criteri già individuati per la redazione della traccia da somministrare agli esami. Per la prova plurima si sono configurate le indicazioni che seguono: «Per la prova plurima si forniscano testi di partenza narrativi, anche corredati da immagini che aggiungano informazioni rispetto alla storia narrata, o testi espositivi

⁴⁹ Il riferimento specifico è a B. Vertecchi (2003), *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti* (Milano: Franco Angeli), 156-59. Nell’espone le caratteristiche delle tradizionali prove a domanda a e stimolo aperti (temi ed interrogazioni), lo studioso indica un’altra tipologia di prova afferente all’area dello *stimolo chiuso e risposta aperta*, con caratteristiche e finalità assai diverse dalle prime: la prova a saggi brevi. In luogo di un tema tradizionale, in cui lo studente deve dare prova della sua capacità di argomentare e il docente esercita una valutazione fondata sul criterio intuitivo, si può proporre: «[...] una serie di questioni fra loro collegate, tali che per ciascuna questione sia possibile predefinire precise condizioni di adeguatezza della prestazione richiesta agli allievi, si ottengono prove in cui lo stimolo è chiuso ma la risposta è aperta. Lo stimolo corrisponde, infatti, ad una precisa ipotesi circa il comportamento che intende sollecitare; tuttavia, tale comportamento viene effettivamente a manifestarsi solo se l’allievo è capace di organizzarsi a questo scopo. Esempi di prove di questo gruppo sono le composizioni a saggi brevi, alcuni tipi di attività di ricerca, di esperienze di laboratorio, ecc.» (p.158). L’accento è posto sulla specificità e sul carattere circoscritto della situazione di scrittura, che ha quindi uno scopo ben preciso. La vicinanza fra le tesi esposte da Vertecchi e l’effettiva strutturazione delle prove plurime sperimentate in ambito EDA è notevole. La nuova normativa nazionale ha operato, insomma, a largo raggio, proponendo soluzioni già adombrate da studiosi della più varia appartenenza teorica.

⁵⁰ Cfr. F. Cicardi (a cura di) (2015), “Percorsi di scrittura per comunicare, inventare, imparare,” 8.

⁵¹ Si veda *Vivoscuola* al link: <https://www.vivoscuola.it/Atti-e-Normativa/Circolari/Esame-di-Stato-conclusivo-del-primo-ciclo-d-istruzione-a.-s.-2017-2018>, alla voce *Allegati, Esame di italiano*.

misti (continui e non continui); su tali materiali si formulino domande o richieste di riscritture per guidare la comprensione dei testi continui e si chieda la descrizione delle immagini e degli espositivi non continui; si chieda di comporre un testo di riflessione personale, anche attraverso le tecniche dell'immedesimazione (per il testo narrativo), dell'espressione di opinioni corredate da informazioni derivanti dall'esperienza /dallo studio personale, dell'individuazione di informazioni presenti nel testo narrativo per utilizzarle nella composizione di un testo espositivo, dell'esposizione di idee e opinioni attraverso un testo espressivo»⁵². Inoltre, si sono considerati i suggerimenti per i docenti somministratori delle prove diretti a fornire un'ulteriore guida agli studenti per il proprio lavoro, soprattutto nel senso di una maggiore strutturazione e sorvegliatezza della stesura e degli aspetti formali del compito di scrittura.

Per tutte le tipologie di prove, si suggerisce di considerare la possibilità di completare le tracce con indicazioni relative alla forma espositiva e al processo di svolgimento, tenendo conto delle specificità che caratterizzano le varie tipologie: dai consigli per iniziare il lavoro all'ordine con cui eseguire i vari esercizi, dalla richiesta di attenzione per alcuni elementi morfologici, sintattici, lessicali, alla guida per la revisione⁵³.

Infine, si è esaminato il *Documento di orientamento emanato dal MIUR* – peraltro mentre i lavori del gruppo erano già in corso da tempo –, allo scopo di chiarire in modo quanto più possibile esaustivo ai docenti i presupposti teorici che hanno dato vita alla riforma, senza tuttavia rimanere nell'ambito del generico e dell'astratto ma entrando nel vivo della questione, attraverso la configurazione di prove esemplari, accompagnate da suggerimenti sulle attività didattiche da svolgere in classe⁵⁴. Anche in questo documento si ritrova diffusa l'idea che la competenza della scrittura vada accompagnata e rinforzata attraverso una didattica mirata e che occorra avere una visione ampia della scrittura, tale da coinvolgere ambiti disciplinari diversi (si pensi, ad esempio alla descrizione che si esercita in Letteratura, in Arte, nelle Scienze naturali) e, al contempo, da comprendere sempre varie tipologie di testo, che si intrecciano e si corroborano reciprocamente all'interno dello stesso scritto, in una realtà che non si lascia mai ridurre a tipologizzazioni e definizioni troppo rigide. Il gruppo ha accolto con soddisfazione le indicazioni del Documento e le ha considerate un'importante conferma alla correttezza del modo in cui era stato impostato il suo percorso; inoltre, esso si è rivelato un utile supporto all'operatività, perché ha fornito ulteriori ed utili raffronti rispetto a quanto si era pensato di proporre agli alunni impegnati negli esami.

4.3.2 Il percorso seguito

Su questi presupposti, il *Gruppo EDA Italiano*, costituitosi per tradurre in pratica didattica l'indirizzo teorico delle recenti Linee guida per l'EDA in Provincia di Trento, ha lavorato per circa tre mesi alla stesura di prove esemplari per l'Esame scritto d'Italiano⁵⁵.

Mesi di riflessione e di confronto senza sconti. Molto si è discusso, infatti, circa i criteri di adeguatezza alle caratteristiche e ai bisogni delle classi cui le tracce delle prove dovevano rispondere: come già detto, le classi EDA presentano forti differenziazioni non solo da una scuola all'altra, a motivo delle profonde differenze dei loro bacini d'utenza, ma anche al loro interno (differenze di provenienza geografica, d'età, di condizione personale, di maturità nell'approccio

⁵² Si veda nella sezione "Allegati" del presente *Working Paper*.

⁵³ Ibid.

⁵⁴ Cfr. MIUR (2018), *Documento di orientamento per la redazione della prova d'Italiano nell'Esame di Stato conclusivo del primo ciclo*.

<http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Documento+orientamento+prova+italiano+esame+di+stato+primo+ciclo/82e41006-0ccb-499f-8c9a-ca0eb5619b9c?version=10>.

⁵⁵ Tale decisione si è resa necessaria dopo la conferma da parte del Dipartimento dell'Istruzione della Provincia Autonoma di Trento del fatto che avrebbe avuto luogo, nel mese di febbraio, una sessione straordinaria degli esami di fine Primo ciclo, riservata a quegli studenti che, pur frequentando percorsi di scuola superiore all'interno di progetti d'azione educativa, dovevano ancora conseguire il diploma di fine Primo ciclo, secondo quanto stabilito dalla normativa vigente.

alla realtà). In linea con il dettato delle Linee guida, che considerano la competenza di scrittura solo come *potenzialità* e non come *prerequisito*⁵⁶, si sono riconosciute ancora una volta le difficoltà espressive di molti studenti in una lingua che non padroneggiano a livelli tali da poter affrontare convenientemente compiti di scrittura di testi, in particolare se *continui e di ampio respiro*.

Si è altresì discusso sulle tipologie di testo proposte a lezione, e su quanto rispondano al vissuto degli alunni delle classi EDA o possano intercettare caratteri culturali in cui essi si riconoscono e a cui danno valore, tanto da poterne parlare e farne oggetto di una narrazione/trattazione. Proprio rispetto alla *narrazione* intesa come tipologia testuale, si è riflettuto sull'opportunità o meno di ricomprendere al suo interno la narrazione individuale di sé oppure di esperienze personali, fatta anche attraverso il cosiddetto *testo espressivo*, ossia l'autobiografia, la lettera personale oppure la pagina di diario, secondo le procedure e le indicazioni 'canoniche' delle terne dei temi proposte agli Esami di Stato di fine primo ciclo. Il motivo della nostra riflessione verteva sul fatto che non sempre, o comunque non in tutti i casi, le persone vogliano parlare di sé e del proprio vissuto. Ciò vale soprattutto per la fascia di utenza composta da richiedenti asilo, oppure da rifugiati provenienti da paesi in guerra, o, anche, da studenti arrivati in Italia da adolescenti e privi di accompagnamento; ma il problema si pone, in generale, in tutte le storie di migrazione, che comportano un vissuto di rottura col proprio ambiente e di separazione da ciò che è nativo e familiare, indipendentemente dal diverso grado di accettazione di questa realtà da parte dei singoli. Parlare di sé, in questi casi, può essere liberatorio, può rappresentare la base per la ridefinizione della propria identità e la costruzione di rapporti più significativi con gli insegnanti e i compagni di classe, ma può costituire anche il luogo di esplicitazione di una distanza tra le proprie condizioni di vita e quelle del Paese in cui si vive, che si vorrebbe ridurre anche attraverso il silenzio su di essa.

Quanto all'*argomentazione*, altro caposaldo della tradizionale scrittura scolastica in Italia, il discorso non è dissimile: si è infatti convenuto che può essere difficile esprimere delle opinioni proprie quando ci si trova in un contesto culturale altro rispetto a quello in cui si è vissuto e ci si è formati scolasticamente, contesto che risulta completamente nuovo sotto il profilo delle scelte che ha fatto, dei valori che esalta e per i fondamenti ideologico-culturali che possiede. A limitare le possibilità degli studenti nella stesura di un tema argomentativo tradizionale si aggiunge anche un altro elemento che è stato notato all'interno dei gruppi-classe, ossia la consistenza spesso notevolmente limitata dell'*enciclopedia personale* degli studenti, che non è legata semplicemente alla loro cultura scarsa o lacunosa, ma che ha ragioni profonde legate anche alla loro condizione esistenziale. A questo riguardo, è possibile fare qualche ulteriore osservazione.

Questi studenti, per le loro esperienze e per il fatto di appartenere ad una generazione particolare, che ha dovuto accettare come fisiologiche alcune condizioni di vita come la mobilità e la precarietà, sembrano vivere una serie di contraddizioni profonde, quasi tratti distintivi della loro esistenza. Ci si riferisce, per esempio, alla contraddizione che esiste fra il loro essere persone perfettamente integrate nel nostro tempo, se considerati sotto alcuni aspetti strettamente culturali e tecnologici (sono infatti spesso soggetti plurilingue, di media e talvolta alta scolarizzazione, proiettati in una dimensione culturale globalizzata e permeata di tecnologie digitali) e, per contro, la loro scarsa esperienza di alcuni temi che sono tipici del mondo di oggi⁵⁷, quali sono le forti somiglianze tra i principi fondamentali delle grandi religioni o la stretta interconnessione di tante realtà dell'economia, dell'ecologia, dell'ambiente, del clima, e così via. Di tutto ciò gli studenti sembrano avere una percezione vaga, legata fundamentalmente a ciò che hanno potuto verificare da vicino, sia per la loro giovane età, sia, talvolta, per la provenienza da contesti chiusi (comunità rurali o di villaggio), sia, infine, perché nei sistemi di istruzione dei loro Paesi di

⁵⁶ Si veda E. Zuin (a cura di) (2017), *Piani di Studio Provinciali Educazione degli adulti*, 17.

⁵⁷ Si veda Ibid., 11 e le considerazioni fatte sull'importanza dell'acquisizione di un'enciclopedia personale da parte degli studenti dell'EDA.

provenienza non si affrontano tematiche inerenti all'ecologia o il funzionamento dei meccanismi dell'economia e del mondo finanziario.

Altra contraddizione molto evidente riguarda il loro rapporto con il mondo in cui si sono trasferiti e all'interno del quale vivono esprimendo, naturalmente, delle istanze e delle speranze di vita. Da un lato, infatti, spinti dalla ricerca di un'esistenza migliore, essi manifestano un'acritica accettazione del sistema di vita occidentale, che tendono ad assumere come modello assoluto grazie al benessere che garantisce, dall'altro vivono le condizioni di emarginazione socio-economica in cui questo stesso mondo li tiene, sulla base delle logiche che essi hanno accettato pur di farvi parte (la disponibilità, o meno, di denaro e, di conseguenza, l'inclusione o l'esclusione dalla fascia dei consumatori di un'economia di mercato).

Quest'ultimo dato ha costituito, per il gruppo, il punto di partenza di un'ulteriore riflessione. Lo stesso percorso educativo delle classi dell'EDA deve portare a sintesi due fondamentali istanze che rischiano di rimanere esse stesse termini di un'altra e più profonda contraddizione: il bisogno – del tutto comprensibile – urgente ed immediato d'integrazione e la necessità di far acquisire la coscienza dei problemi che tutti gli uomini debbono affrontare, al di là dell'adesione o meno ad un determinato modello culturale o economico, il quale deve essere esso stesso continuamente sottoposto ad analisi critica.

Per concludere, l'*argomentazione* come tipologia di testo continuo può essere difficile da affrontare, perché l'espressione della propria opinione motivata da parte degli studenti si iscrive in un contesto di esperienze caratterizzato da incertezze, appartenenze plurime, difese dell'identità e sollecitazioni all'integrazione, che costantemente scardina e ricompone i riferimenti valoriali.

Nel gruppo, si è discusso, infine, degli approcci didattici adottati nell'insegnare a scrivere ed è emersa una grande varietà, chiaramente legata alla variabilità dei gruppi classe: proposte di comprensione del testo narrativo con brevi produzioni scritte fortemente contestualizzate; narrazione o illustrazione di esperienze didattiche; stesura di testi legati a *tasks* precisi (lettere di presentazione, compilazione moduli, domande di lavoro, ricette), commenti a brani poetici. Molto importanti sono stati i confronti fra docenti sui riscontri ottenuti dalle classi riguardo al favore o al rifiuto con cui sono state accolte le varie tipologie testuali proposte.

Anche dalla sintesi di tutti questi aspetti (di difficoltà e/o di variabilità) è maturata, come gruppo, la convinzione che fosse opportuno sperimentare la proposta di un testo redatto seguendo una traccia multipla, nella quale si prevedessero brevi produzioni scritte di varia tipologia, in quanto, probabilmente, più adatta alla multiforme realtà delle classi EDA, sia per le sue caratteristiche di adattabilità e flessibilità rispetto alle varie situazioni cognitive e personali degli alunni sia perché, a livello di approccio, meno preoccupante.

Il risultato di questo lavoro è un documento, denominato *Esame di terza SSPG EDA – La prova scritta relativa alle competenze di Italiano*⁵⁸, in cui emerge tutta la complessità del proporre prove fattibili per gli alunni dell'EDA, una complessità che si articola nella scelta dei testi da utilizzare per le prove, sia nell'adattamento della lingua dei testi e delle consegne, sia in relazione alle varie esigenze delle classi e dei gruppi che le compongono, nella costruzione delle domande di comprensione (soprattutto si è discusso circa le modalità di proposta in rapporto alle abilità logiche da sollecitare), nel taglio da dare alla scrittura e alla valutazione di forme testuali tanto varie (ci si è chiesti, ad esempio, se la parte di comprensione dovesse avere peso uguale o minore rispetto a quella di produzione del testo, senza dimenticare che quanto si andava a proporre era comunque una *prova di scrittura*).

Il percorso che ha portato il gruppo alla redazione delle prove esemplari di quella che si è denominata *prova plurima* è stato quindi costruito attraverso molte fasi di confronto e di discussione, in cui fondamentale è stata l'esperienza che i docenti hanno potuto investire per dar luogo alla sperimentazione. Molto importante, inoltre, è stata anche la capacità dei docenti di

⁵⁸ Gruppo di lavoro: Clara Benazzoli, Umberto Poli, Pierluigi Antignano, Stefano Giordano, Antonella Mazzeo, Valeria Spolaore. Coordinamento dei lavori e revisione materiali: Elvira Zuin. Organizzazione: Catia Civettini.

saper trovare i canali e i terreni di mediazione con il vissuto degli studenti, presupposto imprescindibile per la buona riuscita delle proposte. Questo per dire che il lavoro del gruppo non è fondato solo su una solida base teorica, la cui definizione pure ha preso molto tempo, ma è frutto di un'esperienza sul campo, fatta sia dalla prospettiva di chi lavora nell'ambito dell'EDA da anni – qualcuno da decenni –, sia da quanti provenivano dalla scuola del diurno: di questi due piani, spesso considerati distanti ma che mantengono in realtà molti punti in comune, il lavoro può essere considerato una sintesi quanto alla possibile compenetrazione delle rispettive istanze.

4.3.2.1 Le prove plurime

I testi delle prove prodotti nel lavoro del gruppo disciplinare sono stati vari e di diversa natura: si è scelto, cioè, di impostare la prova plurima partendo da testi fonte di riferimento che, per la loro struttura e i loro contenuti, si prestavano di per sé ad uno sviluppo in un senso piuttosto che in un altro (narrativo piuttosto che descrittivo; argomentativo piuttosto che espositivo, e così via). Si tratta quindi di prove “*ad impianto*” determinato che però nella parte di produzione scritta si aprono alla possibilità d'intreccio di tipologie varie di testo scritto.

Qui di seguito, si riporta il prospetto delle prove inserite nel *Vademecum*

Prima sezione: prove discusse e redatte all'interno del gruppo

- prova plurima su testo espositivo (S. Montefiori, S. Rodi) *I dieci maggiori problemi ambientali del mondo*;
- prova plurima da testo narrativo (F. Uhlman) “Quel giorno siamo diventati amici inseparabili” – da *L'amico ritrovato*;
- prova plurima su testo poetico e a scopo argomentativo (N. Gullien) “*La libertà*”.

Seconda sezione: prove redatte e sperimentate da singoli

- prova plurima su testo espositivo (da internet) “Lo squalo” – a cura di P. Antignano;
- prova plurima su testo narrativo/descrittivo (F.H. Burnett) “Il giardino segreto” – a cura di P. Antignano;
- prova plurima su testo poetico (A. Machado) “Tu che sei in viaggio” – a cura di U. Poli⁵⁹.

I testi delle prove in oggetto sono stati redatti in base a precisi criteri.

Alcuni dei testi presentati all'inizio di ogni prova sono stati tratti da un'antologia di testi semplificati per stranieri (questo vale soprattutto per i testi ad impianto narrativo/descrittivo); altri da articoli pubblicati in Internet (soprattutto per le prove ad impianto espositivo); altri, infine, da opere letterarie (come nel caso dei testi poetici e di alcuni testi narrativi). In tutti i casi i testi non sono stati recepiti in maniera “integrale” ma sono stati rimaneggiati, secondo i criteri della semplificazione testuale oppure secondo il criterio della riduzione dei contenuti.

Si sono considerati, di fatto, i caratteri che rendono generalmente più leggibile un testo, anche disciplinare: il testo è leggibile quando presenta un lessico appartenente al vocabolario di base e, contestualmente, contiene altri elementi che facilitano la comprensione dei suoi contenuti, quali la segnalazione e spiegazione del lessico disciplinare, l'uso assolutamente limitato del linguaggio figurato, la struttura sintattica lineare e semplice, l'uso limitato dei pronomi, la presenza di poche

⁵⁹ I testi delle prove sono in appendice al presente volume. Per un commento ad alcune di esse, cfr. E. Zuin (2017), “Il nuovo esame della Scuola Secondaria di Primo Grado: le indicazioni per la prova di italiano scritto,” con la presentazione in premessa alla pubblicazione delle prove.

nominalizzazioni, l'utilizzo dei connettivi nelle forme consuete e non nelle varianti meno usate (*poiché, perché* in luogo di *dato che* o *giacché*, ad esempio)⁶⁰.

Si sono trasformati questi elementi in indicazioni di massima per la riscrittura di adattamento dei testi in funzione della facilitazione, con l'aggiunta di altre, ritenute significative nel contesto EDA:

- scrivere frasi brevi (massimo 25-30 parole);
- comporre testi che, mediamente, non superino le 100 parole;
- dare una sola informazione per frase;
- prevedere periodi con (quasi soltanto) frasi coordinate;
- scegliere termini che appartengano al vocabolario di base o di alta disponibilità;
- usare il titolo e le immagini come rinforzo per la comprensione del testo;
- porre il titolo come domanda⁶¹;
- segnare con l'*a capo* il passaggio tra i diversi argomenti;
- ordinare le informazioni in modo logico e cronologico;
- ripetere i nomi evitando i sinonimi e facendo un uso limitato dei pronomi;
- nella costruzione della frase rispettare l'ordine Soggetto-Verbo-Oggetto;
- usare i verbi nella forma attiva e nei modi verbali finiti; evitare le forme impersonali.

Sono state anche tenute presenti le indicazioni sulla *comprensibilità testuale*, quindi gli aspetti di tipo logico e semantico (quali la densità delle informazioni, la maggiore o minore esplicitezza del messaggio testuale e la sua vicinanza/lontananza dalle conoscenze e l'enciclopedia personale del lettore, con riguardo al rapporto che può essere stabilito fra le conoscenze e competenze del lettore e il contenuto stesso del testo)⁶².

Quanto ai contenuti dei testi abbinati alle tracce, la loro rilevanza è stata valutata in base a quanto viene affrontato con maggior frequenza nel lavoro in classe: il tema dell'ecosistema marino; la tematica dell'amicizia e dei rapporti umani nel loro evolversi temporale; la tematica "difficile" dei diritti dell'infanzia e della schiavitù minorile, all'interno del discorso più generale della sanzione dei diritti umani; la preservazione dell'ambiente e della biodiversità, attraverso la riflessione sulla catena alimentare; il rapporto fra individuo e società.

Il taglio delle tracce segue la scansione proposta sulla base della distinzione oramai "tradizionale" di Werlich⁶³. Tuttavia, nello specifico, questo taglio è solo orientativo, nel senso che la prova propone una tematica e suggerisce uno sviluppo di un certo tipo, ma poi le richieste sono le più varie e comprendono, oltre alle capacità di argomentare, descrivere o raccontare, anche quella di riscrivere un testo sulla base di determinati criteri. Ad esempio, nelle prove di testo narrativo, si richiede di provare a immaginare come può finire la storia che è stata presentata, inserendo nuovi personaggi e considerando come i protagonisti del racconto potrebbero essere "ripensati" in una prospettiva futura ragionevolmente fondata sulla base dei presupposti già noti dal testo; si suggerisce inoltre di implementare la riscrittura del testo, provando anche a immaginare (sempre ovviamente sulla base dei presupposti contenuti nel testo di partenza) come i protagonisti potrebbero evolvere nella loro personalità e mantenere o no le caratteristiche o le scelte che li contraddistinguono nel testo di partenza.

Per quello che riguarda le richieste contenute nelle consegne per le prove di scrittura, occorre segnalare il fatto che esse da un lato mirano a recuperare il senso o il contenuto delle attività svolte in classe, dall'altro suggeriscono chiavi interpretative dei significati legati ai testi proposti, da sviluppare in un testo breve sulla base delle proprie esperienze e/o conoscenze (nel caso del testo espositivo sullo squalo i contenuti vengono interpretati come riferimento all'ecosistema marino e all'importanza che tale animale riveste al suo interno; o nel tema argomentativo, quando

⁶⁰ Per tutti questi aspetti, cfr. L. Zambelli (2014), "Semplificare i testi di studio, quando, come," *Italiano LinguaDue*, 1: 327 e seg.; si veda in particolare alla pagina 33. Cfr. anche I. Tempesta (2015), "La semplificazione nell'Italiano per studenti stranieri," *Lingue e linguaggi* 16: 425-26 e seg.

⁶¹ Ibid.

⁶² Cfr. L. Zambelli (2014), "Semplificare i testi di studio, quando, come," 329-30.

⁶³ E. Werlich (1982), *A Text Grammar of English*, 2nd ed. (Heidelberg: Quelle & Meyer).

si offre una chiave interpretativa per lo sfruttamento minorile alternativa all'aspetto economico) oppure fanno riferimento alle esperienze personali in fatto di rapporti umani (quando si chiede di dare una valutazione del tema dell'amicizia in verde età) o anche all'enciclopedia personale dello studente (quando si chiede di esporre fatti conosciuti direttamente in tema di sfruttamento minorile piuttosto che del riciclo dei materiali di risulta).

Le modalità di verifica della comprensione del testo sono diverse a seconda dell'impianto della traccia, adattandosi alla natura narrativo/descrittiva, espositiva o argomentativa dell'intera prova. Qui verranno forniti alcuni esempi di esercizio tratti dalle prove. In particolare:

- per il **testo narrativo/descrittivo**, sono stati scelti esercizi che in qualche modo riprendessero ed esaltassero il carattere fondamentale del testo di partenza. Per questo si è pensato di proporre una ricostruzione della trama del racconto, a partire da sequenze testuali o porzioni di testo presentate in successione disordinata ma che contenevano segnali testuali tali da consentire la ricollocazione all'interno della trama riordinata nella giusta sequenza degli eventi; questo è stato fatto chiedendo di numerare in ordine progressivo sequenze testuali parafrasate, oppure di rispondere a domande a scelta multipla. Si è poi proposto un Vero/Falso/Perché, con la richiesta non solo di indicare la veridicità o la falsità di un'affermazione, ma di spiegarne il perché attraverso frasi o periodi in cui occorre rielaborare (ossia *riscrivere*) il testo di partenza per strutturare una risposta corretta; infine è stata proposta la modalità a scelta multipla laddove era necessario indicare una possibile inferenza testuale, distinguendo fra informazioni implicite ed esplicite del testo. Si tratta quindi di esercizi che sono tutti o suggeriti dalla natura narrativa del testo (riordinare le sequenze di un testo; rielaborare e riscrivere piccole porzioni di testo) oppure verifiche tipiche del testo narrativo (fare inferenze testuali).
- Per il **testo espositivo**, la natura informativa dei suoi contenuti è stata valorizzata con la proposta di un esercizio a struttura chiusa Vero/Falso, utile a testare la comprensione pura dei concetti presentati. Segue un esercizio di abbinamento fra frasi principali poste nella colonna di sinistra di una tabella e una serie di subordinate esplicite, introdotte da preposizione, poste nella tabella destra e presentate in disordine, senza alcuna apparente relazione con le frasi precedenti: il completamento delle frasi serve a testare sia la capacità di reperire informazioni da un testo di partenza, sia la comprensione piena delle relazioni logiche intercorrenti fra alcune frasi chiave dell'intero discorso. Per finire, si è proposto un test di completamento di alcune frasi, corrispondenti ad altrettante definizioni di concetti singoli, con l'aggiunta infine del termine chiave spiegato per esteso nelle frasi; anche qui, oltre alla capacità di reperire correttamente informazioni in un testo, viene valutata la piena comprensione delle componenti di un concetto chiave nelle sue relazioni con l'intero contesto di partenza (il singolo colto nei suoi legami col tutto).
- Per il testo **argomentativo**, si sono proposte prove che mirano a collocare entro precisi limiti interpretativi i contorni di una vicenda, da cui devono scaturire gli argomenti della riflessione dei lettori: un riassunto dell'intera vicenda attraverso l'alternativa di coppie di termini antitetici per significato o comunque di significato diverso; la proposta di un concetto chiave nell'economia dell'intero testo e la definizione di cause e di conseguenze rispetto a questo concetto di partenza; esercizi di Vero/Falso/Perché con motivazione della scelta attraverso una risposta multipla, adatti a cogliere una prima interpretazione argomentata dei fatti presi in esame.

Quanto ai risultati conseguiti nella somministrazione delle prove, è possibile tracciare un quadro, nel complesso soddisfacente, che fa capo alle osservazioni e ai rilievi fatti da parte di due degli insegnanti somministratori, nell'immediatezza delle prove. Si tratta di dati che emergono dalle prove somministrate in occasione della sessione straordinaria d'Esame a febbraio (prof. P. Antignano) e nel corso di una simulazione preparatoria alla prova scritta della sessione ordinaria degli Esami conclusivi, svoltasi nel mese di aprile (prof.ssa C. Benazzoli).

Negli **esercizi di comprensione del testo** delle prove somministrate a febbraio, emergono abbastanza chiaramente le differenti capacità di mettere in atto strategie per affrontare il compito, di ragionare sulle consegne rispetto alle richieste e al riconoscimento dei dati in esse contenuti. Ricordiamo che queste prove prevedevano tre diversi tipi d'esercizio per la comprensione del

testo: due di competenza passiva (riordino sequenze testuali; scelta multipla) e uno di competenza attiva e passiva assieme (riconoscimento della correttezza o meno dell'asserzione e motivazione della risposta: Vero/Falso/Perché).

Il **riordino sequenze** è riuscito bene senza errori in tutti i casi analizzati, perché sono stati individuati e riconosciuti i segnali d'inizio e di fine delle sequenze presentate nella prova: l'abilità stava tutta nel riconoscere la sequenza, e quindi la sua collocazione nello svolgersi della vicenda, in base a parole o espressioni chiave che permettevano l'individuazione. Questo esercizio (peraltro efficace per avere sin da subito una visione complessiva del testo e poterlo dominare nei contenuti) è stato messo all'inizio proprio perché comporta una certa capacità di attenzione nel confronto fra i due testi, quello di partenza e quello parafrasato, per coglierne i nessi, non immediatamente evidenti. È stata poi necessaria una certa capacità di raffronto fra le sequenze parafrasate, per coglierne i punti di giuntura e ristabilire il giusto ordine di svolgimento della vicenda. La collocazione proprio all'inizio della prova di questa modalità d'esercizio, da affrontare a mente fresca, è stata premiata col successo, anche se in qualche caso ha comportato un dispendio di energie e un calo dell'attenzione che poi si è fatto sentire in seguito.

Il **Vero/Falso/Perché** prevede una parte a struttura chiusa e una parte aperta. Tutti i candidati hanno affrontato gli esercizi a struttura chiusa senza errori. Nella parte dell'esercizio a modalità aperta, invece, si sono manifestati i modi diversi di rapportarsi alle richieste di ogni singolo studente. In buona sostanza, alcuni hanno ricopiato le informazioni dal testo di partenza senza variarlo nella sostanza ma solo adattandolo alla risposta; altri hanno parafrasato la risposta rispetto al testo originario, rielaborandone convenientemente la lingua sia dal punto di vista lessicale, sia dal punto di vista dei legami intercorrenti fra le informazioni, cimentandosi quindi in un vero e proprio compito di scrittura⁶⁴.

La **risposta a scelta multipla** prevede la capacità di cogliere delle inferenze di significato rispetto a quanto esplicitato nel testo di partenza. La prova è riuscita bene (3/3) nei casi di quegli studenti che hanno colto queste inferenze e compreso il contesto generale del racconto. Nei casi di altri studenti, invece, la prova è riuscita meno bene ma l'errore è comunque significativo, in quanto molti di questi studenti hanno dimostrato di cogliere i possibili sviluppi della vicenda narrata.

Pur nella diversità di approccio e di modalità operativa della prova, i dati che sono emersi nella comprensione del testo a struttura chiusa o semiaperta sono pienamente confermati da quelli che emergono nelle prove di **produzione del testo**. Si ricorda che tali prove prevedevano: una **descrizione/narrazione** di persone, fatti ed avvenimenti del proprio passato personale che riguardassero un'amicizia significativa; una **risrittura del testo** intesa come continuazione della vicenda e l'esplicitazione di possibili sviluppi del rapporto d'amicizia; una **riflessione personale** sul valore dell'amicizia.

Va rilevato innanzitutto come emergano differenze molto forti fra i candidati nel modo di affrontare le prove e di saper esprimere in lingua italiana le emozioni e le considerazioni legate alle loro personali esperienze. In generale, le tracce sono state sviluppate in modo completo e pertinente, con una notevole coerenza fra le informazioni fornite e uno sviluppo dei contenuti adeguato alle richieste. Nei casi più significativi, tutto il compito di scrittura appare molto "sorvegliato" dal punto di vista espressivo: le frasi sono tendenzialmente brevi anche se non sempre è possibile distinguere i loro confini perché l'uso della punteggiatura è, piuttosto spesso, limitato; emerge poi una propensione maggiore a ragionare e a sintetizzare i pensieri e le emozioni, piuttosto che a raccontare fatti con molti particolari; le riflessioni appaiono sempre come logica conseguenza di una premessa data dai fatti e al "posto giusto", come ci si aspetta, di fatto, da persone che hanno saputo fare una sintesi delle proprie esperienze di vita e ne parlano sapendo toccare gli aspetti più importanti con parole appropriate. Sul piano lessicale si nota lo sforzo di usare una lingua corretta, con un lessico appropriato e talvolta anche ricercato, seppur non sempre reso

⁶⁴ Si rinvia a quanto scritto nelle pagine precedenti del presente contributo.

adeguatamente sul piano dell'ortografia. Invece, per quello che riguarda la completezza e la coesione interna alle frasi semplici e complesse, va rilevato che generalmente le frasi sono rese in maniera completa dal punto di vista informativo, benché talvolta la coesione interna al testo sia compromessa dall'uso inappropriato delle proposizioni e dei pronomi o dalla non osservanza delle concordanze.

In altri casi, meno significativi sul piano dei risultati ma più numerosi, la forte spinta emotiva e il bisogno, egualmente forte, di espressione personale, emergono con chiarezza ed immediatezza, traducendosi in un linguaggio diretto e caratterizzato dalla modalità del discorso informale, pieno di espressioni colorite e di apparente mancanza di correlazione fra le frasi. A tratti, il discorso sembra seguire un flusso di pensiero ininterrotto, come quello di chi fa fatica a mettere ordine fra i vari piani in cui si dipana un discorso, col risultato di una minore uniformità nel rispetto delle regole formali e una certa difficoltà per l'insegnante nel dare una valutazione complessiva agli elaborati, dal momento che, all'interno di uno stesso indicatore di valutazione, alcuni aspetti sono stati rispettati, altri no.

Il report delle prove somministrate ad aprile sembra confermare questo quadro di luci ed ombre, di aspetti positivi in rapporto alla tipologia delle prove e del profilo degli studenti, di aspetti meno buoni quanto ad alcuni elementi pertinenti sia alla comprensione delle consegne che alla produzione scritta. Nelle parti di comprensione del testo, i risultati migliori sono stati conseguiti laddove la domanda era univoca e rimandava in modo inequivoco ad un'informazione da ricercare nel testo o alla scelta della risposta giusta fra altre. Invece, nel caso del reperimento all'interno del testo di informazioni in rapporto a richieste più generiche, gli studenti hanno manifestato difficoltà nel rispettare appieno le consegne, evidenziando una lettura parziale dei dati testuali e una conseguente minore capacità di dare risposte complete al quesito proposto.

Nella parte di produzione scritta, dall'analisi quantitativa dei dati risulta evidente che gli elementi di scrittura maggiormente padroneggiati dagli studenti sono l'attinenza alla richiesta, l'efficacia comunicativa, lo sviluppo dei contenuti; meno positiva rispetto agli altri indicatori si è rivelata la coerenza interna al testo, mentre gli elementi critici risultano essere la completezza e coesione interna alle frasi semplici e complesse, assieme al rispetto delle fondamentali regole formali previste dai Piani di Studio EDA⁶⁵. Anche in questo caso, i risultati confermano punti di forza e di debolezza proprio nelle stesse aree rilevate prima: la coesione sintattica della frase e del periodo come conseguenza di un uso limitato di connettivi logici, preposizioni, congiunzioni e dei segni di punteggiatura. Un risultato che conferma pienamente non solo che l'utenza dell'EDA si esprime generalmente in un'*interlingua* che lascia emergere tutto il suo carattere di *ipotesi espressiva*, con largo riferimento alle modalità comunicative orali, ma anche che la scelta di privilegiare, all'interno della prova plurima non continua, aspetti valutativi quali *l'attinenza alla richiesta, la coerenza interna al testo, lo sviluppo dei contenuti, l'efficacia comunicativa, resa in particolare attraverso il lessico*, è stata premiata dal successo perché assai più rispondente alle caratteristiche del profilo medio dello studente EDA e alle sue capacità di espressione sul piano della lingua scritta⁶⁶.

⁶⁵ I dati sono tratti da una relazione su base quantitativa, attraverso istogrammi, intitolata *Report dati sperimentazione prova plurima testo narrativo "Quel giorno siamo diventati amici inseparabili"* (da "L'amico ritrovato", F. Uhlman) condotta da C. Benazzoli su un campione di quattordici alunni e condivisa con tutti i membri del gruppo di lavoro.

⁶⁶ Gli aspetti problematici della scrittura in ambito EDA non riguarda quindi né lo sviluppo testuale, né la pertinenza dei contenuti rispetto alle consegne, né l'efficacia nel trasmettere messaggi o nel comunicare stati d'animo (cfr. l'VIII delle *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica*: «In ogni caso e modo occorre sviluppare il senso della funzionalità di ogni possibile tipo di forme linguistiche note e ignote.[...] La vecchia didattica linguistica era dittatoriale. Ma la nuova non è affatto anarchica: ha una regola fondamentale e una bussola; e la bussola è la funzionalità comunicativa di un testo parlato o scritto e delle sue parti a seconda degli interlocutori reali cui effettivamente lo si vuole destinare»). Riguardano, invece, tutti quegli aspetti che fanno della capacità di esprimersi nello scritto una competenza matura e meditata, sorretta dalla pratica e da una didattica intenzionalmente tesa a dimostrare le peculiarità del linguaggio scritto rispetto a quello orale. Si veda GISCEL (1975), *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica*.

Sia a febbraio che ad aprile (così come a giugno, nel corso dell'esame) e non soltanto per le prove plurime, si sono rivelate assai utili e gradite agli studenti le indicazioni per lo svolgimento delle prove nelle varie fasi.

Conclusioni

In conclusione, l'esperienza del *testing* delle prove plurime nelle classi dell'EDA, nella prospettiva di chi scrive, può dirsi pienamente positiva per le ragioni che seguono.

La pratica della prova plurima aiuta certamente ad articolare l'idea corrente di scrittura scolastica, concretizzata nella produzione scritta di testi continui, accedendo a concezioni diverse dello scrivere. Soprattutto, si fa più facilmente strada nella consapevolezza degli insegnanti l'idea che la competenza di scrittura nella madrelingua non sempre può svilupparsi in modo "naturale", di pari passo allo studio della grammatica e della lettura dei testi, per emulazione o *modelling*, in quanto non tutti i profili personali degli studenti consentono questa modalità. Nella prospettiva che qui viene proposta, emerge più facilmente l'idea che la competenza di scrittura possa essere sviluppata anche attraverso proposte didattiche che ne affrontino piani, fasi e varietà circoscrivendoli e proponendo esercitazioni su aspetti "parziali". La scommessa è che nel "compito parziale" sia più accessibile l'apprendimento di abilità funzionali alla scrittura di testi corretti in uso nel quotidiano, ma sia anche più agevole, per progressiva addizione, lo sviluppo di abilità nel comporre testi continui completi. Ancora, il "compito parziale" può divenire oggetto di insegnamento o di esercitazione sorvegliata non soltanto nell'insegnamento della materia italiano, ma anche in tutte le discipline che prevedono scritture, pur brevi come frasi o periodi, in lingua italiana⁶⁷.

Le caratteristiche delle tracce, proposte come esemplari nel documento "*Esame di terza SSPG EDA. La prova scritta relativa alle competenze di italiano*"⁶⁸ potrebbero, invece, portare alla riflessione su alcune pratiche e alla sperimentazione di nuove modalità di scrittura delle consegne.

La descrizione puntuale del processo di adattamento dei testi, la ricerca della coerenza tra testi di partenza (da comprendere) e testi di arrivo (da produrre), ma soprattutto tra varie tipologie di testi da produrre, e tra ciascuna di queste e le situazioni degli studenti, le indicazioni e i consigli per lo svolgimento delle prove identificano pratiche che dovrebbero condurre gli studenti a una maggiore autonomia sia nella comprensione delle consegne, sia nell'operatività.

Contestualmente, potrebbero contribuire a far emergere un dato e una prospettiva di lavoro: se anche dalle scritture brevi, quali sono ad esempio, le risposte a domande, è possibile avere restituzioni sul modo di lavorare degli alunni, sulle loro scelte e sulla loro competenza di scrittura, quale spazio si può riservare a questa forma di scrittura, con quali attività specifiche e con quali modalità di valutazione?

Anche per gli studenti le ricadute possibili possono essere interessanti.

L'ambito della scrittura, con le scelte operate dal gruppo, può contribuire ad avvicinare le esigenze connesse alle due realtà di scuola che sono state indicate, L'EDA e la scuola del diurno. L'attività di scrittura, infatti, complessa per sua natura, è una competenza difficile in cui l'elemento costituito dall'esperienza è importante ma non esclusivo, e soprattutto essa richiede un forte investimento in consapevolezza di ciò che si scrive e in motivazione a farlo, qualunque sia l'età dei discenti.

⁶⁷ Cfr. Ibid. la VII delle *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica*: «Ma gli scopi dell'educazione linguistica non possono restare più quelli tradizionali. La pedagogia linguistica tradizionale pecca non soltanto per inefficacia ma per la parzialità dei suoi scopi. [...] La pedagogia linguistica tradizionale pretende di operare settorialmente, nell'ora detta «di Italiano». Essa ignora la portata generale dei processi di maturazione linguistica (tesi I) e quindi la necessità di coinvolgere nei fini dello sviluppo delle capacità linguistiche non una, ma tutte le materie, non uno, ma tutti gli insegnanti [...] fuori cade l'attenzione alle altre capacità (conversare, discutere, capire parole e forme nuove) elencate alla tesi III».

⁶⁸ Si veda la sezione "Allegati" di questo *Working Paper*.

Questi elementi possono *servire da volano* per un arricchimento della propria enciclopedia personale, perché *pongono gli studenti in situazione*: legando l'attività di scrittura a scopi comunicativi identificabili, può verificarsi nei discenti l'esigenza di migliorare le proprie conoscenze su un argomento, calandole nella specificità del compito assegnato e dando loro una forma e una finalità tali da renderle significative e quindi parte di un apprendimento stabile.

Ancora. Chi affronta le prove basate sulla proposta di lettura di testi altrui si abitua a capire che le idee da esprimere in un nuovo componimento non possono sussistere se non dopo una lettura avveduta ed efficace del testo fonte, in grado di distinguere le unità informative dai concetti generali che organizzano tutte le informazioni con le quali si viene a contatto. L'elaborato scritto dagli alunni è in realtà il frutto dell'incrocio fra l'informatività dei dati presi da un testo e quella dei dati presenti in altri testi o anche nella loro mente, quelli che chiamiamo pre-conoscenze, in un processo d'integrazione continuo che va innescato, governato ed affinato. Le modalità della prova di comprensione e sintesi, come quelle della prova plurima, nel momento in cui offrono la possibilità d'integrare comprensione/produzione testuale, e a vari livelli, possono aiutare gli alunni a recuperare significatività nel loro lavoro.

Concludendo, l'interesse delle prove contenute nel nuovo Esame, ma soprattutto della prova plurima (con la sua capacità di «esplicitare un'idea di scrittura flessibile, riferibile sia all'elaborazione di testi completi, sia a parti di testi; intercettare competenze diverse degli studenti in funzione delle varie tipologie proposte; essere realizzata attraverso un testo composito, una sorta di sovra – testo che tratta un argomento esponendolo con varie tipologie o generi; prevedere sia testi propri sia testi sulla base di altri testi; prevedere materiali da analizzare, comprendere e interpretare per poi elaborare testi propri o di una sola tipologia, o plurimi»⁶⁹) sta tutta nella sua potenziale capacità di adattarsi a molte delle situazioni problematiche che emergono nel processo di apprendimento della scrittura, spingendo gli *attori del processo*, docenti e studenti, a considerare la pratica della scrittura come un *percorso di ricerca* continuo, così come dovrebbe, auspicabilmente, accadere.

Riferimenti bibliografici

- Bereiter, C., e M. Scardamalia (1995). *La psicologia della composizione scritta*. Traduzione italiana di D. Corno. Firenze: La Nuova Italia.
- Boscolo, P. e E. Zuin (a cura di) (2014). *Come scrivono gli adolescenti. Un'indagine sulla scrittura scolastica e sulla didattica della scrittura*. Bologna: Il Mulino.
- Cacciamani, S. (2002). *Psicologia per l'insegnamento*. Roma: Carocci.
- Cicardi F. (2015) (a cura di). "Percorsi di scrittura per comunicare, inventare, imparare. Attività didattiche e prove di verifica dalla scuola primaria al biennio della Scuola Secondaria di Secondo Grado." *Italiano Lingua Due*, n. 1.
- Ricci Garotti, F. (a cura di) (2006). *Il futuro si chiama CLIL. Una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*. Trento: IPRASE.
- Da Re, F. (2018) *Il nuovo Esame di Stato al termine del primo ciclo*, consultabile in formato .pdf su <https://it.pearson.com/docenti/secondaria-1-grado/Esame-stato.html>.
- De Beni, R., F. Cisotto, e B. Carretti (2001). *Psicologia della lettura e della scrittura. L'insegnamento e la riabilitazione*. Trento: Erikson.
- Demetrio, D. (2003). *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*. Roma: Carocci.
- Di Crisci, S. (2017). *Descrizione dei livelli di competenza in Italiano lingua prima al termine della SSPG*. Trento: IPRASE.

⁶⁹ Cfr. E. Zuin, *Il nuovo Esame di terza SSPG – le indicazioni per la prova d'Italiano scritto*, (op.cit. n. 58).

- GISCEL (1975). *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica*. <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>.
- Hayes, J.R., e R.S. Flower (1980). "Identifying the Organisation of the Writing Process." In *Cognitive Processes in Writing*, edited by L.W. Gregg e E.R. Steinberg. Hillsdale: Erlbaum.
- MIUR (1979). D.M. 09/02/1979, *Programmi, orari d'insegnamento e prove d'esame per la Scuola media statale*. GU 20 febbraio 1979, n. 50, suppl. ord.; in particolare art. 2 lettera "a" Educazione linguistica.
<http://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/norme/1979%20decreto%20e%20programmi%20scuolamedia%201979.pdf>.
- MIUR (2003), Legge 53/2003 *Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Secondaria di Primo Grado*, Allegato C.
https://archivio.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2004/allegati/all_c.pdf.
- MIUR (2012), "Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione," *Annali della Pubblica Amministrazione*, Anno LXXXVIII, Numero speciale.
http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf.
- MIUR (2017), D.M. n. 741 del 3 ottobre 2017, *Esami di stato conclusivo del primo ciclo e operazioni ad esso connesse*, art. 7, comma 1. <https://www.vivoscuola.it/Schede-informative/Esame-di-Stato-conclusivo-del-primo-ciclo-d-istruzione/Normativa-di-riferimento>.
- MIUR (2018), *Documento di orientamento per la redazione della prova d'Italiano nell'Esame di Stato conclusivo del primo ciclo*.
<http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Documento+orientamento+prova+italiano+esame+di+stato+primo+ciclo/82e41006-0ccb-499f-8c9a-ca0eb5619b9c?version=10>.
- PAT (2012) *Piani di Studio Provinciali. Linee guida per l'elaborazione dei piani di studio delle Istituzioni scolastiche*. Trento: PAT.
- Serianni, L., e G. Benedetti (2009). *Scritti sui banchi. L'Italiano a scuola fra alunni e insegnanti*. Roma: Carocci.
- Tempesta, I. (2015). "La semplificazione nell'Italiano per studenti stranieri." *Lingue e linguaggi* 16: 423-433.
- Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: Franco Angeli.
- Werlich, E. (1982). *A Text Grammar of English*, 2nd ed. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Zuin, E. (a cura di) (2011). *Scritture di scuola. Lo scrivere come competenza appresa*. Trento: IPRASE.
- Zuin E. (a cura di) (2013). *I saperi disciplinari nel curriculum per competenze. Teorie, modelli ed esempi da una ricerca-azione partecipata*. Trento: Erickson.
- Zuin, E. (2017). "Il nuovo esame della Scuola Secondaria di Primo Grado: le indicazioni per la prova di italiano scritto." *letteraturaenoi*, 13 novembre 2017. <http://www.laletteraturaenoi.it/>.
- Zambelli, L. (2014). "Semplificare i testi di studio, quando, come." *Italiano LinguaDue*, 1: 327-341.

5 Esempi di test e programmazioni

Umberto Poli

Introduzione

Questo testo presenta due momenti-approfondimenti principali, corrispondenti ad alcune tematiche affrontate nel *Gruppo EDA Italiano per la SSPG 2017-2018*.

1. Il confronto sui test di ingresso, con alcuni esempi di prove sottoposte agli alunni
2. Esempi di programmazioni svolte, con alcuni spunti di riflessione emersi nel confronto tra docenti.

È una riflessione su ciò che è possibile fare in base all'esperienza dei docenti coinvolti nell'EDA, nel momento in cui la Legge provinciale n. 5 del 2006 trova attuazione nel Decreto della Giunta Provinciale del dicembre 2015, che ne costituisce uno dei regolamenti. Ciò che viene proposto può rappresentare un utile modello da seguire, soprattutto per quanti si avvicinano alle specificità della scuola dell'EDA e hanno difficoltà a conguagliare la propria esperienza basata sulla strutturazione della scuola del diurno rispetto alle esigenze particolari dell'Educazione degli adulti, in particolare nell'impostare il lavoro iniziale. Questo non toglie che, in una fase successiva, si possano apportare modifiche e miglioramenti, in ragione soprattutto della grande mutevolezza sia dell'utenza che delle dinamiche proprie della scuola.

5.1 Test di ingresso

I momenti dell'accoglienza e dei test d'ingresso SSPG sono fondamentali nell'attività di un Centro EDA. Data la diversità tra realtà della città e realtà delle valli, la variabilità (sia nel numero che nelle aree di provenienza) degli utenti e la possibile emergenza di cambiamenti nel corso dell'anno scolastico, ciascun centro appare dotato di ampia flessibilità. Si possono comunque rilevare alcuni elementi di continuità, che consistono fondamentalmente nel verificare da un lato le motivazioni che inducono i corsisti ad iscriversi e poi frequentare i corsi EDA di primo livello, dall'altro il grado di conoscenza della lingua italiana attraverso colloqui orali e test scritti. Delle modalità di accoglienza e del colloquio orale discute ampiamente in questo volume Clara Benazzoli nel suo articolo sull'oralità. Qui ci limiteremo, pertanto, a presentare le caratteristiche dei test di comprensione e scrittura che al *Gruppo EDA Italiano* sono parsi più funzionali tra quelli prodotti dalle varie scuole EDA della Provincia e vagliati nel gruppo.

In tutti i Centri EDA, il test, che non ha necessariamente soltanto scopo valutativo, ma anche semplicemente esplorativo e preliminare, è costituito da tre componenti imprescindibili:

- 1) lettura di un breve testo scritto di natura informativo-biografica e svolgimento di esercizi di comprensione;
- 2) brevi produzioni scritte di argomento quotidiano, oppure relative a ciò che si è fatto o vissuto, oppure inerenti a progetti futuri;
- 3) breve esercizio grammaticale.

Alcuni centri aggiungono anche un esercizio di competenza lessicale, volto al riconoscimento di oggetti della quotidianità e non, oppure di specifiche categorie semantiche. In questo caso il test è suddiviso in quattro parti:

1. Lettura e comprensione scritta

2. Competenza lessicale
3. Produzione scritta guidata e libera
4. Competenza grammaticale

Nell'un caso e nell'altro, l'obiettivo fondamentale del test è offrire dati su cui costruire un percorso formativo il più possibile armonico e compatto per ciascuno studente, in relazione ai livelli di competenza che manifestano gli studenti. Indispensabili per il raggiungimento dell'obiettivo sono il dialogo e il confronto permanente con l'insegnante alfabetizzatore di italiano e con l'insegnante di inglese del corso SSPG EDA: sia l'uno che l'altro, infatti, possono fornire indicazioni dirimenti nell'individuazione degli oggetti di valutazione imprescindibili e nella costruzione degli esercizi. Questi gli elementi che contraddistinguono il test:

1. L'esercizio di lettura e comprensione presenta notevoli punti di contatto con quello parallelo proposto nel test L2, tarato su un livello definibile A2/A2+. Gli ambiti in cui vengono individuati gli argomenti sono quelli della quotidianità, del lavoro, della vita familiare. Sembra possibile, comunque, proporre altri testi, anche su argomenti di studio o di conoscenza diffusa purché siano compresi tra le 10 e le 20 righe, con numerazione esplicitata a fianco. I tempi verbali sono per lo più all'indicativo presente o all'infinito.
Gli esercizi proposti appartengono, generalmente, alla tipologia della risposta chiusa.
2. L'esercizio di competenza lessicale è volto all'accertamento e al riconoscimento di alcuni oggetti della quotidianità e non, con l'utilizzo in aggiunta di foto e/o disegni. Può proporre inoltre una categorizzazione di tipo semantico, con categorie e sottocategorie (es. bevande: acqua, latte, ...), con sinonimi e contrari (del tipo vivo/morto), oppure con inserimento di termini in esercizi di completamento di un testo.
3. L'esercizio di produzione scritta guidata o libera è solitamente considerato il più complesso e impegnativo dall'alunno in entrata in terza SSPG EDA, perché sollecita una serie di abilità (comprensione della consegna, attenzione lessicale, correttezza grammaticale) e richiede una più stretta attività di pianificazione e progettazione. Il test può prevedere momenti di produzione scritta e/o guidata (attraverso domande – guida, domande – stimolo ...), talvolta corredata da disegni, foto, vignette che fungano da indirizzo e aiuto all'alunno. Si tenga presente che anche questo momento è previsto nel test L2 (ed è proposto, peraltro, pure nel colloquio orale).
4. L'esercizio di competenza grammaticale e ortografica rappresenta forse il momento di maggior controversia e discussione. Una didattica fortemente tradizionalista attribuisce a questa parte del test un peso determinante. In conformità con le Linee guida provinciali e ministeriali, e dopo cospicue discussioni, il *Gruppo EDA Italiano* ritiene che si possano proporre esercizi significativi di morfologia e ortografia, a risposta chiusa, nonché di completamento e inserimento.

Di norma, il tempo previsto per questo test è piuttosto flessibile, e va da mezz'ora a un'ora, in qualche caso anche un'ora o qualcosa di più.

La valutazione del test viene effettuata immediatamente, o comunque a breve distanza di tempo, dagli insegnanti che, sulla base dei risultati e dell'esito del colloquio svolto in precedenza, decidono se l'utente abbia o meno un livello di competenza linguistica che gli consenta di intraprendere il percorso scolastico della SSPG. Se l'utente dimostra una competenza troppo fragile o poco adeguata, i docenti lo orientano verso la frequenza di un corso di italiano. È sempre utile, in questo frangente, che sia il docente di SSPG ad accompagnare lo studente dal collega alfabetizzatore, affinché l'inserimento nel percorso propedeutico di italiano sia percepito come parte coerente di un unico progetto.

Se invece la competenza linguistica appare un po' debole ma potenzialmente sufficiente, in alcuni Centri EDA gli insegnanti propongono all'utente di partecipare per un periodo di prova al corso SSPG; a questo si aggiunge parallelamente la frequenza di un corso di italiano per rafforzare la conoscenza della lingua. In altri centri si prevede invece l'iscrizione contemporanea alla SSPG e al corso di italiano, oppure si propone di biennalizzare il percorso, definendo un patto formativo

individuale in relazione alle materie da seguire in ciascuno dei due anni (ad esempio primo anno italiano e matematica più corso di italiano di rinforzo; secondo anno italiano, inglese e geostoria, con eventuale credito in matematica). Le possibilità sono molteplici e gestite con flessibilità e adattamento alle situazioni personali dei corsisti.

L'inserimento definitivo dell'utente nella SSPG può avvenire solo in seguito al superamento del test di italiano come L2 e non può essere effettuato oltre il 31 dicembre dell'anno scolastico in corso. Compito dei docenti è anche quello di chiarire questi passaggi agli utenti stessi.

Una volta composte le classi ed iniziate le lezioni, l'attenzione dei docenti è rivolta principalmente alla formazione del gruppo: nei primi incontri, fondamentali per creare un buon clima ed una positiva interazione tra le persone, ogni insegnante svolge attività di accoglienza che favoriscano la reciproca conoscenza e il dialogo tra tutti i membri del gruppo.

Temi molto importanti affrontati nei primi giorni di lavoro riguardano l'idea di scuola dei corsisti, influenzata dalle esperienze vissute in prima persona nei propri Paesi e, più in generale, dal contesto culturale di provenienza, le aspettative che essi nutrono in relazione alla nuova esperienza scolastica che si apprestano a vivere in Italia, i loro progetti per il futuro. Discutere di queste tematiche con la classe, esplicitare scelte metodologiche e di approccio (finanche le motivazioni che portano il docente a organizzare lo spazio disponendo i corsisti in cerchio, secondo una metodologia – *circle time* – efficace nell'educazione socio-affettiva) generalmente aiuta gli studenti a meglio comprendere e ad accettare una scuola differente da quella esperita nel proprio Paese.

In un secondo momento riprende l'attività di *testing* da parte dei docenti delle diverse discipline, in tempi e modi scelti e stabiliti da ciascuno, per accertare i prerequisiti relativi agli assi linguistico-letterario, storico-sociale, matematico. In proposito, è da sottolineare che più volte nel *Gruppo EDA Italiano* si è auspicato che test dirimenti come quello di italiano siano somministrati anche per matematica, spesso, ed erroneamente, considerata di immediata fruizione in quanto basata su un linguaggio numerico ritenuto universale e più intuitivo perché non esclusivamente verbale. Tale test dovrebbe indagare anche competenze relative alla comprensione di brevi testi (ad esempio di problemi) e testi non continui (grafici, tabelle, statistiche, ...).

Infine, è da rilevare che, durante il primo mese di scuola, gli insegnanti osservano il gruppo classe per individuare non solo eventuali persone in difficoltà o che necessitano di supporto ma anche le "eccellenze". Nel caso alcuni studenti evidenzino particolari competenze/conoscenze personali, a motivo di una solida scolarità pregressa, essi vengono sottoposti a test di credito¹, strutturati secondo gradualità con esercizi via via più complessi. Gli studenti che riescono a superare positivamente tali test, parzialmente o nella loro totalità, si vedono accreditata la frequenza di tutto o di parte del percorso in quella disciplina. Un'apposita commissione avvala i crediti, che vengono registrati nel patto formativo individuale dello studente.

¹ Cfr. art. 13 del *Regolamento sull'assetto organizzativo e didattico dell'Educazione degli adulti in provincia di Trento* – Delibera provinciale 11 dicembre 2015 e successivo Decreto del Presidente della Provincia Autonoma di Trento 18 dicembre 2015 e *Allegato A* della Deliberazione 1263 del 29 luglio 2016.

5.1.1 Test di ingresso (esempio 1)

COGNOME E NOME _____ DATA _____

TEST DI AMMISSIONE ALLA SSPG EDA

Leggi il testo seguente

Carlo è un uomo di trentasei anni, nato a Perugia nel settembre del 1976. Vive e lavora a Firenze, dove ha frequentato l'Università di Medicina e dove ha conosciuto Anna, sua moglie. Hanno avuto due bambini: Paola e Andrea, di quattro e due anni.

Carlo è alto, ha una corporatura robusta, gli occhi verdi e i capelli neri corti. Lui lavora all'Ospedale pediatrico "Meyer" di Firenze. Quando ha qualche giorno di ferie torna a Perugia. A Perugia si riposa e si gode la vita di campagna con la famiglia.

Lui è molto socievole e educato: ama stare con gli amici, gli piace la buona cucina e lo sport.

L'anno scorso, in autunno, Carlo è stato tre mesi in Nigeria e lì ha fatto il medico volontario. Carlo infatti considera la medicina un mezzo per aiutare chi sta male, chi sta peggio di lui.

Rispondi

Segna con una X la risposta esatta

1. Carlo è nato a:			
A. Cosenza	B. Firenze	C. Perugia	D. Livorno
2. Che cosa fa Carlo nella vita?			
A. Sta a casa e si prende cura dei suoi figli	B. È motociclista	C. È medico	D. Lavora in campagna
3. Dove è stato Carlo l'anno passato?			
A. Perugia	B. In Nigeria	C. All'Università	D. A Livorno
4. Che cos'è la medicina per Carlo?			
A. Un mezzo per essere ricco	B. Un mezzo essere per felice	C. Un mezzo per aiutare chi sta meglio di lui	D. Un mezzo per aiutare sta peggio di lui

____/4

Rispondi

5. In quale città Carlo ha conosciuto sua moglie Anna?
6. Quanti figli ha Carlo? Come si chiamano?
7. In quale ospedale lavora Carlo?
8. Com'è Carlo fisicamente?

____/4

Completa con verbi al presente e al passato

Oggi è domenica, io (avere) _____ ho _____ del tempo libero e (andare) _____ in centro a fare una passeggiata.

Diego (essere) _____ un mio amico e mi (aspettare) _____ in Piazza Rosmini, poi insieme (andare) _____ a vedere i negozi.

Ieri io (lavorare) _____ fino a tardi al supermercato con i miei colleghi.

Ieri tutti i magazzinieri (avere) _____ molto lavoro da fare e alla sera (essere) _____ stanchi.

____/7

Scrivi

Racconta come passi di solito la domenica

Che cosa hai fatto ieri?

Che cosa farai domani?

Competenza comunicativa ____/10
Competenza formale ____/10

5.1.2 Test di ingresso (esempio 2)

COGNOME E NOME _____ DATA _____

TEST DI AMMISSIONE ALLA SSPG EDA

1. Lettura e comprensione scritta

- 1 Il sabato in Italia la gran parte delle fabbriche sono chiuse, ma di mattina
2 le scuole e gli uffici pubblici sono aperti. Gli Italiani aspettano con ansia
3 il fine settimana per riposarsi, per dormire, per viaggiare, per svolgere i passatempi preferiti
4 e anche per lavorare: c'è sempre qualche lavoretto da fare in casa.
5 Specialmente le donne che lavorano fuori casa hanno molte
6 faccende da sbrigare.
7 Chi ha una seconda casa al mare, in montagna o in campagna, di sabato
8 o di domenica passa lì due giorni di riposo, anche per staccare dai problemi di ogni giorno.
9 La domenica mattina qualcuno va alla messa e qualcuno dorme fino a tardi.
10 Nel pomeriggio i giovani frequentano le discoteche, organizzano feste in casa,
11 passeggiano con gli amici o guardano un film al cinema. Per lo più, però,
12 gli italiani alla domenica pomeriggio seguono le partite di calcio alla tv,
13 perché gli italiani sono tifosi accaniti. La speranza è quella di vincere al totocalcio.
14 Altri sport molto diffusi in Italia sono il tennis, la pallacanestro, il nuoto e lo sci.

Rispondi alle domande scegliendo la risposta giusta

1) Il sabato mattina in Italia

- a) Scuole e uffici sono chiusi
- b) La maggior parte delle fabbriche non è aperta
- c) Tutte le scuole sono chiuse
- d) Fabbriche, uffici e scuole sono aperti

2) Il sabato e la domenica gli italiani

- a) Svolgono attività diverse dagli altri giorni
- b) Non hanno tempo libero
- c) Svolgono un secondo lavoro
- d) Svolgono le attività degli altri giorni

3) Numerosi italiani la domenica

- a) Vanno a giocare al totocalcio
- b) Praticano molti sport
- c) Non seguono i programmi sportivi alla tv
- d) Praticano molti sport

4) Durante il fine settimana

- a) Molti italiani si occupano della propria casa
- b) Nessun italiano si occupa di piccoli lavori
- c) Nessun italiano si occupa della propria casa
- d) Gli italiani dormono tutto il giorno

- 5) La frase “gli italiani aspettano con ansia” (riga 2) significa
- a) Tutti evitano
 - b) Tutti cercano
 - c) Tutti desiderano
 - d) Tutti temono
- 6) Il termine “per lo più” (riga 11) significa
- a) Molti
 - b) Alcuni
 - c) Pochi
 - d) Nessuno
- 7) La frase “faccende da sbrigare” (riga 6) significa che le donne
- a) Devono riordinare la casa
 - b) Possono riposare
 - c) Possono viaggiare
 - d) Devono fare un secondo lavoro
- 8) La frase “tifosi accaniti” (riga 13) significa che
- a) Gli italiani seguono con passione la loro squadra di calcio
 - b) Agli italiani piacciono tutti gli sport
 - c) Gli italiani giocano a calcio
 - d) Agli italiani piace seguire programmi televisivi

____/8

2. Competenza lessicale

Inserisci la parola giusta, scegliendo fra quelle poste in fondo.

L'ITALIANO AL BAR

L'italiano, al bar Di solito, infatti, resta nel per pochi minuti: il tempo di bere un caffè o un, di mangiare in fretta qualcosa come una o un panino ed è di nuovo fuori. Alcuni bar però, soprattutto d'estate, mettono sedie e; allora la gente e passa un po' di tempo bevendo un tè o un caffè. In ogni bar si possono bere alcoliche. L'italiano al bar non può né pranzare né come farebbe a casa. Un bar non è un : si possono mangiare solo dolci e, oppure focacce e pizette. In molti bar, poi, è possibile giocare o a biliardo.

(bevande – si siede – tavolini – ristorante – a carte – gelati – locale – brioche – cappuccino – cenare – sta in piedi – freddo)

____/12

3. Produzione scritta (libera)

Quello che vedi sotto è il volantino dell'ESTATE DEI RAGAZZI. Guarda la foto più in basso e racconta che cosa si fa durante l'estate, come ci si diverte, quali attività ci sono, quali luoghi si visitano.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Competenza comunicativa ____/10
Competenza formale ____/10

4. Competenza grammaticale

1) Metti il verbo avere o essere nella forma esatta.

- 1) Noi..... una casa in montagna
- 2) Luca alto e magro.
- 3) Leila madre di Hasna.
- 4) Iouna macchina rossa.
- 5) Tu..... molto buona e generosa.
- 6) Loro.....bravi e studiosi.

____/6

2) Metti il verbo tra parentesi nella forma esatta.

- 1) Quanto (costare) questa penna?
- 2) Lucia e Marta (preparare) una torta di compleanno.
- 3) Da quanto tempo voi (aspettare)..... l'autobus?
- 4) Abdul (venire)..... dalla Libia.
- 5) Giusy (mangiare)..... poco perché non (volere)
..... ingrassare.
- 6) Tu (potere) dare a me un pezzo di pane?
- 7) La commessa (vendere) la camicia azzurra a Flora.
- 8) Elisabetta e Sabina (restare)..... a Roma tutta l'estate.
- 9) Buongiorno, signore, che cosa (desiderare) acquistare?

____/10

3) Metti il verbo tra parentesi al passato prossimo, usando bene essere e avere.

- 1) Noi (aprire)..... le finestre perché c'è caldo.
- 2) Tu (scrivere)..... la lettera a Marco?
- 3) Paolo (mettere)..... i libri nello zaino.
- 4) Barbara (andare)..... al mare in Calabria questa estate.
- 5) Io (mangiare) una buona pasta al pesto nel ristorante qui di fronte.

____/5

4) Completa con le preposizioni semplici (di, a, da, in, con, su, per, tra, fra).

- 1) Anna abita..... Via Torino.
- 2) Conosco tua sorella..... tanti anni.
- 3) Il cane ... Luca è un fox terrier.
- 4) Vado Roma..... Natale.
- 5) Italia le tasse sono molto alte.
- 6) tre mesi Vittorio sarà maggiorenne.
- 7) La ragazza i capelli neri è Irene, sorella Lucia.

____/9

VOTO TOTALE____/70

5.2 Programmazione annuale

La programmazione annuale rappresenta un momento fondamentale di esplicitazione della didattica del docente nelle sue varie componenti e dell'esposizione di metodologie, strumenti, contenuti a supporto. È inoltre un atto di autoanalisi e di critica del percorso di un insegnante, che risulta ancora più proficuo se avviene in un confronto costante con i colleghi. L'apporto di sensibilità diverse, unite da un'identica finalità, rende, di norma, possibile la costruzione di un percorso equilibrato e coerente con le direttive provinciali.

Il *Gruppo EDA Italiano* ha ritenuto necessario vagliare alcuni modelli di programmazione, in modo da offrire esempi il più possibile completi e da agevolare le scelte dei singoli docenti. Si sottopongono qui all'attenzione dei lettori due modelli.

Nel format 1 (cfr. format 1) sono stati individuati alcuni criteri di progettazione – concetti guida – che non possono mancare in una programmazione annuale. Ciascuno di essi presenta in elenco ulteriori declinazioni, esplicitate da voci verbali e/o sostantivi.

I criteri evidenziati sono i seguenti (cfr. format 1):

- Introduzione: insegnante, discipline, ore settimanali, classe;
- Testi adottati;
- Situazione iniziale della classe;
- Obiettivi formativi e didattici (con la presenza dei due assi, dei linguaggi e storico-sociale);
- Competenze disciplinari e trasversali di italiano (con i dispositivi conoscenza, abilità e competenza e i relativi descrittori); contenuti disciplinari; tempi di attuazione della programmazione modulare (in linea di massima, mesi dedicati e monte ore ipotizzabile);
- Competenze disciplinari e trasversali di storia, educazione alla cittadinanza e geografia (con i dispositivi competenza, conoscenza, abilità e i relativi descrittori) oppure geostoria ed educazione alla cittadinanza con contenuti disciplinari e tempi di attuazione della programmazione modulare (in linea di massima, mesi dedicati e monte ore ipotizzabile); indicazione di alcuni argomenti della storia e della geografia;
- Metodologie e strumenti didattici, con particolare attenzione al livello del *cooperative learning* e ai momenti di metacognizione e autovalutazione;
- Modalità di verifica e criteri di valutazione;
- Eventuali attività di sostegno didattico per i DSA.

Il format 2 (cfr. format 2) è altrettanto ricco e completo.

Anche qui sono stati individuati alcuni criteri di progettazione – concetti guida – che non possono mancare in una programmazione annuale. Ciascuno di essi presenta in elenco ulteriori declinazioni, esplicitate da voci verbali e/o sostantivi.

I criteri evidenziati sono i seguenti:

- introduzione: istituto, classe, disciplina;
- indicazioni per la lettura (in questa sezione ciascun insegnante indicherà gli elementi di cui ha tenuto conto e i criteri con cui ha costruito la propria programmazione annuale. Lo scopo è quello di rendere il più possibile comprensibile, nella sua specificità, la programmazione elaborata);
- competenze, abilità, conoscenze della disciplina;
- situazione della classe in relazione alle competenze previste;
- attività programmate per sviluppare le competenze previste;
- metodologie e sistemi per l'accertamento degli apprendimenti.

Rispetto al format 1, non presenta il riferimento agli assi linguistico da un lato e storico sociale dall'altro, ma si può adattare ad entrambi; non ritiene necessario esplicitare i contenuti delle discipline, né proporre una scansione dei mesi e delle ore troppo serrata. Consente al docente di spiegare le ragioni delle sue decisioni e rendere così più leggibile a chiunque la sua

programmazione; lascia ampia libertà di scelta per quanto riguarda i contenuti da proporre, anche in relazione alle esigenze che si presentano *in fieri* nel corso dell'anno.

Le questioni aperte relative ai due format e ai loro criteri di progettazione restano parecchie. Nel *Gruppo EDA Italiano* sono state oggetto di un confronto serrato e vivace, con il contributo di tutti i docenti.

Si è condiviso – ed è abbastanza ovvio – che sia necessario partire dalle prerogative del gruppo classe, perché su questo specifico punto la situazione appare molto diversa da vari punti di vista:

- la realtà della città e quella delle valli non sono comparabili, sia per quanto riguarda la componente numerica delle varie classi, sia per quanto riguarda le zone di provenienza degli studenti;
- il fattore *lingua madre* e il fattore *lingua dello studio* pregresso, che possono non essere coincidenti, con la distanza (più o meno grande) che queste lingue hanno dall'italiano, sono dirimenti;
- la programmazione deve essere elastica e flessibile, il che non significa casuale o soggetta all'improvvisazione, ma costruita in modo tale da prevedere linee guida precise, all'interno delle quali sia possibile ricavare spazi e deviazioni senza perdere di vista gli obiettivi fondamentali.

Nel *Gruppo EDA Italiano* si è sottolineato più volte come la progettazione delle attività debba tenere conto e valorizzare le precedenti esperienze, di vita e di lavoro, formali, informali e non formali, del singolo studente. La molteplicità di storie, appartenenze, memorie rappresenta un'occasione di crescita e di arricchimento, che la scuola dovrebbe adeguatamente valorizzare. In questo contesto, inoltre, è possibile da parte dell'insegnante sviluppare una didattica basata sulle vite degli studenti, per esempio per mezzo di lavori sentiti come autentici e significativi. A questo riguardo livello si può rilevare come l'asse storico-sociale possa veramente costituire una chiave inestimabile per recuperare e valorizzare il vissuto, il passato e la memoria dell'alunno, a patto che si proceda con il tatto dovuto e con una didattica appropriata.

Il momento metacognitivo va opportunamente affrontato. Durante la programmazione curricolare, si auspica (alla fine di un'attività ma anche *in fieri*) un momento di riflessione sull'attività stessa, individuale o di gruppo, volta a rielaborazione, confronto e co-costruzione, così funzionali all'apprendimento. In questo contesto si può rilevare come, grazie alla metacognizione, possano anche essere potenziate altre competenze trasversali, quali la cooperazione tra i pari. Le competenze trasversali, comuni a tutte le discipline, possono diventare la base per l'identificazione degli obiettivi formativi, se condivisi prima a livello di consiglio di classe. Si tratta appunto di vedere quali punti possano risultare proficui e maggiormente significativi; questo è possibile solo attraverso il confronto serrato tra i diversi docenti.

La metodologia dell'insegnamento dovrebbe essere coerente con le attività proposte e svolte. A tal proposito, si è ritenuto utile suggerire, dotandole di un "nome", una serie di metodologie didattiche. Sarebbe auspicabile che il consiglio di classe nella sua interezza scegliesse e utilizzasse in armonia alcune metodologie, condividendo le finalità didattiche ed educative. L'esplorazione di più metodologie tra le quali scegliere dovrebbe permettere di andare incontro il più possibile alle specificità dell'alunno e della classe. Nominandole e servendosi di esse, il docente può inoltre riflettere sulla propria didattica.

Momento verifica. Dal confronto emerge che spetterebbe al consiglio di classe nella sua interezza dare indicazioni-base su quali verifiche fare, come farle e ogni quanto tempo proporle. L'obiettivo è quello di una programmazione dei tempi il più possibile equilibrata, che tenga conto delle esigenze (lavorative, di vita, di orario) del gruppo classe EDA, spesso eterogeneo per sua natura, e metta a proprio agio gli studenti in un momento fortemente ansiogeno come è quello della valutazione. In relazione a ciò, i docenti interpellati ricordano come esistano enormi differenze tra aree di provenienza e conseguenti sistemi educativi, che possono emergere in maniera evidente

proprio nel momento della verifica. L'insegnante, quindi, dovrebbe riservarsi la possibilità di somministrare vari tipi di prove, anche in base all'evolversi dell'anno scolastico.

Il *Gruppo EDA Italiano*, infine, ritiene fondamentale, in sede di programmazione, una chiara esplicitazione delle conoscenze, delle abilità e delle competenze, in linea con quanto richiesto dalle Linee guida Provinciali. Per ulteriore trasparenza e facilità, nel format 1 si sono separate le discipline italiano da un lato, storia, educazione civica e geografia dall'altro. In altre due tabelle sono state poste le programmazioni per contenuti. In particolare, se sui contenuti, lavorando in vista (ma ovviamente non solo) di un Esame di Scuola Secondaria di Primo Grado, è presente una relativa uniformità, si è rilevato come una esplicitazione troppo serrata e rigorosa dei tempi di attuazione (in ore dedicate) possa risultare pesante e controproducente. È sembrata più utile e realizzabile una scansione di massima dei tempi legata non alle ore ma (al massimo) ai mesi di insegnamento. Lo scopo è lasciare ai singoli docenti libertà di quantificazione e gestione dei tempi, coerentemente con la specificità del contesto-classe.

5.2.1 FORMAT 1 PER LA PRESENTAZIONE DELLA PROGRAMMAZIONE ANNUALE DELL'INSEGNANTE.

Il presente modello assume la declinazione di competenze in abilità e conoscenze come principio ordinatore da utilizzare, oltre che nel Piano d'Istituto, anche nella programmazione annuale dell'insegnante

Insegnante: _____

Discipline: _____

Classe: _____

Testi adottati: _____

SITUAZIONE INIZIALE DELLA CLASSE

La due classi A e B (una diurna e l'altra serale) attualmente sono composte da ____ studenti di età compresa tra ____ ed ____ anni, suddivisi in due gruppi. Il gruppo è eterogeneo, tutti gli studenti hanno un livello diverso di conoscenza della lingua italiana, poiché provengono da svariati Paesi (Europa, America Latina e Africa) e risiedono in Italia da tempi differenti.

Tutti gli studenti sono fortemente motivati a frequentare i corsi e a migliorare la conoscenza della lingua italiana.

Composizione della classe: _____

Consistenza numerica: _____

Area geografica di provenienza: _____

Presenza di studenti con DSA o certificati ai sensi della Legge 104/92:

Condizione cognitiva della classe (alcuni alunni più portati per l'orale, alcuni più per lo scritto):

Orari di massima: _____

OBIETTIVI FORMATIVI E DIDATTICI

- Favorire l'apprendimento della lingua italiana attraverso la socializzazione e il *cooperative learning*
- Promuovere un clima di apprendimento positivo e costruttivo
- Promuovere le diversità culturali come fonte di arricchimento
- Promuovere modalità di partecipazione attiva alle attività didattiche
- Far acquisire agli studenti conoscenza e consapevolezza di sé e del mondo in cui vivono
- Promuovere i successi scolastici raggiunti
- Far acquisire conoscenze, competenze e capacità trasferibili nella quotidianità e soprattutto nel mondo del lavoro e, contemporaneamente, valorizzare l'apporto delle esperienze e competenze informale acquisite in ambito scolastico

- Orientare positivamente gli studenti verso valori quali la democrazia, la giustizia, la pace, il rispetto per l'ambiente

Per la valutazione attualmente si fa ancora riferimento alle competenze degli assi culturali, con accertamento per livelli di padronanza della lingua (iniziale – base – intermedio – avanzato)²:

Tab. 5: «Assi culturali»

Asse dei linguaggi	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interagire oralmente in maniera efficace e collaborativa con un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni comunicative. 2. Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo. 3. Produrre testi di vario tipo adeguati ai diversi contesti. 4. Riconoscere e descrivere i beni del patrimonio artistico e culturale anche ai fini della tutela e conservazione. 5. Utilizzare le tecnologie dell'informazione per ricercare e analizzare dati e informazioni. 6. Comprendere gli aspetti culturali e comunicativi dei linguaggi non verbali. 7. Utilizzare la lingua inglese per i principali scopi comunicativi riferiti ad aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente. 8. Comprendere e utilizzare una seconda lingua comunitaria in scambi di informazioni semplici e diretti su argomenti familiari e abituali.
Asse storico-sociale	<ol style="list-style-type: none"> 1. Orientarsi nella complessità del presente utilizzando la comprensione dei fatti storici, geografici e sociali del passato, anche al fine di confrontarsi con opinioni e culture diverse. 2. Analizzare sistemi territoriali vicini e lontani nello spazio e nel tempo per valutare gli effetti dell'azione dell'uomo 3. Leggere e interpretare le trasformazioni del mondo del lavoro. 4. Esercitare la cittadinanza attiva come espressione dei principi di legalità, solidarietà e partecipazione democratica

Fonte: adattamento personale dell'Allegato «Assi culturali» del D.M. 139/2007

METODOLOGIE E STRUMENTI DIDATTICI

Nella proposta formativa del corso si punterà a promuovere un apprendimento il più possibile:

- attivo
- esplorativo
- collaborativo
- riflessivo.

Ci si avvarrà dei molti strumenti offerti dalla scuola quali: aula informatica, lavagna interattiva, sussidi audiovisivi, cineforum, biblioteca scolastica e bibliografia adatta ai livelli dell'utenza. Inoltre i libri di testo saranno integrati, o sostituiti nel caso di storia ed educazione alla cittadinanza e geografia, da fotocopie e/o materiale digitale.

Nella programmazione delle attività, e non solo per i progetti interdisciplinari, si terrà conto di analoghe strategie di coinvolgimento degli studenti attraverso una didattica basata su:

- rimodulazione dei *tasks* giornalieri sulla base del livello/composizione del gruppo;
- apprendimento cooperativo e lavoro di gruppo (*cooperative learning*);

² Il riferimento è al Documento «Assi culturali» allegato al D.M. 139/2007 *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*, noto anche come Decreto Fioroni. https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml.

- *brainstorming* (dato un problema da affrontare, ciascuno dei partecipanti, entro prefissati limiti di tempo, è libero da esprimere la propria idea. Le idee si raccolgono e si analizzano);
- attività laboratoriale (partendo da una situazione problematica con proposta di *debriefing* e autovalutazione);
- *problem solving* (tecnica che intende l'apprendimento come il risultato di un'attività di scoperta e per soluzioni di problemi);
- *debriefing* (riflessione collettiva del lavoro svolto);
- *circle time* (disposizione dei partecipanti in cerchio, metodologia efficace nell'educazione socio-affettiva);
- individualizzazione (utilizzo di strategie didattiche mirate per il raggiungimento delle competenze – nel piccolo gruppo);
- interdisciplinarietà (analisi della realtà nelle interrelazioni di tutti i suoi elementi)
- documentazione (insieme dei materiali che testimoniano il percorso di apprendimento).

MODALITÀ DI VERIFICA E CRITERI DI VALUTAZIONE

Sarà effettuato periodicamente il controllo sulla comprensione e l'apprendimento degli argomenti svolti mediante **verifiche formative** e **sommative**, sia in forma orale, sia in forma scritta (conversazioni, correzione esercizi ed elaborati, interrogazioni, relazioni, prove strutturate, riassunti, costruzione di schemi e mappe concettuali, lavori digitali).

Le prove scritte saranno strutturate e comprenderanno test a risposta multipla e/o domande aperte, lettura di immagini, documenti, tabelle, dati e loro interpretazione.

Tutte le prove, oggetto di valutazione, saranno comunicate allo studente in tempo utile per la preparazione, in funzione delle qualità delle esigenze emerse durante l'anno.

Nel corso dell'anno scolastico si prevede un numero minimo di verifiche di seguito indicato in tabella:

Tab. 6: numero minimo verifiche annuali (proposta)

	VERIFICHE SCRITTE	VERIFICHE ORALI
ITALIANO	5	5
STORIA ED EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA	2	5
GEOGRAFIA	2	5

Fonte: elaborazione personale dell'autore

COMPETENZE DISCIPLINARI DI ITALIANO

Tab. 7: Italiano – Competenze disciplinari

	COMPETENZE	CONOSCENZE	ABILITÀ
A	Interagire oralmente in modo efficace	<ul style="list-style-type: none"> • funzioni della lingua ed elementi della comunicazione • principali strutture linguistico-grammaticali • lessico fondamentale, lessici specifici, lingua d'uso • principali relazioni fra situazioni comunicative, interlocutori e registri linguistici 	<ul style="list-style-type: none"> • ascoltare, in situazioni di studio, di vita e di lavoro, testi prodotti da altri, comprendendone contenuti e scopi • individuare le informazioni essenziali di un discorso o di un programma trasmesso dai media, a partire da argomenti relativi alla propria sfera di interesse
C	Produrre testi di vario tipo	<ul style="list-style-type: none"> • modelli di narrazione autobiografica • tipologie di produzione scritta, funzionale allo studio, alla vita e al lavoro • tecniche di scrittura digitale ed elementi di impaginazione grafica 	<ul style="list-style-type: none"> • produrre testi scritti corretti, coerenti, coesi e adeguati alle diverse situazioni comunicative • scrivere testi utilizzando <i>software</i> dedicati curando l'impostazione grafica
D	Riflettere sulla lingua e sulle sue regole di funzionamento	<ul style="list-style-type: none"> • riconoscere la struttura e gli elementi del processo comunicativo • individuare scopi e funzioni in un atto comunicativo • utilizzare la conoscenza dei meccanismi e regolarità della propria lingua per comprendere i testi che legge e correggere i testi che scrive • ricavare informazioni utili per la comprensione di una parola dalle sue componenti morfemiche • utilizzare dizionari ed enciclopedie, anche via internet, per ricavare informazioni riguardanti uso, significato, etimologia delle parole • individuare corrispondenze lessicali tra dialetto e lingua nazionale nella sua evoluzione storica • riconoscere la funzione delle diverse parti del discorso nella frase 	<ul style="list-style-type: none"> • comunicazione formale e informale, emittente e destinatario, codici verbali e non verbali, canale, contesto e messaggio • principali funzioni linguistiche (informativa, regolativa, persuasiva, espressiva, di contatto) • concetto di <i>significante</i> e <i>significato</i>. • la struttura della parola: radice, desinenza, prefissi e suffissi; gli accenti; elisione e troncamento • il senso delle parole nel contesto: uso in senso proprio e in senso figurato, denotazione e connotazione, omonimia, sinonimia e antonimia • nozioni essenziali di varietà linguistica • significato e tipologia delle diverse categorie grammaticali (<i>nome, articolo, aggettivo; pronome; verbo, avverbio; preposizione, congiunzione; interiezione</i>)

Fonte: E. Zuin (a cura di) (2017), *Piani di Studio Provinciali Educazione degli adulti – adattamento personale*

CONTENUTI DISCIPLINARI E TEMPI DI ATTUAZIONE

Tab. 8: Esempio di programmazione annuale

PROGRAMMA ANNUALE	TEMPI
<p>Fonologia: Repertorio delle principali difficoltà ortografiche/la punteggiatura.</p> <p>Morfologia: articoli determinativi, indeterminativi, preposizioni semplici e articolate, aggettivi e pronomi possessivi e dimostrativi, pronomi personali soggetto, il presente indicativo dei verbi regolari e irregolari.</p> <p>Brevi produzioni orali e scritte: presentazione di se stesso, della propria famiglia, del proprio ambiente di vita e di lavoro. Narrare esperienze e avvenimenti in forma orale e scritta. Redigere il proprio curriculum vitae. Lettura e comprensione di testi brevi di vario genere.</p> <p>Lessico: sinonimi e contrari.</p>	<p>OTTOBRE NOVEMBRE DICEMBRE</p>
<p>Fonologia: Repertorio delle principali difficoltà ortografiche/la punteggiatura.</p> <p>Morfologia: il nome, gli aggettivi e i pronomi, i pronomi personali complemento, il passato prossimo, cenni sul passato remoto e l'imperfetto dei verbi, la forma riflessiva dei verbi. Produzione di brevi testi scritti coerenti e coesi adeguati alle diverse situazioni comunicative (diario, lettera, biografia, autobiografia, testi descrittivi). Redigere il proprio curriculum vitae. Lettura e comprensione di testi di vario genere.</p>	<p>GENNAIO FEBBRAIO</p>
<p>Fonologia: Repertorio delle principali difficoltà ortografiche/la punteggiatura.</p> <p>Morfologia: aggettivi e pronomi, cenni sul passato remoto, il futuro dei verbi, i connettivi testuali. Lettura e analisi di testi espositivi, tra cui l'articolo di giornale. Produzione di brevi testi scritti coerenti e coesi adeguati alle diverse situazioni comunicative (testo descrittivo, espositivo). Redigere il proprio curriculum vitae. Il riassunto in forma scritta e orale di brevi testi.</p>	<p>MARZO</p>
<p>Fonologia: Repertorio delle principali difficoltà ortografiche/la punteggiatura.</p> <p>Morfologia: aggettivi e pronomi, cenni sul passato remoto, il futuro dei verbi, i connettivi testuali. Lettura e analisi di testi espositivi, tra cui l'articolo di giornale. Produzione di brevi testi scritti coerenti e coesi adeguati alle diverse situazioni comunicative (testo descrittivo, espositivo). Redigere il proprio curriculum vitae. Il riassunto in forma scritta e orale di brevi testi.</p>	<p>APRILE MAGGIO</p>

Fonte: elaborazione personale dell'autore

COMPETENZE DISCIPLINARI DI STORIA, EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA E GEOGRAFIA

Tab. 9a: Esempio di programmazione annuale

	COMPETENZE	CONOSCENZE	ABILITÀ
A	Comprendere i fatti del presente e del passato	<ul style="list-style-type: none"> processi fondamentali della storia dal popolamento del pianeta al quadro geopolitico attuale momenti della fondazione della Repubblica principali tipologie di fonti, beni culturali e ambientali del territorio concetti di democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili servizi erogati da Stato, Regioni ed Enti locali 	<ul style="list-style-type: none"> collocare processi, momenti e attori nei relativi contesti storici usare fonti di diverso tipo usare il territorio come fonte storica rispettare i valori sanciti e tutelati dalla Costituzione selezionare, organizzare e rappresentare le informazioni con mappe, schemi, tabelle e grafici
B	Analizzare sistemi territoriali vicini e lontani	<ul style="list-style-type: none"> metodi, tecniche, strumenti propri della geografia aspetti geografici dello spazio italiano, europeo e mondiale paesaggio e sue componenti rischi ambientali 	<ul style="list-style-type: none"> operare confronti fra le diverse aree del mondo utilizzare gli strumenti della geografia per cogliere gli elementi costitutivi dell'ambiente e del territorio leggere e interpretare vari tipi di carte geografiche, carte stradali e mappe utilizzare orari di mezzi pubblici, calcolare distanze in modo coerente e consapevole leggere gli assetti territoriali anche ai fini della loro tutela
C	Leggere e interpretare le trasformazioni del mondo del lavoro	<ul style="list-style-type: none"> norme e azioni a tutela dell'ambiente e del paesaggio mercato del lavoro e occupazione 	<ul style="list-style-type: none"> riconoscere le principali attività produttive del proprio territorio

Fonte: elaborazione personale dell'autore

CONTENUTI DISCIPLINARI E TEMPI DI ATTUAZIONE DEI MODULI DI STORIA, EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA E GEOGRAFIA

Tab. 9b: Esempio di programmazione annuale

MODULI	CONTENUTI (ipotesi ampiamente modificabile)	TEMPI DI ATTUAZIONE PREVISTI (indicativi e soggetti a cambiamento)
A	<ul style="list-style-type: none"> La linea del tempo/la periodizzazione. La Restaurazione, la borghesia e i moti rivoluzionari. Le guerre di indipendenza e il Risorgimento. La prima e la seconda rivoluzione industriale. La nascita dei sindacati e le lotte operaie. Concetti di Stato, nazione, Costituzione e Repubblica. Definizione di geografia/l'orientamento/le carte geografiche. L'Italia fisica e politica. Elementi e fattori climatici. Il clima in Italia. 	OTTOBRE NOVEMBRE DICEMBRE
B	<ul style="list-style-type: none"> Destra e Sinistra storica e i problemi dell'Italia unita. L'età giolittiana. Il Colonialismo. La Grande Guerra. L'Europa fisica e politica. Sviluppo e sottosviluppo. Aspetti geofisici, climatici, storico-culturali, economici e produttivi dei continenti extraeuropei. 	GENNAIO FEBBRAIO
C	<ul style="list-style-type: none"> La rivoluzione russa. I regimi totalitari: il fascismo, il nazismo e lo stalinismo. La seconda guerra mondiale. Interazione uomo/ambiente e problematiche ambientali. Aspetti geofisici, climatici, storico-culturali, economici e produttivi dei continenti extraeuropei. La globalizzazione. 	MARZO APRILE
D	<ul style="list-style-type: none"> L'Italia repubblicana. La Guerra Fredda. Il terrorismo. L'Unione europea (brevi cenni). L'Onu e le sue agenzie. Le organizzazioni non governative. 	MAGGIO

Fonte: elaborazione personale dell'autore

5.2.2 FORMAT 2 PER LA PRESENTAZIONE DELLA PROGRAMMAZIONE ANNUALE DELL'INSEGNANTE.

Il presente modello assume la declinazione di competenze in abilità e conoscenze come il principio ordinatore da utilizzare, oltre che nel Piano d'Istituto, anche nella programmazione annuale dell'insegnante.

ISTITUTO:

CLASSE:

AREA DI APPRENDIMENTO/DISCIPLINA:

Indicazioni per la lettura: in questa sezione ciascun insegnante indicherà gli elementi di cui ha tenuto conto e i criteri con cui ha costruito la propria programmazione annuale. Lo scopo è quello di rendere il più possibile comprensibile, nella sua specificità, la programmazione elaborata.

Competenze, abilità e conoscenze cui è finalizzata l'attività

Indicare le competenze, con le relative abilità e conoscenze, previste nel Piano d'Istituto per la disciplina e le eventuali declinazioni annuali delle stesse.

COMPETENZE	ABILITÀ	CONOSCENZE
«Indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e metodologiche, in situazioni di studio e di lavoro e nello sviluppo professionale e personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità ed autonomia».	«Indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare <i>Know-how</i> per portare a termine compiti o risolvere problemi; le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti)».	«Indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Sono l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative ad un settore di studio e/o di lavoro; le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche» ¹ .
1. Interagire e comunicare oralmente in contesti di diversa natura.		
2. Leggere, analizzare e comprendere testi scritti.		
3. Produrre testi scritti in relazione a diversi scopi comunicativi.		
4. Riflettere sulla lingua e sulle sue regole di funzionamento.		

¹ Proposta di Raccomandazione del Parlamento Europeo del 7 settembre 2006. Quadro europeo delle Qualifiche e dei titoli.

Situazione della classe in relazione alle competenze previste

In questa sezione l'insegnante indicherà, competenza per competenza, il livello di conseguimento delle abilità e conoscenze da parte degli studenti.

Attività programmate per sviluppare le competenze previste

In questa sezione l'insegnante elencherà le Unità di Lavoro /i moduli didattici che intende realizzare nel corso dell'anno scolastico in relazione allo sviluppo di ciascuna competenza, o delle competenze integrate². Preciserà se le Unità sono frutto di decisione sua personale o concordate con i colleghi di altre discipline³.

<p>1) Interagire e comunicare oralmente in contesti di diversa natura</p> <p><i>Unità /modulo 1: ascoltare, e interagire in dialogo</i></p> <p><i>Unità/modulo 2: ascoltare e interagire in discussione; preparare monologhi</i></p> <p>2) Leggere, analizzare e comprendere testi scritti (di varia tipologia)</p> <p><i>Unità /modulo 1:</i></p> <p><i>Unità/modulo 2:</i></p> <p>3) Produrre testi scritti in relazione a diversi scopi comunicativi</p> <p><i>Unità /modulo 1:</i></p> <p><i>Unità/modulo 2:</i></p> <p>4) Riflettere sulla lingua e sulle sue regole di funzionamento</p> <p><i>Unità /modulo 1:</i></p> <p><i>Unità/modulo 2:</i></p> <p><i>Ecc.</i></p>	<p><i>Ottobre – novembre: modulo narrare (per l'oralità ..., per la lettura ..., per la scrittura ..., per la riflessione sulla lingua ...).</i></p> <p><i>Dicembre – gennaio: modulo descrivere (per l'oralità ..., per la lettura ..., per la scrittura ..., per la riflessione sulla lingua ...).</i></p> <p><i>Febbraio – marzo: modulo esporre ed argomentare (per l'oralità ..., per la lettura ..., per la scrittura ..., per la riflessione sulla lingua ...).</i></p> <p><i>Aprile – maggio: modulo scrivere testi sulla base di altri testi (per l'oralità ..., per la lettura ..., per la scrittura ..., per la riflessione sulla lingua ...).</i></p>
--	---

Metodologie e sistemi per l'accertamento degli apprendimenti

In questa sezione l'insegnante indicherà le metodologie che intende utilizzare per sviluppare le competenze, sia di carattere disciplinare e pluridisciplinare, sia di carattere "trasversale". Per quanto riguarda i sistemi di accertamento degli apprendimenti, descriverà quelli che intende adottare *in itinere* e al termine dei percorsi didattici, per verificare e valutare sia i processi, sia i risultati.

² È del tutto evidente che ogni Unità di lavoro contribuisce a promuovere più competenze, sia di tipo disciplinare, sia di tipo "trasversale" o pluridisciplinare, tuttavia ciascuna Unità può/deve essere finalizzata in particolare allo sviluppo di una competenza, con l'acquisizione di alcune abilità e conoscenze ad essa correlate; ad esempio l'Unità "Prendere Appunti", pur sviluppando anche competenze di scrittura, è finalizzata soprattutto alla costruzione di strumenti per rendere efficace l'ascolto.

³ La scansione proposta è solo esemplificativa di come potrebbero essere programmate le attività di italiano in funzione delle competenze previste.

Parte III

Dimensioni trasversali

6 Un tema trasversale: l'oralità

Clara Benazzoli

Premessa. L'oralità, dimensione imprescindibile quanto complessa

La comunicazione verbale e l'interazione orale sono peculiari ed imprescindibili nella vita umana. Già ne era convinto il filosofo Aristotele il quale, nel IV secolo a.C., nel primo libro della "Politica" scriveva che l'uomo è un *animale socievole* che tende per natura a rapportarsi con gli altri uomini e a vivere in una comunità civile in quanto unico, tra tutti gli esseri viventi, ad avere la capacità di parola¹. L'uso del linguaggio e l'interazione verbale sono pertanto elementi fondanti della vita sociale, necessari per entrare in relazione nelle dimensioni pubblica e privata, nei luoghi di studio e di lavoro e, più in generale, nelle diverse situazioni quotidiane.

Parlare di competenza comunicativa e di interazione orale in contesto EDA, una realtà scolastica particolare nella quale la maggior parte degli utenti dei percorsi per il conseguimento del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione – primo livello – sono immigrati², sottende tuttavia una serie di criticità e di aspetti complessi che meritano di essere ricordati ed analizzati.

Innanzitutto occorre precisare che, per gli studenti EDA, la lingua italiana assume un'importanza sostanziale e precipua in quanto è da una parte il mezzo per comunicare i propri bisogni concreti – quelli primari e quelli legati alla professione o alla formazione – e per interagire con le istituzioni pubbliche dello Stato, dall'altra lo strumento per esprimere il proprio pensiero, trasmettere la propria cultura, esternare la propria visione del mondo e, nel contempo, per comprendere pensiero, cultura e visione del mondo del Paese che li ospita; in tal senso la lingua veicola, o può/deve veicolare, uno scambio autentico capace di favorire la reciproca conoscenza e, conseguentemente, l'integrazione.

Per i corsisti è, pertanto, fondamentale apprendere l'italiano al meglio delle loro possibilità, nonostante ciò presenti componenti di problematicità più o meno marcata, per varie ragioni.

In primo luogo, l'italiano non è la loro lingua nativa, acquisita fin dalla più tenera età secondo il naturale processo di apprendimento linguistico, ma lingua "altra", una lingua 2 o, molto più spesso, una delle lingue 2 apprese nel corso della propria vita. È il caso, ad esempio, di numerosi studenti nordafricani che, avendo frequentato le scuole nei loro paesi di provenienza, parlano l'arabo (o talora la lingua berbera) come lingua di casa, il francese come lingua di istruzione – e dunque lingua seconda – e l'italiano come ulteriore lingua 2.

In secondo luogo, è bene non dimenticare che le modalità di avvicinamento alla lingua italiana possono essere varie e differenziate. Accanto a quanti, fin dai primi periodi di permanenza nel nostro Paese, hanno seguito percorsi scolastici formalizzati di lingua 2 che hanno permesso loro di rinforzare in classe, in un contesto guidato, ciò che hanno appreso in modo spontaneo nei rapporti quotidiani (apprendimento misto), vi sono coloro che hanno approcciato la lingua italiana all'estero – spesso attraverso i media o in attività legate al settore turistico o lavorativo (apprendimento spontaneo), talvolta, anche se più raramente, nella scuola (apprendimento guidato) – e coloro – e sono in numero maggiore – che hanno imparato l'italiano spontaneamente e, di conseguenza, in modo non graduale né graduato. L'apprendimento spontaneo, che si realizza tramite i media, mediante l'interazione con vicinato, scuola, servizi, uffici pubblici, mondo del lavoro, nel contatto con italiani di estrazione sociale, livello culturale e linguistico vari e diversificati ed anche con immigrati di altra provenienza, espone gli apprendenti ad un linguaggio che rischia di essere impreciso nel lessico e nell'uso dei registri linguistici, non sempre corretto,

¹ Aristotele, *Politica*, I, 2, 1253a, in "Opere", vol. 9 (Roma-Bari: Laterza, 1986), 6.

² Una descrizione più articolata dell'utenza dei corsi SSPG EDA è presente in E. Zuin (a cura di) (2017), *Piani di Studio Provinciali Educazione degli adulti* (Trento: IPRASE), 15-22.

e, in quanto motivato dalle necessità impellenti di capire e farsi capire, volto alla ricerca non della correttezza formale ma essenzialmente dell'efficacia pragmatica³.

Inoltre, la lingua con la quale gli studenti sono entrati ed entrano in contatto in Italia può essere vicina all'italiano standard oppure influenzata, leggermente o in maniera più marcata, dai dialetti o da varietà regionali (varietà diatopiche), con conseguenti problemi inerenti soprattutto la struttura ed il lessico.

Va ricordato, ancora, che la lingua italiana, soprattutto parlata, sta attraversando una fase di rapida evoluzione sia a motivo della sua affermazione storicamente recente come lingua della comunicazione orale, sia a causa di altri fattori come, ad esempio, l'incidenza di altre lingue e del linguaggio diffuso dai media e, più in generale, dalle nuove tecnologie. È in questo scenario di continua ristandardizzazione, da intendersi come variazione di tratti fonologici, morfosintattici, lessicali rispetto ad una varietà di lingua comune – «l'italiano dell'uso medio», come lo definisce Sabatini (1985)⁴ – ed accettazione progressiva di fenomeni ed elementi linguistici più o meno lontani dalla norma, che si colloca l'apprendimento dell'italiano da parte degli stranieri: essi, privi di riferimenti normativi stabili nel tempo, più di altri sono esposti da una parte a considerare standard la lingua che sentono e a farla propria acriticamente, dall'altra, per contro, ad assumere atteggiamenti molto rigidi nei confronti delle norme esigendo, nel momento in cui insorgano dubbi di natura grammaticale, risposte definitive ed immutabili che, di fatto, non sono sempre possibili. Un altro aspetto di criticità è dato dal bagaglio culturale dei corsisti, assai disomogeneo in relazione alle preconcoscenze culturali, alle competenze linguistiche personali (monolinguisimo/bilinguismo/plurilinguismo), alle esperienze di scolarizzazione e ai diversi metodi educativi esperiti. I livelli di istruzione pregressa degli utenti, che variano dalla frequenza esclusiva di scuole religiose al completamento della scuola dell'obbligo fino al compimento di percorsi di istruzione superiore o universitaria⁵ nel proprio Paese o in altri Paesi, influiscono inevitabilmente sull'apprendimento della lingua italiana e, più in generale, sugli studi nella SSPG EDA, così come incidono le abilità di studio personali (*study skills*) e le differenze individuali relative a strategie, stili cognitivi e di apprendimento, convinzioni, attitudini, tempi e ritmi, motivazione ma anche ai diversi tipi di intelligenza⁶, ai tratti di personalità, al fattore "età"⁷.

Il quadro finora delineato si complica ulteriormente nel momento in cui si considerano la lingua parlata dagli studenti e la lingua utilizzata nel corso delle lezioni dei percorsi SSPG EDA, lingua della comunicazione la prima, padroneggiata almeno ad un livello pari all'incirca all'A2 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue⁸, lingua della scuola o dello studio la seconda.

La lingua per lo studio, o *italstudio*⁹, rappresenta inevitabilmente un elemento di criticità per i discenti, benché gli insegnanti che operano nei corsi di preparazione all'Esame conclusivo di primo ciclo orientino la propria azione didattica in modo da accompagnare opportunamente gli

³ Si vedano per esteso P. E. Balboni (2014a), *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera* (Roma: Bonacci) e P. Diadori (a cura di) (2015), *Insegnare italiano a stranieri* (Milano: Mondadori Education).

⁴ F. Sabatini (1985), "L'italiano dell'uso medio": una realtà tra le varietà linguistiche italiane," in *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, hrsg. G. Holtus und E. Radtke (Tübingen: Gunter Narr), 154-184.

⁵ Come già precisato nei *Piani di Studio Provinciali*, 16-17, i sistemi scolastici nel mondo sono tanto diversificati che, molto spesso, una laurea conseguita in altri paesi non è pienamente equiparabile, né per il percorso effettuato né per le competenze acquisite, allo stesso titolo italiano. Per questa ragione in sede di colloquio d'accoglienza si rende sempre necessario accertare le reali preconcoscenze dei corsisti. Tale tematica sarà trattata più diffusamente nel paragrafo successivo.

⁶ H. Gardner (1987), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza* (Milano: Feltrinelli).

⁷ Si vedano L. Mariani (2010), *Saper apprendere. Atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per insegnare a imparare*, (Padova: Libreriauniversitaria), 115-137 e P. E. Balboni (2014a), *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, 56-60.

⁸ Ciò è previsto, per l'ammissione ai corsi per il conseguimento del titolo conclusivo del primo ciclo di istruzione, anche dal *Regolamento sull'assetto organizzativo e didattico dell'Educazione degli adulti in provincia di Trento* – Delibera provinciale 11 dicembre 2015 e successivo Decreto del Presidente della Provincia Autonoma di Trento 18 dicembre 2015 –.

⁹ B. D'annunzio (2014), "I principali problemi dell'italiano L2 dello studio". *I Quaderni della Ricerca n. 14: Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, 125-132 (Torino: Loescher). P. E. Balboni., 2014a, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, 109.

utenti nell'approccio alle discipline e alle microlingue ad esse connesse¹⁰. Se infatti la lingua per la comunicazione ad un livello A2 assume nei vari contesti d'uso – personale, pubblico, educativo, professionale – caratteristiche per lo più di pragmaticità, la lingua per lo studio è invece di per sé astratta e complessa, sia perché ha molto in comune con le microlingue tecnico-scientifiche delle discipline, sia perché, in quanto si rivolge a studenti, integra le proprie caratteristiche con peculiarità linguistiche, strutturali, grafiche, concettuali che, pur atte a “mediare”, a rendere cioè accessibili le conoscenze che veicola a persone non esperte quali sono i discenti, rischiano di costituire un elemento di difficoltà aggiuntivo¹¹.

L'*italstudio* è complesso principalmente:

- dal punto di vista contenutistico, perché è denso di impliciti culturali: trasmette infatti saperi che, per essere compresi a pieno, richiedono spesso la condivisione di riferimenti culturali specifici, condivisione che non può essere data per scontata in una classe composta da corsisti di diverse provenienze geografiche e con esperienze di studio e di preparazione personale assai divergenti le une dalle altre;
- dal punto di vista semantico, perché fa riferimento ad una molteplicità di significati che dipendono di volta in volta dal contesto;
- dal punto di vista lessicale, perché impiega termini che spesso afferiscono ad un linguaggio settoriale e specifico, di fruizione non immediata;
- perché è esperibile quasi esclusivamente negli ambiti ristretti della scuola e dello studio e ciò restringe la possibilità per gli studenti di familiarizzare con il lessico e le strutture che la caratterizzano.

Per declinare, nei Piani di Studio Provinciali, le abilità e le conoscenze inerenti, nello specifico, la competenza *Interagire e comunicare oralmente in contesti di diversa natura* e per proporre i criteri per il colloquio dell'Esame orale si è provveduto a farsi carico della complessità fin qui esplicitata e si è tenuto conto da una parte dell'importanza, per gli studenti, della lingua italiana come lingua 2 e lingua della comunicazione, dall'altra delle diverse modalità di apprendimento della stessa e, ancora, della necessità di considerare l'italiano come lingua di studio trasversale e di superare, o quanto meno di colmare il più possibile, nel proprio percorso di studi, il *gap* esistente tra lingua della comunicazione e lingua della scuola.

Nei paragrafi successivi, cominciando dal colloquio orale di accoglienza degli studenti, primo momento di contatto e di interazione tra essi e la scuola, si andranno a ripercorrere le tappe che hanno caratterizzato l'azione dei gruppi di lavoro in una prospettiva insieme descrittiva e chiarificatoria che, riflettendo sull'esistente, dia ragione delle scelte operate e, se possibile, rilevi anche punti di forza e di criticità in un'ottica migliorativa per il futuro.

6.1 Il colloquio orale di accoglienza: modalità di svolgimento, scopi, valutazione

Il periodo dedicato all'iscrizione ai corsi dei Centri EDA e all'accoglienza è, normalmente, il mese di settembre; poiché, tuttavia, è possibile intraprendere gli studi nella SSPG EDA anche in seguito¹², ed in virtù del fatto che i centri organizzano ulteriori percorsi ai quali si può accedere lungo tutto l'anno scolastico, vengono attivati a partire da ottobre specifici orari di sportello a

¹⁰ Per un approfondimento in merito alle modalità didattiche più adeguate ad apprendenti stranieri (impiego di un linguaggio misurato e semplificato – *teacher talk* –, adattamento dei testi scritti – facilitazione, semplificazione –, e così via) si vedano *Ibid* ed inoltre P.E. Balboni, (2014b), “L'educazione alle microlingue e nelle microlingue disciplinari.” in *I Quaderni della ricerca*, 15: *L'italiano L1 come lingua dello studio*: 35-72; Diadori P. (a cura di) (2015), *Insegnare italiano a stranieri* (Milano: Mondadori Education); Diadori, Palermo e Troncarelli (2015), *Insegnare l'italiano come seconda lingua* (Roma: Carocci).

¹¹ Si veda M. C. Luise (2014), “La natura della lingua dello studio”, in *I Quaderni della ricerca*, 15: *L'italiano L1 come lingua dello studio*, 17-34.

¹² Il già citato *Regolamento sull'assetto organizzativo e didattico dell'Educazione degli adulti in Provincia di Trento*, all'articolo 12 comma 4 precisa che, per i percorsi di primo livello, il termine di scadenza delle iscrizioni è fissato al 31 dicembre.

scadenza settimanale durante i quali gli insegnanti effettuano i colloqui, sottopongono agli utenti prove scritte di lingua italiana e, sulla base dei risultati, li assegnano ai vari gruppi di livello.

In molte scuole l'accoglienza non è demandata al personale di segreteria ma è svolta dai docenti stessi che possono così rispondere alle domande dei corsisti, fornire loro, se necessario, un concreto supporto nella compilazione del modulo di iscrizione e, attraverso il colloquio individuale, ascoltare le loro richieste, prendere atto delle loro esigenze ed avere, nel contempo, la possibilità di effettuare una prima sommaria valutazione delle loro capacità di comprensione ed espressione verbale.

Il colloquio iniziale per l'accesso al percorso in preparazione all'Esame di primo ciclo si svolge in più fasi. La prima fase, la più significativa, consta di un momento di conoscenza ed interazione orale con l'utente, la seconda fase prevede la somministrazione di un test linguistico scritto, la terza fase conclude il colloquio stesso con la correzione del test e, in caso di esito positivo, l'inserimento dell'utente nel percorso della SSPG EDA.

Durante la prima fase, quella dell'interazione orale, i docenti entrano in relazione in modo diretto ed approfondito con la persona che hanno davanti e, attraverso un'intervista, ottengono dati, informazioni, notizie circa il suo vissuto passato e presente¹³. La modalità dell'intervista si rivela adeguata all'utenza EDA più di altre, quali ad esempio l'esposizione monologica libera di presentazione di sé o la compilazione di un questionario analitico e strutturato: consente infatti di mettere a proprio agio il soggetto che decide di rientrare in formazione, permette di instaurare un dialogo non burocratico né eccessivamente formale e, non da ultimo, supporta lo stato emotivo dell'utente e, per gli stranieri, lo sforzo comunicativo messo in atto per parlare di sé¹⁴.

L'intervista, che utilizza la lingua della comunicazione e si svolge secondo un approccio biografico, si prefigge essenzialmente gli scopi di far emergere le più importanti esperienze vissute, indurre a riflettere sugli episodi più significativi del proprio percorso scolastico e lavorativo, evidenziare le competenze possedute ed acquisite in contesti sociali e culturali formali, informali e non formali nell'ottica della valorizzazione.

Il docente intervistatore ascolta il soggetto in modo partecipe ed attivo, interagisce adeguatamente con lui ed assume un atteggiamento positivo e, nel contempo, mai invadente; è necessario infatti che la persona intervistata trovi nel colloquio incoraggiamento, rinforzo dell'autostima e potenziamento della motivazione per "raccontarsi" e riprendere la scuola.

Mediante l'interazione orale con l'utente l'insegnante raccoglie informazioni:

- biografiche: paese di provenienza dello studente, anno di arrivo in Italia, attività lavorative eventualmente svolte nel paese d'origine, condizione familiare e lavorativa in Italia, ...
- inerenti alle conoscenze linguistiche: lingua nativa e di casa, lingua di istruzione, eventuali altre lingue parlate/conosciute e livello di acquisizione delle stesse, modalità di apprendimento della lingua italiana – spontaneo e/o formalizzato –, maggiore o minore frequentazione dell'italiano, luoghi/ambienti di uso della lingua, ...
- riguardanti il percorso di studi pregresso: scuole frequentate nel proprio paese e/o all'estero, anni di studio totali compiuti, ambiti di studio approfonditi – economico, artistico, linguistico, professionale, altro –, ...

¹³ La Delibera provinciale n. 1263 *Riconoscimento dei crediti e personalizzazione del percorso – valutazione e certificazione degli apprendimenti nei percorsi di Istruzione e Formazione professionale* del 29 luglio 2016 presenta, tra gli allegati, i modelli di guida al colloquio e bilancio di competenze utili a raccogliere informazioni sull'utente in vista di un suo inserimento nei percorsi scolastici efficace. A questi modelli si affiancano i moduli e le rubriche di osservazione già in uso in molti Centri EDA.

¹⁴ Si veda la pubblicazione del gruppo di lavoro RiCreARe che approfondisce i concetti relativi alla modalità dell'intervista: RiCreARe (2012). *Riconoscimento dei crediti e accoglienza per la realizzazione di percorsi modulari per adulti*. Procedure e Strumentario per il riconoscimento dei crediti. MIUR e INVALSI. http://www.invalsi.it/invalsi/rn/doc_ricreare/15012013/Mat-somm-procedura/Doc_Met_Ricreare.pdf.

- relative alle motivazioni che inducono a ritornare a scuola: volontà di una migliore integrazione sociale, ricerca di un lavoro, desiderio di miglioramento professionale, proposito di seguire i propri figli nei compiti scolastici e di interagire efficacemente con i loro insegnanti, intenzione di frequentare, a diploma ottenuto, scuole professionali o istituti superiori serali, ...
- riferite a particolari esigenze legate all'orario di lavoro o all'organizzazione della vita familiare o, ancora, utili ad una maggiore conoscenza delle specificità del soggetto (esperienze di volontariato e/o di impegno civile, competenze particolari, ...).

Il colloquio orale può proseguire affrontando tematiche che afferiscono alla dimensione personale: secondo le indicazioni del QCER per il livello A2 lo studente può essere invitato, nel dialogo, a presentare in modo semplice una persona, ad esprimere gusti e preferenze nella forma “mi piace/non mi piace”, a parlare della propria famiglia, del proprio ambiente di vita o di lavoro (attuale e del passato) o, ancora, della propria routine quotidiana.

Il colloquio orale ha lo scopo di permettere all'insegnante di accertare il livello di competenza comunicativa – la padronanza – dell'utente e, nello specifico, di verificare se l'utente sia in grado di esprimersi ed interloquire in italiano in modo sufficientemente efficace, benché con interferenze più o meno significative della lingua 1, e se il suo livello linguistico sia pari – o superiore – all'A2, secondo quanto previsto dalla normativa. A tale fine il docente, anche servendosi di rubriche di osservazione, rileva la maggiore o minore comprensione delle domande-stimolo dell'intervista e la capacità di interagire in riferimento alle informazioni da dare e/o da chiedere, l'efficacia comunicativa degli interventi del soggetto, l'accuratezza e la fluenza del discorso, l'utilizzo più o meno appropriato del lessico di base e dei principali tempi verbali previsti per il livello A2 (indicativo presente, passato prossimo, imperfetto, futuro), la correttezza morfosintattica – anch'essa in relazione al livello A2 – e l'eventuale competenza strategica, intesa come la capacità di far fronte ad una mancanza di vocabolario o di strutture grammaticali.

Poiché a questo stadio di conoscenza della lingua, che il QCER definisce *di sopravvivenza*, uno straniero non riesce a controllare efficacemente gli aspetti morfosintattici, nella conduzione del colloquio e nella valutazione dello stesso l'insegnante non verifica rigidamente la competenza grammaticale e strutturale ma piuttosto pone in luce la capacità dell'utente di interloquire con la maggior efficacia comunicativa possibile.

L'ammissione alla frequenza della SSPG EDA avviene sulla base dell'esito positivo del colloquio orale e del superamento, come detto, di un test scritto che prevede lo svolgimento di una prova legata alla comprensione della lettura (con attività quali, ad esempio, scelta multipla, *cloze*, domande, completamento, ...), di semplici esercizi grammaticali, di brevi produzioni scritte inerenti temi legati al quotidiano¹⁵.

La valutazione dell'interazione orale e del test viene effettuata seduta stante dall'insegnante intervistatore e dai colleghi che, sulla base dei risultati, decidono insieme se l'utente abbia o meno un livello di competenza linguistica tale da consentirgli di intraprendere il percorso scolastico della SSPG EDA.

Qualora dimostri una competenza linguistica troppo fragile o inadeguata, l'utente viene orientato subito verso la frequenza di un corso di italiano ed affidato ad un docente alfabetizzatore; qualora, invece, la sua competenza linguistica sia un po' debole ma potenzialmente sufficiente, gli insegnanti lo ammettono al percorso SSPG proponendogli eventualmente anche di seguire lezioni di italiano della comunicazione o attività di recupero/potenziamento e/o di guida allo studio. Durante l'anno scolastico, infatti, sono attuati interventi *ad hoc* rivolti a piccoli gruppi di studenti con il fine di rendere più solida la loro conoscenza della lingua e di accompagnarli e supportarli nell'acquisizione della lingua per lo studio e delle competenze previste per il primo ciclo di istruzione.

¹⁵ Due esempi di test di ammissione alla SSPG EDA sono riportati nell'articolo di U. Poli, “Esempi di test e programmazioni” presente in questo *Working Paper*.

6.2 Le indicazioni dei Piani di Studio Provinciali EDA e le scelte didattiche

Nei Piani di Studio Provinciali Educazione degli adulti la competenza *Interagire e comunicare oralmente in contesti di diversa natura* è stata declinata in abilità e conoscenze¹⁶ afferenti alle operazioni mentali che soggiacciono all'ascolto e al parlato, alle strategie legate alla comprensione, alle tecniche di produzione, esplicitate talora in relazione a quanto, rispetto a ciò, insegna la linguistica, talaltra in rapporto alla funzione trasversale che l'italiano assume quale lingua della comunicazione e, nel contempo, lingua di comprensione delle discipline e dello studio¹⁷.

Spesso nella scuola l'ascolto, l'interazione orale ed il parlato non sono stati oggetto di una didattica esplicita ma sono stati considerati come abilità naturali che si sviluppano spontaneamente o, ancora, come intrinseci all'apprendimento delle discipline¹⁸. Le abilità e le conoscenze relative all'oralità proposte nei Piani di Studio EDA assumono quindi un valore aggiunto: offrono l'utile quanto necessaria opportunità di riflettere sulla didattica dell'oralità e, insieme, forniscono indicazioni a partire dalle quali pensare, progettare e mettere in atto specifiche strategie didattiche nel rispetto delle peculiarità che il contesto della SSPG EDA richiede, della libertà di insegnamento dei docenti, dell'autonomia delle scuole.

Nel prosieguo del testo verrà sinteticamente riproposta la descrizione delle abilità inerenti l'ascolto, l'interazione orale ed il parlato riportate nei Piani di Studio Provinciali e, in coerenza con le indicazioni degli stessi, saranno esplicitate alcune pratiche e tecniche didattiche che, poste in essere nella SSPG EDA, hanno lo scopo di promuovere il più possibile in tutti gli studenti lo sviluppo della competenza orale, concepita come fondamentale in un'ottica trasversale scolastica (volta a favorire l'apprendimento e l'esercizio dell'*italstudio*, facilitare lo studio delle discipline stesse e consentire il raggiungimento degli obiettivi in uscita ed il conseguente superamento dell'Esame conclusivo) ed extrascolastica.

6.2.1 Ascolto

Le abilità di ascolto presentate nei Piani di Studio Provinciali, cui si affiancano le relative conoscenze, riguardano:

- la capacità di assumere l'ascolto come compito e di ascoltare sia in contesto vincolato sia in contesto libero
- la capacità di mantenere il giusto livello di concentrazione
- l'utilizzo di strumenti di supporto all'ascolto e l'applicazione di tecniche utili alla memorizzazione e alla rielaborazione durante e dopo l'ascolto guidato
- la capacità di identificare la fonte e la funzione del messaggio orale in situazioni scolastiche ed extrascolastiche
- la capacità di assumere da un messaggio orale informazioni e comportamenti adeguati
- la comprensione globale del contenuto del testo orale (tema e messaggio espressi, destinatari, scopi, ...).

L'osservazione diretta dell'utenza delle classi SSPG EDA, composte prevalentemente da adulti e giovani adulti che, per la maggior parte, hanno scelto essi stessi, spontaneamente, di rientrare

¹⁶ Cfr. E. Zuin (a cura di) (2017), *Piani di Studio Provinciali Educazione degli adulti Piani di Studio Provinciali*, 32. Sull'interazione orale, le competenze relative all'oralità e le rispettive indicazioni didattiche e metodologiche si vedano anche le pagine 26-27 e 122 per l'italiano, 36-39 per la lingua inglese.

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Si vedano De Renzo F., Tempesta I. (2014), *Il parlato a scuola. Indicazioni per il primo ciclo di istruzione* (Roma: Aracne).

in formazione, evidenzia come le capacità di prestare attenzione e di mantenere la concentrazione per il tempo richiesto dalle attività e con l'intensità adeguata, ai fini di cogliere le informazioni trasmesse da una comunicazione orale, siano generalmente presenti ed assodate. Piuttosto problematici e talora critici, invece, risultano la comprensione del contenuto del testo orale (in relazione alla situazione comunicativa, alla dimensione cognitiva – i saperi che il testo orale veicola –, a quella lessicale e microlinguistica, alla difficoltà di assimilazione dei contenuti che derivano dai nuovi *input* che la conversazione o la lezione offrono, ...) e l'utilizzo di strumenti di supporto all'ascolto.

In generale si può affermare che gli studenti con una scolarità pregressa medio-alta, che hanno completato con successo un percorso di scuola superiore o universitario, conoscono ed utilizzano spontaneamente tecniche di ascolto attivo: manifestano interesse per quanto viene detto, pongono domande pertinenti, intervengono con osservazioni ed apporti personali o con riformulazioni di quanto udito (parafrasi), operano inferenze rispetto a quello che già conoscono e prendono appunti autonomamente, in L2 o L1. Questi corsisti, inoltre, hanno una consapevolezza delle proprie abilità linguistiche ed una capacità metacognitiva tali da consentire loro di individuare gli elementi che ostano alla piena comprensione del messaggio orale e di chiedere spontaneamente chiarimenti.

Per contro, coloro che, invece, non hanno alle spalle un'esperienza scolastica solida, e talvolta hanno anche un livello di conoscenza della lingua italiana appena sufficiente, mostrano molte difficoltà: la concentrazione richiesta dalla comprensione del contenuto del messaggio si rivela spesso così preponderante da impedire qualsiasi ulteriore esercizio, finanche la semplice scrittura di parole-chiave.

In una situazione tanto complessa quanto quella ora descritta si rende necessaria l'adozione di modalità di lavoro efficaci e di tecniche didattiche capaci da una parte di sostenere gli sforzi dei discenti nell'ascolto e nella comprensione, fornire loro strumenti di supporto rispetto ai bisogni manifestati, mantenere alta la motivazione e sotto controllo l'eventuale stato di ansia e disagio che il sentirsi inadeguati può provocare, dall'altra di sviluppare le competenze linguistiche relative all'ascolto e, nel contempo, di creare apprendimento.

Una strategia piuttosto semplice, ma che si rivela utile, consiste nel curare particolarmente la prima fase di ogni lezione attraverso quattro azioni iniziali: «determinazione del tema e degli obiettivi», «individuazione, selezione e condivisione dei saperi preesistenti negli studenti», «promozione della motivazione iniziale» e «creazione del clima»¹⁹. Dopo aver enunciato l'argomento di cui si andrà a trattare e gli obiettivi del lavoro, il docente, mediante l'elicitazione, che si realizza attraverso il *brainstorming* o tramite domande dirette poste agli studenti, porta alla luce le conoscenze, complete o parziali, che i discenti già posseggono sulla tematica e sui contenuti della lezione stessa. Far emergere le preconoscenze dei vari membri della classe e favorirne la condivisione motiva i corsisti, rendendoli consapevoli di quello che già sanno e su cui possono innestare le conoscenze che derivano dai nuovi *input*, consente loro di formulare delle ipotesi²⁰ su quanto andranno ad ascoltare e, non da ultimo, crea un clima positivo e di interesse attivo.

La seconda fase della lezione, il momento centrale, per quanto concerne l'ascolto si esplica attraverso la percezione globale di quanto viene detto e la successiva analisi dei singoli elementi, anche mediante strumenti di supporto; il momento conclusivo di post-ascolto, infine, prevede la

¹⁹ F. Tessaro (2002), *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario* (Roma: Armando Editore), 152-153.

²⁰ Alla base dei processi di comprensione di un testo orale e scritto vi è il concetto di *Expectancy Grammar*, "grammatica dell'anticipazione", da intendersi come «la capacità di prevedere che cosa può essere detto in un dato contesto e in un dato cotesito». Cfr. P. E. Balboni (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica* (Torino: Utet), 19. Iniziare ogni lezione enunciando l'argomento o mostrando agli studenti immagini afferenti il tema che verrà affrontato permette loro di creare ipotesi sui messaggi in arrivo ed attivare strategie di comprensione volte a cogliere il senso globale – comprensione cursoria – o specifiche informazioni del messaggio – comprensione mirata –. Attivare nei corsisti la *Expectancy Grammar* consente di sviluppare, dal punto di vista cognitivo, l'«insegnare a comprendere» (Balboni, 1998, 2014, 2015).

sintesi dei saperi con controllo della comprensione, un *feedback* finale, la riflessione sugli argomenti/i temi trattati, la strutturazione di ulteriori compiti ed attività orali e/o scritte²¹.

Tra le tecniche didattiche più efficaci per lo sviluppo delle abilità di ascolto e comprensione, suggerite nei testi esperti per la didattica dell'italiano L2²² ma adottate anche in molti percorsi SSPG EDA, si ricordano:

- il *cloze*, una procedura attraverso la quale negli anni Cinquanta del Novecento si testavano le abilità di lettura ma che oggi viene impiegata anche durante l'ascolto o come strumento di verifica della comprensione dopo l'ascolto stesso. Il *cloze* consiste nell'assegnare agli studenti un testo, all'interno del quale sono state eliminate delle parole, con lo scopo di ricostruirlo. I termini mancanti possono essere rimossi secondo un criterio casuale – ad esempio, nel *cloze* classico, date alcune righe integre che permettono la creazione del contesto, si elimina una parola ogni sette di qualunque parte del discorso si tratti – o preciso – possono essere tolti termini lessicalmente afferenti a specifici concetti già presenti nel testo oppure parole rematiche, cioè che introducono informazioni nuove rispetto a quanto espresso nel testo stesso – ²³.

Oltre al *cloze* classico già citato, vi sono altre tipologie di *cloze*. Le principali sono:

- *cloze* “a crescere”, nel quale si eliminano, progressivamente, prima un termine ogni sette, poi uno ogni sei ed infine uno ogni cinque;
- *cloze* facilitato, nel quale le parole eliminate sono indicate in calce, talora con l'inserimento, nell'elenco, anche di termini aggiuntivi e/o fuorvianti;
- *cloze* orale, che viene eseguito mettendo in pausa di quando in quando, durante l'ascolto, il lettore audio, o interrompendo l'atto comunicativo in modo da stimolare negli studenti ipotesi relative non tanto ai termini quanto ai concetti che verranno espressi nel prosieguo del testo orale.

Possono rientrare nella tipologia *cloze* anche le mappe concettuali e gli schemi “mutilati”, con parole-chiave o concetti da inserire, che di norma si sottopongono agli studenti al termine di lezioni disciplinari articolate allo scopo di controllare la comprensione globale dei contenuti e delle relazioni tra gli stessi e, nel contempo, di fornire uno strumento funzionale allo studio personale e all'esposizione orale monologica;

- la procedura *jigsaw* (*puzzle*) o *incastro* che prevede il riordino di una frase (a partire dalle singole parole o dai sintagmi), di un testo (a partire dai paragrafi che lo compongono), di un dialogo (a partire da blocchi di battute o dalle singole battute), di testi autonomi correlati tra loro (ricostruendo l'ordine logico, ad esempio, tra un'e-mail e le successive e-mail di risposta e interscambio reciproco, o cronologico, ad esempio tra un evento storico e i successivi). La procedura ad *incastro* è proficua se impiegata al termine dell'ascolto come compito da svolgere in piccoli gruppi, dove gli studenti devono interagire verbalmente tra di loro per completare l'esercizio e sostenere il proprio pensiero nei confronti dei compagni, o, in alternativa, come attività personale casalinga. Quando il *jigsaw* è proposto quale esercizio in merito alla lingua scritta, permette di ampliare ulteriormente il lavoro: a partire dalle frasi/dal testo ricostruiti si possono infatti avviare riflessioni metalinguistiche relative ai legami di coesione e coerenza testuale, alla sintassi e così via.

Per il controllo della comprensione di un testo orale si segnalano ancora:

- l'*ascolto selettivo*, utile particolarmente nel contesto analitico per cogliere, di volta in volta, aspetti specifici del messaggio orale indicati dall'insegnante;

²¹ F. Tessaro, *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*.

²² Si vedano i seguenti testi di P. E. Balboni (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*; P. E. Balboni (2014a), *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera* (Roma Bonacci); P. E. Balboni (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse* (Torino Utet); Diadori P. (a cura di) (2015), *Insegnare italiano a stranieri*.

²³ P. E. Balboni (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*.

- la *transcodificazione*, il passaggio e la trasformazione delle informazioni da un codice verbale ad un altro codice. Balboni²⁴ indica, a titolo esemplificativo, il percorso che uno studente segna sulla piantina della città sulla base di istruzioni ricevute oralmente dall'insegnante;
- le risposte (orali o scritte) a *domande* della tipologia "sì/no", a scelta multipla, formulate sotto forma di griglia da completare (domande indirette) oppure aperte, tenendo presente il maggiore sforzo linguistico che gli studenti sono chiamati a compiere qualora debbano rispondere a queste ultime per iscritto;
- il *riassunto* orale e la *parafrasi* (raccontare con le proprie parole) orale di quanto ascoltato. Entrambe queste tecniche di trasformazione di testi, richiedendo agli studenti di rielaborare oralmente contenuti espressi nel messaggio di partenza, sono efficaci in relazione sia alla comprensione, sia alla produzione orale. Riassunto e parafrasi, inoltre, possono essere proposti, a partire da testi di italiano e disciplinari orali e scritti, anche come attività di scrittura;
- *prendere appunti* in modo libero o "guidato", servendosi cioè, laddove si renda necessario, di strumenti appositamente predisposti quali, ad esempio, elenchi da completare o tabelle parzialmente compilate in cui inserire alcune informazioni. A partire da questi strumenti è possibile, ancora una volta, proseguire il lavoro ed esercitare altre competenze: le informazioni raccolte in tabella o sotto forma di punti elenco possono infatti essere trasformate dagli studenti, da soli, a coppie o in piccolo gruppo, in un testo continuo orale o scritto.

6.2.2 Interazione orale

Le abilità, e le relative conoscenze, inerenti all'interazione orale presentate nei Piani di Studio Provinciali riguardano:

- la capacità di partecipare a un dialogo rispettando tempi e turni di parola ed utilizzando il registro appropriato, in relazione alle conoscenze linguistiche degli studenti
- l'utilizzo di un lessico, di uso quotidiano e specifico, adeguato al contesto
- la capacità di esprimere il proprio pensiero e di sostenerlo con opinioni personali e dati oggettivi
- la capacità di chiedere informazioni e di esprimerle.

Saper dialogare è un'abilità tanto imprescindibile quanto complessa in quanto richiede da una parte la comprensione di quanto l'interlocutore afferma (ma anche del suo stato psicologico ed emotivo, talora non esplicitati verbalmente), dall'altra la necessità di produrre messaggi coerenti e congruenti a ruoli e scopi della comunicazione, di utilizzare intonazione e tono di voce adeguati, di prendere la parola in modo corretto, di esporre le proprie ragioni nel pieno rispetto degli altri ed utilizzando il registro linguistico più appropriato.

Nelle classi della SSPG EDA il dialogo costituisce una pratica didattica molto presente, non solo nelle lezioni di italiano ma anche delle altre discipline. È infatti consuetudine consolidata approcciare un testo orale (sia esso l'esposizione monologica di un compagno su un tema specifico, una spiegazione dell'insegnante, una canzone o altro), guardare un documentario di scienze o storia, vedere un film, leggere un testo e, successivamente, confrontarsi sui temi in essi affrontati misurandosi con le idee altrui e sostenendo il proprio punto di vista con esempi e fatti esperiti o di cui si è venuti a conoscenza.

Fra le tecniche utili ad insegnare a dialogare²⁵ e volte a incrementare ulteriormente il dialogo tra gli studenti si rivelano apprezzate:

²⁴ Ibid.

²⁵ Si vedano i seguenti testi: P. E. Balboni (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*; P. E. Balboni (2014a), *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*; P. E. Balboni (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*.

- la *drammatizzazione*, da svolgere oralmente a partire dalla lettura di un testo scritto: a coppie o in piccolo gruppo due o più studenti recitano dialoghi, – meglio se parafrasando il testo originale, in modo che la loro performance non si risolva in una pedissequa ripetizione di quanto letto –, rispettando i contenuti del testo di partenza e curando la pronuncia, l'intonazione, la fluenza, il lessico. Qualora tali dialoghi vengano registrati, possono essere analizzati *in plenum* in modo che siano gli studenti stessi ed i loro compagni, in un'attività di riflessione e metacognizione, a rilevare gli aspetti positivi e gli errori linguistici, i passaggi particolarmente chiari e quelli di difficile comprensione e, in generale, gli elementi positivi e di criticità riscontrati nella performance;
- il *roleplay*: individuata una tematica, meglio se condivisa, due o più studenti interagiscono davanti ai compagni interpretando ruoli stabiliti, esponendo le proprie idee e assumendo atteggiamenti "verosimili", che rispecchiano, cioè, quelli che assumerebbero in circostanze reali. Prima di iniziare il gioco si individuano, come in qualsiasi narrazione, il luogo ed il tempo in cui si svolge l'azione, i personaggi coinvolti (i quali sono impersonati dagli studenti stessi), la situazione. I vantaggi dei giochi di ruolo sono molteplici e non riguardano soltanto la dimensione linguistica: sul piano psicologico, per esempio, trattandosi di simulazioni, questi giochi consentono agli studenti di "recitare" la loro parte distaccandosi dal dato autobiografico; sul piano cinesico permettono di unire le parole ad espressioni del viso e alla gestualità; sul piano sociale possono costituire un'occasione a partire dalla quale approfondire modelli relazionali afferenti alle diverse culture.
Anche i giochi di ruolo si prestano ad ulteriori attività successive: la richiesta dell'insegnante di mettere per iscritto i dialoghi effettuati o di descrivere la situazione in un breve testo continuo, ad esempio, esercita competenze legate in prima battuta alla scrittura e, successivamente, alla riflessione sulla lingua; l'assegnazione di ruoli all'interno di un contesto storico specifico, approfondito precedentemente attraverso la lettura di testi scritti e/o iconici, dà modo invece di rivivere in classe, attraverso il gioco di ruolo, momenti significativi della storia (ad esempio il dialogo tra un signore ed il suo vassallo nell'ambito della cerimonia di investitura);
- il *talk show* o dibattito, un'attività che prevede il confronto tra gli studenti su tematiche stabilite dall'insegnante o dall'intera classe, inerenti ad esempio argomenti di cronaca, di attualità o di interesse comune. È utile far precedere al dibattito vero e proprio un momento di preparazione nel quale i corsisti, divisi in gruppi, possano individuare prove a sostegno e/o contro-argomentazioni rispetto alla tesi stabilita. La discussione vera e propria, fulcro dell'esercitazione, stimola l'interazione con i compagni, costringe a motivare quanto si afferma e a supportare il proprio pensiero cercando di convincere gli altri della validità di esso. Successivamente, se lo si desidera, è possibile far scrivere ai corsisti un testo continuo argomentativo a partire da quanto è stato detto nel dibattito collettivo.

6.2.3 Parlato

Nei Piani di Studio Provinciali EDA, vista anche la specificità dell'utenza, si è considerato il parlato in relazione soprattutto all'esposizione monologica; tutte le altre abilità e conoscenze riconducibili al parlato, inerenti ad esempio il rispondere a domande e all'interagire nel dialogo, sono state infatti proposte, come si è visto, nella parte dedicata all'interazione.

Le abilità, e le relative conoscenze designate, riguardano pertanto:

- la capacità di raccontare fatti, esperienze, storie in modo chiaro e ordinato
- la capacità di pianificare un'esposizione organizzando gli argomenti, utilizzando anche materiali di supporto forniti dall'insegnante e curando l'efficacia comunicativa
- la capacità di esporre un argomento studiato presentandolo in modo chiaro e coerente e utilizzando il lessico specifico.

L'*esposizione monologica* nella pratica didattica della lingua 2 per la comunicazione è talora più marginale rispetto al dialogo; nelle classi della SSPG EDA, invece, il monologo assume un'importanza fondamentale soprattutto in vista dell'Esame orale conclusivo. È quella l'occasione, infatti, nella quale gli studenti, attraverso il colloquio, sono chiamati a dare prova, in merito alla presentazione di un argomento di studio, della propria padronanza linguistica, della maggiore o minore ricchezza del proprio lessico, della fluenza del proprio dire, ...

Per stimolare i corsisti all'esposizione monologica – sia essa la trattazione di un argomento scolastico, il racconto di un'esperienza o di un fatto accaduto, la descrizione di un'immagine o di un luogo/una situazione/un'attività –, per aiutarli a vincere l'imbarazzo che talora li assale nel parlare di fronte ai compagni o agli insegnanti e per permettere loro di riflettere criticamente sulle proprie prestazioni è utile registrare, di tanto in tanto, relazioni o piccole parti di esse e riascoltarle commentandole. Questa pratica, che è oggi alla portata di tutti dal momento che ogni corsista possiede uno *smartphone*, permette agli studenti di autovalutarsi criticamente (nessun giudice è più severo di quanto lo sia ciascuno nei confronti di se stesso) ed in modo costruttivo, di cogliere i passi avanti compiuti nel tempo e di enucleare gli aspetti su cui si rende necessario lavorare ancora. Riascoltare *in plenum* brevi passaggi dei monologhi dei compagni, poi, consente a tutti di esprimere pareri personali e suggerimenti volti a migliorare l'esposizione e rende l'attività proficua per l'intera classe.

Rispetto alla capacità di esporre un argomento di studio è parso utile, negli anni, esercitare gli studenti alla *concettualizzazione*, da realizzarsi ad esempio attraverso uno schema o un "diagramma a ragno"²⁶, e alla *progettazione* del proprio intervento orale mediante la predisposizione di materiali di supporto. Molti corsisti, che spesso manifestano insofferenza anche rispetto all'elaborazione della scaletta di preparazione alla stesura del testo scritto, non sono consapevoli dell'utilità di pianificare un intervento orale; ciò rende necessario fare della predisposizione di materiali utili all'esposizione orale occasione di didattica esplicita.

I materiali di supporto all'esposizione orale possono essere vari e diversificati: si va da semplici elenchi di parole-chiave a mappe concettuali più complesse, da schemi più o meno elaborati, talvolta arricchiti con immagini, carte geografiche o altro, fino ai *lapbook*²⁷; la predisposizione di tali strumenti può essere realizzata dal singolo studente, a casa o in classe sotto la guida dell'insegnante, oppure da più studenti riuniti insieme in piccoli gruppi. Quest'ultima modalità è certamente la più efficace: il confronto con i compagni dà infatti, ancora una volta, risultati migliori rispetto al lavoro autonomo dal momento che induce inevitabilmente a negoziare le scelte con gli altri componenti del gruppo in un'interazione dialettica fondamentale sul piano linguistico e non solo su quello dei materiali da produrre.

6.2.4 Competenza orale ed errore

Una dimensione fondamentale che riguarda la padronanza di una lingua in generale, e, rispetto al focus del presente lavoro, l'interazione ed il parlato, è quella dell'errore. È inevitabile che gli studenti, quando dialogano tra di loro e con l'insegnante, quando espongono un argomento o esprimono i loro pareri, quando partecipano ad una discussione, commettano errori di varia natura, legati alla pronuncia e all'intonazione, al lessico, al registro linguistico, alla trasmissione dei contenuti del messaggio orale, alla forma, ... Posto che vi è stata nel tempo un'evoluzione di

²⁶ P. E. Balboni (2014a), *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*.

²⁷ Il *lapbook*, una teca/contenitore che racchiude informazioni, immagini, didascalie, cartine, tabelle, grafici, minilibri organizzati in ordine logico e riportati su cartoncini variamente ripiegati, è uno strumento didattico innovativo diffusosi in America una ventina d'anni fa soprattutto nell'ambito dell'educazione parentale ed oggi impiegato largamente anche in Europa, in particolare nella Scuola Primaria, per l'insegnamento delle discipline e per il CLIL. È insieme un quaderno di lavoro, un libro di testo, un supporto allo studio e all'esposizione orale e un mezzo di verifica e, mediante la metodologia del *learning by doing*, consente lo sviluppo di abilità di tipo progettuale, organizzativo, linguistico, disciplinare,

pensiero in riferimento al concetto di errore²⁸, oggi esso può essere definito come la deviazione dalla norma in relazione a una competenza generale composta dalla somma delle componenti linguistica (lessico, morfosintassi, pronuncia), discorsiva, referenziale, socioculturale²⁹.

Gli errori più diffusi e più semplici da individuare, e su cui si concentra per lo più l'azione didattica, sono quelli di tipo morfologico o legati al lessico, alle strutture linguistiche, all'efficacia comunicativa – e, per la scrittura, all'ortografia –.

Nelle classi di italiano L2, così come in quelle della SSPG EDA, non esiste una prassi univoca per trattare l'errore; è senz'altro importante, tuttavia, che, in qualità di insegnanti, ci si interroghi su quali errori dei discenti sia necessario correggere in un'interazione/produzione orale, su quanto e quando sia opportuno correggerli e sulle modalità più efficaci e meno invasive per farlo³⁰.

Benucci individua queste tipologie di errore e di ciascuna indica se sia opportuna o meno la correzione:

- errori occasionali o pre-sistematici: sono quelli che lo studente commette prima di conoscere le regole. Non vanno corretti;
- errori cristallizzati o sistematici: sono quelli commessi nel momento in cui lo studente tenta di individuare il funzionamento di un sistema operando false ipotesi. Il docente deve correggerli spiegando le false ipotesi;
- errori superflui o post-sistematici: sono quelli dovuti alla fretta o a distrazioni. Vanno corretti;
- errori linguistici, discorsivi, referenziali, socio-culturali, comunicativi: il docente sceglie di volta in volta se correggerli o meno in base ad alcuni parametri come le competenze linguistiche del livello di riferimento (alcuni errori possono essere trascurabili per apprendenti di livello A1 ma non trascurabili per i discenti dei livelli A2 o successivi), gli obiettivi che l'insegnante si prefigge per l'attività ed il percorso, il tempo e le energie impiegate per presentare e spiegare specifici aspetti linguistici (possono essere tollerati errori che riguardano argomenti poco approfonditi in classe).

Le strategie di correzione degli errori sono molte e varie; tra le più diffuse vi sono³¹:

- la riparazione (*repair*) nella quale l'insegnante rileva esplicitamente l'errore ed indica la forma corretta;
- il *feedback* metalinguistico (*metalinguistic feedback*) mediante il quale il docente fa capire allo studente che nel suo atto comunicativo vi sono degli errori ma lascia che sia lui stesso ad individuarli;
- la ripetizione (*repetition*) con la quale l'insegnante ripete la frase del discente enfatizzando con il tono di voce l'errore in modo che egli lo individui;
- la riformulazione (*recast*) con la quale il docente ripete in modo corretto, con alcune modifiche, il messaggio espresso dallo studente. Quest'ultima è di gran lunga la modalità di correzione degli errori più diffusa sia in classe sia fuori dal contesto scolastico: presenta infatti i vantaggi di non interrompere il flusso comunicativo e di mantenere il focus sul contenuto della comunicazione.

²⁸ Le ricerche inerenti al concetto di errore si sviluppano negli anni Cinquanta del Novecento sulla base di studi degli anni Venti e Trenta. L'analisi contrastiva, una delle prime ad occuparsi del tema dell'errore, postulava ad esempio un transfert negativo dalla L1 alla L2 laddove le strutture delle due lingue differissero. L'errore viene riconosciuto quale elemento funzionale all'apprendimento, e quindi rivalutato, solo negli anni Settanta quando si realizzano studi secondo i quali si impara una lingua sia attraverso l'imitazione di un modello, sia mediante la produzione di errori (Diadori, 2015).

²⁹ Si veda A. Benucci (2015), "La correzione degli errori in italiano L2", in *Insegnare italiano a stranieri*, Diadori P. (a cura di), Le Monnier Mondadori Education, 257-269.

³⁰ Ibid.; A. Ciliberti (1994), *Manuale di glottodidattica: per una cultura dell'insegnamento linguistico* (Firenze: La Nuova Italia).

³¹ Per una trattazione più completa sulla classificazione degli errori e la loro correzione si rimanda a Monami (in Diadori, 2015).

Laddove la comunicazione non sia efficace e non consenta una piena comprensione del messaggio, molto proficuo può essere anche il ricorso alla *parafrasi ristrutturante*³², sia perché mette in atto un tentativo di comprensione da parte di chi ascolta solitamente apprezzato dal parlante, sia perché evita che il parlante si senta penalizzato per la propria incapacità comunicativa.

In un'azione didattica che mette al centro gli studenti, è importante che i docenti aiutino i discenti a costruirsi un percorso di apprendimento sempre più personalizzato ed autonomo (Mariani, 1994, 2010, 2015); di fronte agli errori, gli insegnanti sono chiamati non solo alla correzione esplicita, ma soprattutto a sviluppare progressivamente in ogni corsista la metacognizione in relazione al proprio agire linguistico, a fargli prendere coscienza dei propri errori nella prospettiva della scoperta di sé, a fornirgli strumenti di supporto per migliorare o eliminare gli errori stessi (rubriche di auto-rilevazione degli errori e delle motivazioni che hanno indotto a sbagliare, domande per l'autovalutazione di una discussione condotta con il gruppo, griglie di osservazione in riferimento alla comprensione, alla produzione, all'interazione)³³.

6.3 Il colloquio orale dell'Esame conclusivo del primo ciclo EDA

6.3.1 Dal testo del Decreto al Vademecum

Dopo aver riflettuto sul tema dell'oralità in relazione al colloquio di accoglienza degli utenti ed aver condiviso la propria programmazione annuale, predisposta sulla base delle indicazioni contenute nei Piani di Studio Provinciali, i docenti dei gruppi di lavoro hanno preso in esame il testo del Decreto Ministeriale 741 del 3 ottobre 2017 ed hanno considerato le indicazioni in esso contenute come un'occasione preziosa per riflettere sull'Esame conclusivo e le sue modifiche da una parte, sulla didattica dall'altra. L'Esame, infatti, è il compimento naturale di un percorso scolastico che, dati gli obiettivi di apprendimento in uscita, impiega determinate strategie didattiche volte al loro raggiungimento; in quanto tale, dunque, costituisce un momento di verifica non solo dei livelli di padronanza delle competenze raggiunti dagli studenti ma anche, per i docenti, della validità o meno del percorso stesso e delle tecniche messe in atto nelle attività di aula. Nel contempo, però, l'Esame finale, con il suo portato di novità, intende indurre gli insegnanti a ripensare la propria azione didattica in virtù delle nuove prove che introduce e delle abilità e conoscenze che, attraverso di esse, vuole verificare³⁴. Il Decreto si pone quindi su una linea che, in una sorta di movimento circolare, vuole condurre dalla didattica all'Esame e dall'Esame alla didattica.

La lettura attenta, oculata, circostanziata del D.M. n. 741 del 3 ottobre del 2017 effettuata nei gruppi di lavoro ha condotto gli insegnanti in un primo momento a far propri i contenuti espressi in esso, a calarli nella specifica realtà dell'Educazione degli adulti della PAT, a interrogarsi sulla loro traducibilità in pratiche d'Esame – e, conseguentemente, didattiche – nel pieno rispetto delle

³² La *parafrasi ristrutturante* è una modalità che afferisce al *dialogo strategico* applicato nella psicologia e nella psicoterapia; essa utilizza le risposte ad alcune domande poste dal terapeuta al paziente per formulare una ridefinizione del problema atta a verificarne la piena e corretta comprensione. Interventi tipici di parafrasi ristrutturante sono introdotti da affermazioni come: "A partire da quello che mi hai detto, mi sembra di aver capito che...". Il soggetto parlante che ode parafrasare in questo modo le sue parole si sente da una parte ascoltato, considerato e capito, dall'altra pienamente rispettato e non giudicato; di conseguenza tra i due dialoganti si crea un clima positivo di relazione collaborativa (Nardone G., Salvini A., 2008).

³³ Griglie di osservazione per l'insegnante e schede e rubriche di autovalutazione sono riportate da Benucci (in Diadori, 2015), 263-265.

³⁴ Rispetto a ciò pare significativo ricordare quanto dichiarato da Luca Serianni il 18 settembre 2018 in risposta alla domanda su quale senso avesse una riforma che parte dall'Esame e non dai programmi: "*Partiremo dalle prove d'Esame perché è la condizione per orientare il percorso formativo degli insegnanti*". Per la lettura dell'intervista completa si rimanda all'URL indicato nei riferimenti bibliografici.

normative nazionali e provinciali, in un secondo momento alla produzione di prove scritte esemplificative, alla stesura di suggerimenti per la conduzione del colloquio orale e alla proposta di criteri e griglie di valutazione sia per gli scritti sia per l'orale.

Gli elementi di maggior rilevanza dell'articolo 10 del Decreto, che hanno costituito il fondamento sul quale i docenti hanno improntato le indicazioni relative al colloquio d'Esame, sono:

- il fine del colloquio, cioè la valutazione del «livello di acquisizione delle conoscenze, abilità e competenze»;
- il «collegamento organico e significativo tra le varie discipline di studio» che esplicita il carattere interdisciplinare che il colloquio deve assumere, in continuità con il D.M. 26 agosto 1981 secondo il quale il colloquio non deve tradursi in una mera interrogazione sui contenuti delle varie discipline né può configurarsi come un insieme di colloqui a se stanti³⁵;
- la particolare attenzione che il Decreto invita a porre «alle capacità di argomentazione, di risoluzione dei problemi, di pensiero critico e riflessivo», tenuto conto anche «dei livelli di padronanza delle competenze connesse all'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione»³⁶.

All'analisi precisa del testo del Decreto ha fatto seguito un confronto significativo sulle modalità di conduzione dei colloqui d'Esame proprie delle SSPG EDA nelle quali i docenti del gruppo di lavoro operano; tale confronto ha portato ad individuare indicazioni riguardanti la prassi d'Esame e criteri di valutazione che sono stati condivisi e scritti nel *Vademecum* provinciale inviato dal Dipartimento della Conoscenza ai Dirigenti Scolastici di tutti i Centri EDA in data 20 aprile 2018. Rispetto alla conduzione del colloquio si è scelto di sottolineare i seguenti aspetti:

- la centralità del discente, che si esplica da parte dello studente nella possibilità di scegliere, previ accordi con gli insegnanti, gli argomenti da presentare nella propria esposizione monologica e di avvalersi di scalette, mappe e strumenti di supporto all'esposizione stessa e, da parte degli insegnanti, nella creazione di un clima accogliente e positivo, capace di mettere le persone a proprio agio;
- la modalità di interazione dei docenti con lo studente – individuata in parafrasi o domande a specchio prima, domande che lo inducano ad effettuare collegamenti con i contenuti disciplinari poi –, tale da sostenerlo, qualora necessiti di supporto per chiarire il proprio pensiero, senza interrompere l'atto comunicativo.

Si è voluta consigliare, inoltre, l'attuazione di simulazioni dell'Esame orale, secondo pratiche in alcune scuole già consolidate.

Per quanto riguarda i criteri di valutazione del colloquio orale, sono stati suggeriti:

- 1) la conoscenza e la padronanza degli argomenti, afferenti ai temi affrontati in classe nel corso delle lezioni e a quelli approfonditi personalmente dai discenti e da essi scelti e proposti;
- 2) la capacità espressiva, con particolare riferimento
 - alla qualità strutturale dell'esposizione orale (pianificazione logica e strutturata dell'intervento ed esposizione ordinata e coerente)
 - alla continuità e fluidità dell'esposizione
 - all'efficacia comunicativa, intesa come la capacità di formulare un testo orale funzionale alla comunicazione – rispetto ai contenuti e agli scopi – e all'interazione e coerente dal punto di vista semantico

³⁵ Nel D.M. 26 agosto 1981 è scritto: *“La commissione imposterà il colloquio in modo da consentire una valutazione comprensiva del livello raggiunto dall'allievo nelle varie discipline, evitando peraltro che esso si risolva in un repertorio di domande e risposte su ciascuna disciplina, prive del necessario organico collegamento, così come impedirà che esso scada ad inconsistente esercizio verboso, da cui esulino i contenuti culturali cui è tenuta ad informarsi l'azione della scuola. Pertanto, il colloquio non deve consistere in una somma di colloqui distinti: occasioni di coinvolgimento indiretto di ogni disciplina possono essere offerte anche dalle verifiche relative ad altri ambiti disciplinari...”*.

³⁶ Cfr. D.M n. 741 del 3 ottobre 2017, art. 10, commi 2-3.

- alla correttezza, data dall'uso appropriato delle principali strutture della lingua (in relazione al livello linguistico dello studente), quali nomi, verbi, aggettivi di alto uso, pronomi personali, connettivi fondamentali
 - all'impiego di un lessico di uso quotidiano in riferimento alla lingua della comunicazione e di alta frequenza per quanto concerne le microlingue delle discipline;
- 3) la capacità di interazione, con particolare riferimento alla comprensione (globale o analitica) delle domande, alla pertinenza delle risposte e all'uso appropriato della forma di cortesia;
 - 4) l'uso di materiali e strumenti di supporto all'esposizione efficaci e funzionali;
 - 5) il grado di autonomia nell'effettuare collegamenti tra i temi trattati, rimandi spontanei alle discipline e nel porre in relazione i saperi con i propri interessi o progetti.

L'analisi del testo del Decreto e la conseguente e coerente proposta di indicazioni e criteri nel *Vademecum* hanno reso evidente che l'Esame orale deve assumere il carattere di un colloquio, un'interazione analoga a quelle tante volte esperite dai corsisti nella vita quotidiana e nella scuola. Insegnanti e discente sono chiamati a dialogare, a partire dall'esposizione monologica dello studente, su un nucleo tematico individuato e proposto da lui stesso, su un'esperienza che egli desidera riferire, una vicenda vissuta che vuole condividere, un oggetto o un prodotto, realizzato nel corso di uno stage o di un progetto lavorativo particolare, che ambisce a mostrare ed illustrare, un libro, un film, una poesia, un'immagine che l'hanno colpito e che desidera commentare, un argomento che ha approfondito personalmente e di cui aspira a discutere.

L'autonomia e la centralità dello studente si manifestano anche nell'espressione di commenti sul percorso fatto, sulle materie di studio affrontate, sulle modalità di lavoro adottate nonché nell'utilizzo, libero e personale, di eventuali strumenti a supporto dell'esposizione: mappe, schemi, cartelloni, manufatti, fotografie ed immagini, oggetti, presentazioni di carattere informatico, prodotti multimediali, testi non continui o continui.

La scelta di un tema da parte dell'utente garantisce all'esposizione l'unitarietà dei saperi raccomandata dal Decreto e, nel contempo, affida ai docenti, nella pratica didattica, il fondamentale compito di una programmazione del Consiglio di Classe efficace, funzionale, correlata. Non è possibile, infatti, condurre un vero colloquio interdisciplinare se, a monte, non vi sono la capacità, la volontà, la pratica degli insegnanti di programmare insieme, di proporre i contenuti delle proprie discipline non come frammentati, divisi in settori ermeticamente chiusi ed incapaci di dialogare tra loro ma come intrecciati, collegati, in relazione gli uni con gli altri. È questa un'altra importante responsabilità didattica a cui il Decreto, partendo dall'Esame finale, vuole richiamare: posto che l'italiano è la lingua che, trasversalmente, veicola i saperi di tutte le discipline e che, spesso, alcune difficoltà che gli studenti incontrano, soprattutto nelle materie in cui l'impiego del lessico specifico è imprescindibile, sono ascrivibili proprio all'*italstudio* e alle microlingue delle discipline stesse, i docenti, per favorire il successo scolastico dei propri studenti, devono necessariamente agire insieme contro la separazione dei saperi, nella consapevolezza che una programmazione ed un'azione didattica interdisciplinari sono irrinunciabili in una scuola il cui obiettivo è la promozione di competenze.

Ancora, in un mondo interessato da rapidi cambiamenti sociali, politici, economici, tecnologici e nel quale la prospettiva interculturale allarga gli orizzonti del sapere, una didattica per competenze assume davvero significato e valore: la scuola deve infatti promuovere la crescita delle persone in ogni ambito cosicché esse, poste dalla vita di fronte a situazioni e problemi, sappiano mettere in gioco in maniera autonoma, responsabile, consapevole, costruttiva ed efficace ciò che conoscono, ciò che sanno fare, ciò che vogliono realizzare. L'Esame conclusivo, come asserisce il Decreto, ha proprio la finalità di valutare il livello di acquisizione delle competenze, e delle relative conoscenze e abilità, fondamentali per un'utenza adulta che ha alle spalle vissuti e saperi derivanti da situazioni relative al percorso della SSPG EDA e ai percorsi scolastici portati a compimento in passato ma anche ad una serie di esperienze di apprendimento pregresse di tipo informale e non formale.

Tra le competenze imprescindibili per persone immigrate, che costituiscono la percentuale maggiore dell'utenza EDA, vi sono quelle linguistiche, le uniche atte a fornire agli studenti la «capacità di argomentazione» e di supportare la capacità di «risoluzione dei problemi e di pensiero critico» che l'Esame vuole testare, e quelle «connesse all'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione», irrinunciabili per persone che debbano e vogliano integrarsi efficacemente nel nostro Paese³⁷.

6.3.2 La sperimentazione

Presso il Centro EDA dell'Istituto di Istruzione Superiore "don Milani" di Rovereto, nel corso del mese di maggio 2018 è stata attuata, all'interno di una classe della SSPG, una sperimentazione dei materiali esemplificativi relativi alle prove scritte e al colloquio orale prodotti dai gruppi di lavoro.

La sperimentazione, che si è rivelata oltremodo interessante, è stata condotta in una classe eterogenea per età, livello di padronanza dell'italiano L2, varietà etnico-linguistica e culturale degli utenti. I membri di tale classe, dieci studentesse e sei studenti adulti di età compresa tra i 19 e i 46 anni e un ragazzo sedicenne italiano, provenivano dall'Africa mediterranea (Marocco, Algeria, Tunisia) e subsahariana (Senegal, Gambia, Guinea Conakry, Costa d'Avorio), dall'Europa (Italia, Albania, Serbia), dall'Asia (Afghanistan, Pakistan, Giappone) e avevano frequentato, in media, una decina d'anni di scuola. Va segnalata, tuttavia, la presenza di tre studenti con una debole scolarità di base e, per contro, di due studentesse che nel proprio paese studiavano all'università ed una che esercitava la professione di avvocato.

Anche il livello linguistico, come detto, appariva diversificato: accanto a tre corsisti che avevano ottenuto l'accreditamento del percorso di italiano in virtù della loro padronanza della lingua per la comunicazione pari al B2, c'erano alcune persone con una competenza linguistica di livello A2 ancora non consolidata ed altre con un livello A2 complessivo nelle competenze di comprensione della lettura e produzione scritta e talora superiore (per lo più B1) nell'interazione orale.

In rapporto alla preparazione e alla simulazione del colloquio orale la sperimentazione ha visto il succedersi di quattro fasi:

- una prima fase di lettura ed analisi *in plenum* dei criteri di valutazione del colloquio orale che sarebbero stati adottati in sede d'Esame;
- una seconda fase di individuazione e scelta, da parte degli studenti, dei temi da affrontare all'Esame;
- una terza fase di preparazione dei materiali di supporto all'esposizione orale;
- una quarta fase di simulazione dei colloqui d'Esame.

Poter visionare ed esaminare i criteri di valutazione del colloquio e commentarli insieme ha assunto per gli studenti un triplice valore: in primo luogo ha permesso loro di prendere coscienza degli elementi considerati rilevanti dalla commissione e, conseguentemente, di orientare le proprie energie al fine di realizzare una performance positiva ed ottenere dei buoni risultati; in secondo luogo ha indotto ciascuno, in una riflessione metacognitiva, ad operare un raffronto tra le proprie capacità ed i criteri indicati e a cercare, in autonomia o con l'aiuto dell'insegnante, tecniche e strategie atte a migliorare gli aspetti ritenuti deboli o insoddisfacenti; in terzo luogo ha riportato all'attenzione della classe la concettualizzazione e la progettazione quali momenti propedeutici all'esposizione monologica ed imprescindibili per una trattazione ordinata, coesa, coerente, non irrelata degli argomenti.

³⁷ Cfr. D.M n. 741 del 3 ottobre 2017, art. 10, commi 2 e 3.

Alla riflessione collettiva sui criteri di valutazione e all'analisi metacognitiva delle proprie attitudini e difficoltà nell'esposizione monologica è seguita la scelta autonoma, da parte degli studenti, delle tematiche da affrontare e sulle quali interloquire. Hanno orientato la scelta la curiosità e le capacità personali, il desiderio di esporre argomenti riguardanti il proprio vissuto, il proprio paese d'origine, il proprio percorso lavorativo, la possibilità di costruire senza forzature percorsi interdisciplinari. Ne è derivata una molteplicità di proposte, di contenuti, di approcci, di idee che ha reso le simulazioni prima, i colloqui d'Esame poi, più personali e sentiti da parte dei corsisti – anche di quelli con maggiori difficoltà espositive –, più vari e coinvolgenti per gli insegnanti.

Il terzo momento, quello dell'individuazione di materiali utili all'esposizione e della preparazione di strumenti di supporto, svolta in classe e, su appuntamento, in orari dedicati, ha offerto ad ogni studente l'opportunità di pensare alle proprie caratteristiche peculiari e ai propri stili cognitivi: accanto a persone che hanno scelto di realizzare mappe composte interamente da immagini, la descrizione delle quali costituiva il filo conduttore dell'esposizione, vi sono stati alcuni corsisti che, invece, hanno deciso di mostrare e descrivere manufatti da essi realizzati ed altri che hanno predisposto rispettivamente schemi scritti, mappe concettuali più articolate, presentazioni informatiche o multimediali, *lapbook*.

Le simulazioni dei colloqui, infine, sono state condotte durante le lezioni e sono state talora registrate e riascoltate criticamente, talaltra commentate direttamente. Tutti gli studenti hanno partecipato attivamente sia al momento dedicato alla propria esposizione sia all'ascolto delle esposizioni altrui, rispetto alle quali hanno mostrato interesse e coinvolgimento, ed hanno saputo, nel dibattito, rilevare con precisione e adeguate capacità valutative aspetti positivi, legati ai contenuti esposti, all'efficacia dell'esposizione, alla validità degli strumenti di supporto impiegati, ed aspetti più problematici. In merito a questi ultimi accadeva che i corsisti ponessero sistematicamente ai compagni domande di chiarimento e richieste di spiegazioni, spesso prevenendo l'insegnante, intervenissero con la parafrasi di frasi contenenti errori o invitassero i compagni di classe a riformulare essi stessi i concetti espressi in modo poco chiaro e, infine, dessero suggerimenti utili a migliorare ulteriormente la performance – suggerimenti che sono stati accolti, come chi ha condotto la sperimentazione ha potuto constatare in sede d'Esame.

Il fatto che le pratiche didattiche di azione sugli errori, dalla riparazione alla riformulazione e alla parafrasi, e quelle relative all'esposizione monologica – comprese la registrazione ed il successivo ascolto collettivo – fossero state già impiegate durante l'anno scolastico, ha favorito nella classe un clima positivo che ha permesso a ciascuno di sentirsi a proprio agio, di non avvertire le parole dei compagni come critiche distruttive ma come utili consigli volti al miglioramento.

6.3.3 L'Esame

Se la sperimentazione ha dato esiti positivi e addirittura superiori alle aspettative di chi l'ha condotta, altrettanto si può affermare dell'Esame orale.

I corsisti, presentatisi alla convocazione con i propri materiali, hanno esposto gli argomenti in genere con discrete/buone capacità e talora in modo lodevole sia per la significatività dei temi scelti, sia per il lessico utilizzato.

Tra i temi proposti e discussi ed i rispettivi materiali di supporto all'esposizione utilizzati si segnalano, a titolo esemplificativo, i seguenti:

- L'acqua: elemento indispensabile per la vita e la salute dell'uomo. Il ruolo del fiume Adige e del torrente Leno nello sviluppo urbanistico ed economico della città di Rovereto. Materiali di supporto: schemi, immagini.
- Uno spaccato di storia locale ed europea: descrizione della *curtis* medievale e del castello quale luogo di controllo e di difesa del territorio e di abitazione del signore feudale. I castelli in Vallagarina. La peste del Trecento. Materiali di supporto: mappa concettuale articolata e corredata di immagini e carte.

- Le città romane in Europa e in Tunisia e la Rovereto medievale: confronto tra la pianta e le caratteristiche delle une e dell'altra e presentazione della struttura, dei palazzi, dei luoghi di interesse della città di Cartagine, distrutta e ricostruita dai Romani e oggi ricco sobborgo di Tunisi. Materiale di supporto: *lapbook*.
- La Costituzione italiana: storia e struttura, spiegazione e commento di alcuni articoli. La Costituzione algerina e quella italiana: somiglianze, differenze, peculiarità. Una malattia diffusa nell'Africa settentrionale: l'anemia mediterranea. Materiali di supporto: schemi (preparati ma non utilizzati).
- La società feudale europea e la società tribale del Gambia: affinità nella condizione delle donne e dei servi della gleba/degli schiavi in realtà distanti territorialmente e storicamente. Virus, batteri e malattie. Materiali di supporto: immagini, mappa concettuale.
- La vita in Giappone e in Italia. Analisi degli articoli 11 della Costituzione italiana e 9 della Costituzione giapponese, peculiarità delle funzioni dell'esercito giapponese e dislocazione delle basi americane nell'isola. Materiali di supporto: riassunto scritto, carte, immagini.
- La Rovereto del Novecento: città di cultura e di guerra. Fortunato Depero e il Futurismo, la guerra come "sola igiene del mondo". La Grande guerra in Trentino (con particolare riferimento alle testimonianze di soldati e profughi); le malattie più diffuse al fronte e, in generale, durante il conflitto. Materiale di supporto: presentazione informatica.
- L'acqua, una risorsa preziosa. I climi, il ciclo dell'acqua e la distribuzione dell'acqua sul nostro pianeta. La prospettiva futura delle *Water Wars*. Materiali di supporto: immagini, carte, mappa concettuale.
- Il razzismo: dalla tratta degli schiavi al film *"The help"* e al *"I have a dream"* di M. L. King fino alle vicende di oggi (che cosa si prova nel salire su un autobus ed accorgersi che alcune persone non si siedono vicino a te perché sei nero). Il sangue. Materiale di supporto: schema.
- Esperienze di laboratorio presso il C.F.P. "Veronesi" di Rovereto ed il Centro ENAIP di Trento: esposizione del lavoro effettuato e presentazione di un manufatto. Confronto tra il percorso scolastico svolto nella SSPG EDA e nei Centri professionali e commento. Materiali di supporto: immagini.

L'interazione orale in lingua inglese si è svolta a partire da stimoli affini agli argomenti scelti ed esposti dagli studenti, talora sulla base di una proposta loro, talaltra di *input* dati dall'insegnante, ed è andata successivamente ad abbracciare ulteriori ambiti, nel pieno rispetto delle indicazioni del QCER per discenti A1/A2:

- *Self, family and friends*
- *House and place where you live*
- *Daily routine*
- *Free time*
- *Eating habits.*

Poiché, però, accanto a corsisti che hanno intrapreso per la prima volta lo studio della lingua inglese durante il percorso scolastico SSPG EDA ve ne erano altri per i quali, invece, l'inglese costituiva la lingua materna o una lingua di studio la cui padronanza si mostrava consolidata e sicura, anche lo scambio dialogico in LS si è rivelato vario ed interessante.

Da un'analisi delle tematiche oggetto del colloquio d'Esame emerge che:

- molti studenti hanno scelto di iniziare l'esposizione da argomenti affrontati o accennati in classe e di rielaborarli in modo personale ed autonomo; altri corsisti, invece, hanno optato per il percorso contrario: cominciata la propria trattazione da un particolare aspetto da essi individuato, hanno costruito rimandi con le discipline ed i temi affrontati in classe;

- pochi studenti hanno parlato diffusamente ed in modo esplicito di un testo letto durante le lezioni di italiano, ad eccezione di chi ha trattato il tema del razzismo e della vita nelle trincee e nei campi profughi della prima guerra mondiale; quasi tutti i corsisti, per contro, hanno individuato nella storia, nella geografia e nelle scienze i temi e gli argomenti da sviluppare nella propria esposizione e nella successiva interazione;
- non tutti gli studenti sono riusciti a progettare e realizzare un colloquio interamente pluridisciplinare: talora gli argomenti inerenti le scienze/la tecnologia e/o la lingua inglese sono stati affrontati in sede d'Esame senza che vi fossero collegamenti possibili o evidenti con il tema scelto e presentato.
In generale dall'osservazione dell'insieme dei colloqui d'Esame svolti emerge che risulta più semplice e meno forzato per gli utenti proporre temi interdisciplinari che abbraccino l'italiano, la storia e la geografia mentre diventa più complesso allargare l'interdisciplinarietà alle scienze e alla lingua inglese. Si ritiene che il Consiglio di Classe debba riflettere su questo aspetto ed impegnarsi di più nella programmazione interdisciplinare e nell'individuazione di percorsi che consentano una maggiore interconnessione dei saperi;
- per quanto concerne i materiali di supporto all'esposizione monologica, tra i più utilizzati, come si è visto, vi sono gli schemi, le mappe concettuali e le immagini. Queste ultime, in particolare, si sono spesso rivelate un'utile guida all'esposizione che ha consentito agli studenti di descrivere luoghi, situazioni, concetti rendendo più chiara ed interessante la propria relazione.

Dal punto di vista della qualità delle esposizioni, in merito all'espressione orale in lingua italiana e all'utilizzo del lessico specifico delle discipline, quasi tutti gli studenti hanno evidenziato una padronanza linguistica almeno sufficiente e spesso discreta/buona: si sono espressi con un'efficacia comunicativa positiva, hanno esposto il proprio pensiero in modo coerente, logico, continuo e fluido in lingua 2 in relazione al livello atteso (nonostante talora vi fossero *transfert* della L1 soprattutto nell'ambito fonetico o delle strutture), hanno articolato frasi semplici ma corrette rispetto ai principali elementi morfo-sintattici indicati, hanno interagito opportunamente con i docenti mostrando di comprendere le domande rivolte loro e di saper rispondere adeguatamente. Soltanto alcuni corsisti, per una preparazione inadeguata o, più spesso, per difficoltà inerenti alle competenze linguistiche, hanno faticato ad esprimersi e/o a comprendere le domande.

Si ritiene che al raggiungimento di questi risultati positivi abbiano concorso da una parte le numerose interazioni ed esposizioni monologiche effettuate in corso d'anno, dall'altra l'accurata preparazione del colloquio – con particolare riferimento alla presa visione e al commento dei criteri di valutazione, riportati anche nella griglia impiegata in sede d'Esame, alle simulazioni e ai rispettivi commenti –, e l'utilizzo di materiali di supporto quali guida nell'esposizione e richiamo rispetto alle parole-chiave afferenti alle diverse discipline.

Un dato interessante, infine, è costituito dalle opinioni personali espresse dai corsisti sull'esperienza scolastica vissuta, sui temi affrontati, sulle metodologie utilizzate e sulle prospettive future.

Nel corso del colloquio, o al termine dello stesso, gli insegnanti solevano chiedere agli studenti i loro pareri, al fine di ottenere indicazioni utili ad orientare l'azione didattica del prossimo anno scolastico. Le risposte degli utenti sono state incoraggianti: l'ambiente scolastico ed il clima positivo di accoglienza e collaborazione creatosi sono stati molto apprezzati, così come gli argomenti svolti sono stati considerati interessanti e le strategie adottate adeguate. Elementi di criticità sono stati rilevati da alcuni corsisti che avevano alle spalle un percorso scolastico molto solido nel proprio Paese e, per contro, da altri che, invece, mostravano evidenti difficoltà sia linguistiche, sia in riferimento alle preconoscenze. Mentre i primi hanno affermato che i ritmi erano spesso lenti ed inadeguati e i materiali utilizzati troppo semplici, gli altri, all'opposto, hanno espresso la necessità di lavorare in tempi più distesi impiegando testi maggiormente semplificati e/o facilitati e strumenti capaci di dare un rimando continuo rispetto alla comprensione o non comprensione dei messaggi. Ecco emergere qui un aspetto problematico insito nelle classi

multilivello e ad abilità mista, sfida recente che la SSPG EDA si è trovata – e si troverà in avvenire – ad affrontare.

6.4 Risorse per una didattica innovativa

Gli studi, la ricerca e le sperimentazioni in merito all'insegnamento e all'apprendimento dell'italiano L2 così come, più in generale, delle lingue straniere, esplorano di continuo, in Italia e all'estero, quadri teorici e tecniche didattiche volte ad informare l'azione dei docenti. Altrettanta attenzione è posta alla rete e alle metodologie operative che si basano sulle tecnologie digitali. La *Technology Enhanced Learning (TEL)*, apprendimento potenziato dalla tecnologia, costituisce infatti un'area di interesse d'avanguardia per tutti i livelli dell'istruzione globale.

Le tecnologie presenti nelle aule scolastiche (computer con accesso ad internet, videoproiettore, LIM, *tablet*,...) e a servizio della didattica (piattaforme per l'*e-learning* come *Moodle*), inoltre, inducono i docenti alla riflessione e alla conseguente sperimentazione delle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) quali mezzi con cui e attraverso cui insegnare ed indurre apprendimento, favorendo l'acquisizione di competenze nell'uso degli strumenti informatici e, per quanto riguarda la dimensione linguistica, nell'ambito della comunicazione.

Oggi internet ricopre un ruolo fondamentale e, per l'interazione scritta (mail, forum, blog e social network quali *Facebook*, *Instagram* e *Twitter*, tanto per citare i più diffusi) e orale (basti pensare a *Skype* o all'uso di *WhatsApp* nelle funzioni sia di chat sia di messaggistica vocale), offre opportunità comunemente conosciute e fruite che anche la didattica può sfruttare, curvandole a precisi compiti autentici ed accrescendo così le capacità degli studenti. Scrivere la recensione di un libro letto a scuola, registrare un messaggio vocale da indirizzare al gruppo classe, postare su *YouTube* il video dell'esperimento scientifico svolto a lezione, illustrandone le ipotesi iniziali, i singoli *step*, la raccolta dei dati e la loro interpretazione, o un tutorial sulle fasi che caratterizzano il processo di stesura di un testo scritto o di svolgimento di un dato problema di geometria – gli esempi potrebbero essere infiniti –, sono compiti di realtà che, in quanto tali, normalmente agli studenti paiono più utili e motivanti. Questi compiti, inoltre, spesso non si esauriscono ma rimangono "aperti", divenendo per i discenti punto d'origine di ulteriori azioni comunicative: dato che i testi orali e scritti ed i video postati in rete e condivisi attraverso i social possono essere commentati, gli studenti sono stimolati a leggere i commenti e a rispondere, migliorando così le proprie competenze linguistiche attraverso un uso concreto della lingua.

Non è sempre necessario, dunque, benché sia innegabilmente utile, essere in possesso di costosi *software* per portare le TIC in classe: anche semplici risorse gratuite reperibili in rete possono fornire materiali atti ad essere impiegati durante le lezioni in modo funzionale ed efficace.

Nel caso specifico dello sviluppo di abilità inerenti la competenza orale, il *web* costituisce un ampio bacino a cui attingere sia per scaricare filmati, canzoni, video, documentari, a partire dai quali svolgere varie attività d'aula (compiti di ascolto e comprensione, rielaborazione orale e/o scritta, discussioni, dibattiti, ...), sia per impiegare i numerosi programmi disponibili nelle loro funzioni principali e in quelle più marginali. È il caso, ad esempio, di *Google Drive*, un servizio di *cloud storage* finalizzato al caricamento di file per il *backup* e alla creazione e condivisione di file – e nel condividere i file con altri utenti, si può concedere loro di visualizzarli soltanto oppure di modificarli e/o commentarli – che, oltre a ciò, permette anche di dettare al computer un testo³⁸. Meno precisa dei *software* di dettatura digitale a pagamento ma nel complesso abbastanza efficace, la funzione di dettatura di *Google Drive* è accessibile a chiunque abbia un *account*

³⁸ Una funzione analoga è offerta anche da Microsoft Office che, mediante il componente aggiuntivo *Dictate* disponibile gratuitamente al download, supporta una ventina di lingue per la dettatura e circa sessanta per la traduzione in tempo reale. I requisiti minimi indicati dall'azienda per la sua installazione sono: Windows 8.1 o versioni successive, Office 2013 o seguenti, .NET Framework 4.5.0 e più recenti. Per informazioni più approfondite si rimanda a <https://windows.hdblog.it/2017/06/20/microsoft-dictate-garage-office/>.

Google e sia in possesso di un microfono di media/buona qualità (un microfono di bassa qualità, infatti, inficia il riconoscimento vocale da parte del programma aumentando il rischio di errori di trascrizione).

Dettare testi al computer con *Google Drive* è molto intuitivo: dopo aver effettuato l'accesso al servizio con il proprio account Google ed aver creato un nuovo documento di testo selezionando il pulsante "Nuovo" e poi la voce "Documenti Google", basta scegliere "Digitazione vocale" dal menu "Strumenti" e, cliccando sull'icona del microfono e in seguito su "Consenti", avviare la dettatura. *Google Drive* identifica e trascrive con buona precisione le frasi in lingua italiana e supporta il riconoscimento della punteggiatura facendo seguire a parole come "punto" o "virgola" i segni grafici indicati.

La funzione di dettatura di *Google Drive*, nella sua semplicità, dà modo di scrivere più agevolmente testi sui quali ritornare criticamente con correzioni inerenti lessico, ortografia e strutture morfo-sintattiche, e, per quanto riguarda l'oralità, permette a colui che detta il testo di controllare la propria pronuncia dell'italiano. Dato che ad una pronuncia scorretta o imprecisa delle parole corrisponde una trascrizione errata, il programma, pur non essendo dotato di specifiche funzioni di correzione della pronuncia, dà un *feedback* immediato all'apprendente e lo stimola a ripetere i termini ricercando progressivamente una dizione migliore, così da ottenere una trascrizione grafica corretta.

In relazione all'ascolto della pronuncia corretta delle parole meritano di essere ricordati alcuni servizi specifici come *Google Translate*, *Forvo*, *WordReference.com* e altri (si segnala tra tutti il motore di ricerca *Bing* che dà la possibilità di ascoltare la pronuncia dei termini scegliendo tra un tono di voce maschile o femminile).

Le attività di classe paiono indicare una preferenza degli studenti per *Google Translate*, che consente la traduzione istantanea, non sempre ottimale ma in genere accettabile, di parole e frasi in ben trentadue lingue; nonostante l'utilizzo di *Google Translate* sia comune e condiviso, risultano largamente impiegati anche *Forvo*, per ascoltare parole non create da computer e sintetizzatori vocali elettronici ma pronunciate da persone in carne ed ossa, e soprattutto *WordReference*. Quest'ultimo, disponibile anche come applicazione per *smartphone*, è molto apprezzato in virtù del proprio dizionario ricco ed esaustivo che propone l'ascolto della corretta pronuncia delle parole, la traduzione delle stesse e numerose informazioni sul loro significato corredate di esempi in contesti d'uso.

Un altro strumento che rivela interessanti potenzialità per un utilizzo didattico del *web* afferente all'oralità è il *Podcast*, un sistema attraverso il quale scaricare dalla rete dialoghi, canzoni, interventi in formato audio e archivarli sul proprio pc o dispositivo mobile come qualsiasi file mp3. A differenza delle radio online in *streaming*, i *Podcast* abbisognano del collegamento ad internet soltanto nella fase di *download*; i file scaricati, di conseguenza, possono essere ascoltati offline su pc e dispositivi mobili.

I *Podcast* permettono di sviluppare abilità orali attraverso un utilizzo del *Podcasting* sia passivo, in cui gli studenti sono semplici fruitori di contenuti elaborati da altri, sia attivo, in cui gli studenti divengono produttori di *Podcast*. Rispetto a ciò si ritiene che potrebbe essere stimolante nella pratica didattica della lingua, L2 e LS, l'impiego di *Spreaker*.

Con l'applicazione *Spreaker Studio*, disponibile nella versione per *desktop* e in quella mobile per *IOS* e *Android*, ogni utente può caricare file in formato mp3 dal proprio pc o dallo *smartphone*, registrare file audio e trasmissioni e creare una *web* radio. La versione gratuita del programma mette a disposizione cinque ore totali di registrazione, tempo che, per un uso didattico, pare non solo adeguato ma anche generoso.

Per l'utilizzo di *Spreaker* a scuola non è necessario dotarsi di una strumentazione complessa: bastano un computer collegato ad internet ed un microfono di qualità. La consolle digitale del programma, mediante la quale realizzare in diretta una trasmissione radiofonica (con interventi vocali che, a proprio piacere, possono essere intervallati da stacchi musicali e/o da effetti sonori), è in lingua italiana e si mostra intuitiva nell'uso.

Le trasmissioni e le registrazioni realizzate vengono poi pubblicate in rete attraverso una semplice procedura e gli studenti possono condividerle con i compagni di classe e gli amici sui social media; gli utenti del *web*, da parte loro, hanno la possibilità di ascoltarle, scaricarle, commentarle.

L'impiego di uno strumento come *Spreaker* pare funzionale allo sviluppo della competenza orale in quanto dà modo di registrare e di fruire:

- lezioni, esposizioni monologiche degli studenti, audio-appunti, riassunti orali, discussioni avvenute *in plenum* o in piccolo gruppo, ...
- radiocronache di esperienze ed eventi legati ad attività didattiche particolarmente significative: incontri con esperti, visite guidate, uscite sul territorio, partecipazione a laboratori, ...
- recitazione di poesie, narrazioni di storie, piccole performance teatrali in italiano ed eventualmente anche nelle L1 degli studenti
- reportage, interviste, cronache e testimonianze in stile giornalistico
- racconti, interviste impossibili, dialoghi e cronache immaginari, finali alternativi di racconti noti.

Attraverso *Spreaker* i docenti possono esercitare in modo diverso e più creativo l'espressione orale degli studenti, creare in essi motivazione, seguire più da vicino e valutare le diverse fasi dell'esposizione.

Gli studenti, dal canto loro, con *Spreaker* hanno modo di sviluppare molte abilità orali: poiché l'attività dello *speaker* è complessa, coloro che parlano alla radio – o narrano storie, propongono recensioni, recitano poesie o dialoghi ai fini della registrazione e della pubblicazione in rete dei prodotti – sono chiamati a variare il tono di voce, pronunciare bene le parole, parlare con un ritmo né troppo lento né troppo rapido, usare frasi semplici e lessico appropriato, adattare il proprio linguaggio ai destinatari del testo orale e ai contenuti dello stesso (ripetere una lezione di storia per i compagni assenti è ben diverso da raccontare un episodio di vita di classe per il radiogiornale scolastico).

Il prodotto che si vuole ottenere, una performance di buon livello, non demotiva gli studenti nemmeno se essi devono ripetere più volte il proprio intervento e/o effettuare numerose registrazioni ma, al contrario, li induce ad un'autovalutazione metacognitiva delle loro prestazioni e li sprona al miglioramento.

Se il *web*, come si è visto, costituisce già oggi una risorsa utile e preziosa per l'insegnamento, ci si augura che la progressiva diffusione delle TIC nella scuola e nella didattica della L2 consenta agli insegnanti di innovare la propria azione d'aula e agli apprendenti di sviluppare competenze linguistiche in modo funzionale e al contempo, se possibile, divertente.

Conclusioni. Uno sguardo al futuro

I pochi esempi di semplici opportunità offerte dalla rete alla didattica dell'italiano L2 ora riportati, così come le tecniche descritte nei paragrafi precedenti volte allo sviluppo di abilità, conoscenze e competenze linguistiche orali, rischiano di perdere il loro slancio e la loro efficacia e di tramutarsi in pratiche immobili ed obsolete, sempre uguali a se stesse e svuotate del loro significato, se ad esse non si accompagna una formazione dei docenti continua e costante, fondamentale nelle scuole di ogni ordine e grado ed addirittura imprescindibile in una realtà come la SSPG EDA, più di altre in evoluzione e in rapido mutamento.

Perché possa essere incisiva ed efficace, si ritiene importante che essa abbracci due filoni: da una parte quello della *ricerca-azione* che, a partire dagli scenari che di anno in anno si vanno delineando in EDA e dal rinnovamento che l'introduzione delle TIC porta con sé, induca ad individuare possibili metodologie e a sperimentarle, valutandone poi i risvolti positivi e negativi e l'effettiva applicabilità; dall'altra quello più scientifico della preparazione in ambito didattico-

disciplinare³⁹ che permetta di avvicinare modelli efficaci ed innovativi e, successivamente, in una fase più operativa ed applicativa, di produrre strumenti e materiali coerenti con tali modelli e capaci di rispondere ai bisogni emergenti, dalla gestione dell'eterogeneità allo sviluppo dei diversi stili di apprendimento e alla metacognizione.

Come quest'anno, grazie all'impegno del Dipartimento della Conoscenza della PAT e di IPRASE, è stato realizzato un percorso significativo che ha assunto gli stimoli derivanti dal D.M. n. 741 del 3 ottobre 2017 orientandoli in attività di approfondimento, studio, ricerca, produzione di test di ingresso, piani di lavoro, prove esemplificative, criteri e griglie di valutazione, così si auspica sia possibile, per gli anni a venire, continuare a lavorare non solo *nella* scuola ma anche *per la* scuola, in una prospettiva, tanto affascinante quanto necessaria, di crescita, apertura e continuo miglioramento.

Riferimenti bibliografici

- Ambroso S. e al. (2011). *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in Italiano L2: Livello A2. A cura degli Enti certificatori dell'italiano L2*. http://www.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2011/02/Sillabo_4_enti_certificatori.doc.
- Balboni, P. E. (1998). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Torino: Utet.
- Balboni, P. E. (1999). *Dizionario di glottodidattica*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P. E. (2014a). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Roma: Bonacci.
- Balboni, P. E. (2014b). "L'educazione alle microlingue e nelle microlingue disciplinari" *Il Quaderno della ricerca*, 15: *L'italiano L1 come lingua dello studio*: 35-72. Torino: Loescher.
- Balboni, P. E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: Utet.
- Benucci, A. (2015). "La correzione degli errori in italiano L2". In *Insegnare italiano a stranieri*, a cura di P. Diadori, 257-269. Milano: Mondadori Education.
- Berruto, G. (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Ciliberti, A. (1994). "Il 'lavoro di riparazione' in situazioni di contatto e nella classe." In. *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, a cura di L. Mariani, 89-100. Firenze: La Nuova Italia.
- Ciliberti, A. (1994). *Manuale di glottodidattica: per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Firenze: La Nuova Italia.
- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Trad. di F. Quartapelle, D. Bertocchi, Firenze: La Nuova Italia - Oxford.
- D'annunzio, B. (2014). "I principali problemi dell'italiano L2 dello studio." *I Quaderni della Ricerca n. 14: Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*: 125-132. Torino: Loescher.

³⁹ Il tema della formazione disciplinare e didattica dei docenti è quanto mai attuale. Il prof. Massimo Palermo, docente ordinario di Linguistica italiana all'Università per Stranieri di Siena, in un'intervista risalente al 23 aprile 2018 asseriva: «La formazione disciplinare deve iniziare durante il percorso universitario e post-laurea dei docenti, attraverso l'obbligatorietà di una serie di corsi nei settori disciplinari... In servizio è necessario un aggiornamento non tanto sui contenuti, quanto sui metodi adottabili nella concreta prassi didattica... Certamente bisogna uscire da una visione della didattica che ripropone stancamente gli stessi metodi ed è assolutamente necessario rinnovare, tenendo conto di alcuni modelli teorici di recente elaborazione. Ma come accennavo poco fa in merito alla formazione dei docenti, questo rinnovamento non può e non deve prescindere dal "cosa" si insegna. Le competenze rischiano di essere pura astrazione e di non avere valore se non si innestano sulle conoscenze: non è possibile "saper fare" senza "sapere"». Per la lettura dell'intervista completa, pubblicata sul blog *La letteratura e noi* diretto da Romano Luperini, si rimanda all'URL indicato nei riferimenti bibliografici.

- De Renzo, F., e I. Tempesta (2014). *Il parlato a scuola. Indicazioni per il primo ciclo di istruzione*, Roma: Aracne.
- Diadori, P. (a cura di) (2015). *Insegnare italiano a stranieri*. Milano: Mondadori Education.
- Diadori, P., M. Palermo, e D. Troncarelli (2015). *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Roma: Carocci.
- Gardner, H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Job, R., e C. Tonzar (1994). "I processi coinvolti nell'apprendimento linguistico", in *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, a cura di L. Mariani, 39-54. Firenze: La Nuova Italia.
- Luise, M. C. (2014). "La natura della lingua dello studio", in I Quaderni della ricerca n. 15: *L'italiano L1 come lingua dello studio*, 17-34 Torino: Loescher.
- Mariani, L. (1994). *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, Firenze: La Nuova Italia.
- Mariani, L. (2010). *Saper apprendere. Atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per insegnare a imparare*. Libreriauniversitaria.it.
- Mariani, L. (2015). *Differenziare gli apprendimenti. Educazione linguistica e gestione dell'eterogeneità*, Learning Paths – Tante vie per imparare.
<https://www.learningpaths.org/pubblicazioni/pubblicazioni.htm>.
- Mariani, L. G. Pozzo (2002). *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Monami, E. (2015). "Strategie di correzione nella classe di italiano L2." In *Insegnare italiano a stranieri*, a cura di P. Diadori, 270-276. Milano: Mondadori Education.
- Narcy, J. P. (1994). "Errare humanum est. Gli errori: prevenire per guarire?" In *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, a cura di L. Mariani, 101-115. Firenze: La Nuova Italia.
- Nardone, G., e A. Salvini (2008). *Il dialogo strategico*, Milano: Salani.
- Sabatini, F. (1985). "'L'italiano dell'uso medio': una realtà tra le varietà linguistiche italiane." In *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, hrsg. G. Holtus und E. Radtke, 154-184. Tübingen: Gunter Narr.
- RiCreARe (2012). *Riconoscimento dei crediti e accoglienza per la realizzazione di percorsi modulari per adulti*, MIUR e INVALSI, http://www.invalsi.it/invalsi/rn/doc_ricreare/15012013/Mat-somm-procedura/Doc_Met_Ricreare.pdf.
- Tessaro, F. (2002). *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*. Roma: Armando.
- Trombetta, K. (a cura di) (2018). "Non solo riassunti: competenze linguistiche integrate nella nuova prova scritta di italiano. Intervista a Massimo Palermo." *La letteratura e noi*, 23 aprile 2018.
https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/782-competenze-linguistiche-int-nella-nuova-prova-scritta-di-italiano-intervista-a-massimo-palermo.html.
- Ventura, I. (2018). "La svolta di Mister italiano: «Dalle Medie alla Maturità meno temi e più riassunti»", *la Repubblica. it*, 18 settembre 2018.
http://www.repubblica.it/scuola/2017/09/18/news/la_svolta_di_mister_italiano_dalle_medie_alla_maturita_meno_temi_e_piu_riassunti_-175793181/.
- Zuin, E. (a cura di) (2017). *Piani di Studio Provinciali Educazione degli adulti*. Trento: IPRASE.

Considerazioni conclusive.

Catia Civettini

Come è stato anticipato nella premessa e nell'introduzione, il lavoro qui presentato raccoglie gli interessanti e concreti risultati del percorso «*I nuovi Piani di Studio Provinciali per l'Educazione degli adulti*». Progettato e realizzato da IPRASE nell'anno scolastico 2017-2018 e rivolto ai docenti impegnati nell'Educazione degli adulti nel contesto dei Centri EDA trentini, questo percorso di aggiornamento professionale ha reso possibile un'articolata esperienza di sperimentazione e di condivisione che si è conclusa con la produzione di importanti materiali di lavoro che costituiscono la corposa sezione degli Allegati di questo *Working Paper*.

In essa, infatti, sono raccolti documenti preziosi per la pratica di lavoro quotidiana dei docenti impegnati nell'EDA. Si tratta, invero, di materiale innovativo che riguarda, tra l'altro, unità di lavoro, test d'ingresso ed esempi di prove da somministrare nel rinnovato Esame di Stato conclusivo del primo ciclo.

La pubblicazione di questo lavoro realizza così la precisa volontà di mettere a disposizione dei professionisti dell'Educazione degli adulti una ben equipaggiata "cassetta degli attrezzi". Si tratta ovviamente di una dotazione iniziale, che richiede di essere incrementata con "dispositivi" ulteriori da pensare, condividere e sperimentare in futuri percorsi di aggiornamento professionale e di *ricerca-azione*.

Allegati

Materiali di lavoro

ESAME DI TERZA SSPG EDA

LA PROVA SCRITTA RELATIVA ALLE COMPETENZE DI ITALIANO

Gruppo di lavoro: *Pierluigi Antignano, Clara Benazzoli, Stefano Giordano, Antonella Mazzeo, Umberto Poli, Valeria Spolaore*

Coordinamento dei lavori e revisione materiali: *Elvira Zuin*

Organizzazione: *Catia Civettini*

La prova di italiano scritto prevista dal Decreto Ministeriale 741/2017 sul nuovo esame di terza SSPG costituisce la parte più innovativa dell'esame stesso, ragione per cui in questo vademecum ad essa si dedica uno spazio più ampio che a matematica e inglese.

Rispetto al Decreto del 1981 finora vigente, prevede modifiche sostanziali sia nelle modalità di configurazione delle tracce sia nella scelta delle tipologie di testi con i quali verificare la competenza di scrittura.

All'articolo 7, comma 2 richiede infatti che si configurino tre tracce "con particolare riferimento"¹ ad alcune tipologie testuali:

- 1) Testo narrativo o descrittivo coerente con la situazione, l'argomento, lo scopo e il destinatario indicati nella traccia
- 2) Testo argomentativo che consenta l'esposizione di riflessioni personali, per il quale devono essere fornite indicazioni di svolgimento
- 3) Comprensione e sintesi di un testo letterario, divulgativo, scientifico anche attraverso richieste di riformulazione.

Al comma 3, il D.M. aggiunge che la prova può essere strutturata in più parti afferenti alle diverse tipologie previste.

Del Decreto 1981 si mantiene dunque la sola tipologia argomentativa, e si abbandonano quelle espositiva (nel genere relazione) ed espressiva (nei generi diario o lettera); contestualmente si introducono le tipologie narrativa e descrittiva fra i *testi* cosiddetti *propri*, la *categoria dei testi da testi*, e la possibilità di proporre una *prova plurima, ovvero articolata* in più parti.

Le indicazioni per la stesura delle tracce prevedono l'esplicitazione di vincoli compositivi.

"Riguardo ai testi *narrativo* o *descrittivo*, si richiede ad esempio di indicare nella traccia la situazione, l'argomento, lo scopo e il destinatario, perché lo studente possa scrivere un testo non di sua generica invenzione, ma coerente con quanto indicato; una traccia così configurata circoscrive un ambito espositivo, lo descrive dal punto di vista contenutistico e contemporaneamente suggerisce alcuni dei criteri di valutazione.

In relazione al *testo argomentativo*, si dice che "devono essere fornite indicazioni di svolgimento": non si precisa quali debbano essere, ma si esclude che non vi siano. Si affida ai docenti l'onere di deciderne la tipologia, in sostanza se le "riflessioni personali" debbano strutturarsi come libere espressioni di opinioni o debbano contenere presentazioni di argomenti/tesi/motivazioni a sostegno, se dal punto di vista formale il testo debba essere organizzato in paragrafi e sorvegliato quanto a coesivi, scelte sintattiche, lessico...

¹ L'espressione "con particolare riferimento" è da ritenersi cogente rispetto alle scelte. Ad un quesito posto dal Dipartimento della Conoscenza della PAT, il MIUR ha così risposto: "La Commissione, nella predisposizione delle terne, è libera di decidere quali tipologie considerare purché si attenga a quelle previste dal DM 741. A riguardo può costituire un utile riferimento il Documento di orientamento predisposto dal gruppo di lavoro coordinato dal Prof. Serianni..."

In entrambi i casi non si suggerisce di fornire indicazioni di tipo formale, – tecniche narratologiche o argomentative, attenzioni all’organizzazione, alla morfologia e alla sintassi caratteristiche delle due tipologie – e processuale – ad esempio come revisionare il testo –, ma neppure si esclude che vi siano.

La prova di *comprensione e sintesi di testi* – e di testi di varia tipologia, non soltanto narrativi – assume che si debba considerare espressiva della competenza di scrittura anche la capacità di ricavare informazioni da una lettura e di proporre una rielaborazione che le riorganizzi integrandole ed esprimendole attraverso concetti che le ricomprendano.

La prova *plurima* si fonda invece sulla teoria che la competenza di scrittura possa manifestarsi non solo in testi compiuti e unitari, ma anche nella combinazione di testi o porzioni di testo di varie tipologie, e che le sue convenzioni fondamentali, i criteri di coesione e coerenza, possano costituire i cardini dell’accettabilità testuale nell’un caso e nell’altro”².

Nel recepire le indicazioni del Decreto 741 per trasferirle nell’ambito dell’Educazione degli adulti³ si è tenuto conto dei Piani di studio EDA Primo livello della P.A.T., che descrivono il particolare percorso formativo e le caratteristiche dell’utenza EDA e, per quanto riguarda la competenza di scrittura, prevedono abilità e conoscenze relative sia al processo di scrittura, suddiviso nelle tre fondamentali fasi della pianificazione, stesura e revisione, sia al prodotto, distinto nelle due categorie principali dei testi propri e dei testi sulla base di altri testi⁴.

Si ritiene, dunque, che le tracce per la prova scritta di italiano possano essere configurate come segue:

A. *Testo narrativo*; si faccia riferimento alle pratiche didattiche effettivamente attuabili ed attuate nelle classi, sia che abbiano privilegiato il racconto di sé e delle esperienze personali rispetto al racconto di invenzione, sia che, per rispetto della riservatezza, siano state orientate alla lettura/scrittura di storie “di altri”⁵; si formulino proposte in relazione al tema, alla trama e al destinatario del racconto; si ricordino gli elementi formali più significativi (ad esempio i marcatori temporali e i tempi dei verbi), si richieda di inserire parti descrittive di luoghi, persone, ambienti.

B. *Testo descrittivo*; si formulino tracce anche in forma di lettera o mail, nelle quali sia chiaro il destinatario e risulti autentica, seppur in sede di simulazione, la motivazione a descrivere luoghi, ambienti e persone; in alternativa si propongano immagini da descrivere o da utilizzare per il loro significato evocativo; si richiamino criteri per descrivere (modalità soggettiva o oggettiva; ciò che vedo, ciò che provo, ciò che mi ricorda...); si sottolinei l’importanza di alcuni elementi formali (ad esempio l’utilizzo degli aggettivi qualificativi e dei marcatori spaziali).

C. *Testo argomentativo*; si formulino tracce in cui l’argomento sia già sviluppato e/o la tesi espressa; si richieda di esprimere il proprio accordo o disaccordo e di portare motivazioni a sostegno della propria opinione; si precisi che le motivazioni a sostegno possono essere costituite dall’esposizione di esperienze personali, di informazioni ricevute attraverso i media, di argomenti studiati a scuola; si ricordi che il testo deve essere organizzato (ad esempio andando a capo), che è importante usare correttamente i connettivi causali, che deve essere presente una conclusione.

D. *Comprensione del testo e sintesi*; si selezionino testi narrativi dalla struttura lineare (fabula coincidente con l’intreccio, organizzazione in cui siano riconoscibili introduzione sviluppo e conclusione) e lessico con prevalenza di significati propri; in alternativa, si

² Brano tratto da E. Zuin “Il nuovo esame di terza SSPG” <http://www.laletteraturaenoi.it/>, novembre 2017.

³ Si veda a questo proposito la nota 116 del 5/12/2017 - Dipartimento della Conoscenza – PAT.

⁴ Si vedano la presentazione della competenza di scrittura e la declinazione delle abilità e conoscenze specifiche previste nell’allegato 1 in calce al presente documento.

⁵ Questa indicazione nasce dall’esigenza, più volte manifestata dai docenti componenti il gruppo di lavoro, di considerare caso per caso (e classe per classe) se far parlare di sé i corsisti, che spesso vivono o hanno alle spalle storie difficili; talvolta può essere più opportuno far esprimere opinioni, sentimenti e riflessioni attraverso l’immedesimazione o l’interpretazione di storie i cui protagonisti sono dichiaratamente “altri da sé”.

selezionino testi espositivi continui a carattere divulgativo composti da blocchi logici riconoscibili, collegati da coesivi espliciti e di alto uso, con lessico specifico di alta disponibilità; si considerino l'opportunità di modificare i testi originali secondo il criterio della semplificazione per arrivare alla facilitazione e la possibilità di inserire immagini o testi non continui a corredo dei testi continui; si formulino domande di varia tipologia, anche aperte; si propongano riscritture di sequenze e paragrafi anche in forma di parafrasi (nel senso di "riscrivere con le proprie parole"); si richieda di riassumere tutto o parte del testo indicando criteri per l'individuazione, il confronto, la selezione delle informazioni e la riformulazione del testo.

E. *Prova plurima*; si forniscano testi di partenza narrativi, anche corredati da immagini che aggiungano informazioni rispetto alla storia narrata, o espositivi misti (continui e non continui), o, ancora, poetici; su tali materiali si formulino domande o richieste di riscritture per guidare la comprensione dei testi continui e si chieda la descrizione delle immagini e degli espositivi non continui; si chieda di comporre un testo di riflessione personale, anche adottando le tecniche dell'immedesimazione (per il testo narrativo), esprimendo opinioni basate su informazioni derivanti dall'esperienza/dallo studio personale, individuando informazioni presenti nel testo narrativo per utilizzarle nella composizione di un testo espositivo, esponendo idee e opinioni attraverso un testo espressivo.

Per tutte le tipologie di prove, si suggerisce di completare le tracce con indicazioni relative alla forma espositiva e al processo di svolgimento, tenendo conto delle specificità che le caratterizzano. Le indicazioni possono consistere, ad esempio, in: consigli per iniziare il lavoro e per seguire un ordine nell'esecuzione dei vari esercizi, richieste di prestare attenzione ad alcuni elementi morfologici, sintattici, lessicali nella stesura del testo, guide per la revisione in cui si esplicitino gli aspetti che di norma costituiscono difficoltà di scrittura⁶.

Quanto alla valutazione del compito, si consideri l'opportunità di adottare, quali criteri fondamentali:

- a. la pertinenza con quanto richiesto dalla traccia;
- b. lo sviluppo dei contenuti in sequenze/blocchi logici riconoscibili;
- c. la coerenza interna al testo (se si tratta di un testo continuo);
- d. l'efficacia comunicativa garantita dall'uso di nomi, verbi, aggettivi e pronomi tra loro coerenti dal punto di vista semantico;
- e. la precisione lessicale per il lessico di uso quotidiano o di alto uso, e specifico di alta disponibilità;
- f. la completezza delle frasi e dei periodi sintatticamente semplici⁷;
- g. la correttezza d'uso dei connettivi fondamentali (coniunzioni coordinative, subordinate temporali, subordinate causali di uso quotidiano; preposizioni a, di, da, con, per) sia all'interno delle frasi e dei periodi, sia nelle articolazioni dei testi continui;
- h. la correttezza morfologica;
- i. la correttezza ortografica (in relazione alle lingue di provenienza dei corsisti, qualora non siano di madrelingua italiana)
- j. la correttezza d'uso della punteggiatura (virgola e punto fermo)⁸.

Riguardo alla scelta tra le tipologie di prova, ferma restando l'autonomia dei docenti nell'individuare quelle più adeguate ai vari gruppi classe, si ritiene che la *prova plurima*, poiché costituita da più esercizi di scrittura, sia quella che più di ogni altra consenta agli

⁶ I suggerimenti qui esposti sono esemplificati nelle prove presentate di seguito.

⁷ Non si propone il criterio generale "correttezza sintattica", in quanto si ritiene più utile articolarlo negli elementi più significativi per il settore EDA, quali sono la completezza delle frasi (nelle frasi devono essere presenti il verbo e i suoi argomenti, nei periodi collegamenti corretti), l'uso dei connettivi e della punteggiatura.

⁸ Per l'applicazione di questi criteri si vedano le valutazioni in calce agli esercizi proposti nelle prove plurime esemplificative; i criteri sono elencati utilizzando le lettere dell'alfabeto come attribuite in elenco.

studenti di manifestare la loro anche parziale competenza, e possa quindi metterli a loro agio nell'eseguirli. Al contempo, essa appare coerente con le pratiche didattiche più diffuse, che contemplan, di norma, l'integrazione di lettura, comprensione di testi di varia tipologia, confronto, riscrittura o scrittura collegate all'esperienza personale degli studenti.

Per questa ragione, e poiché nelle prove plurime confluiscono elementi afferenti alle altre tipologie di prove previste dal Decreto – pertanto possono risultare esemplari per la configurazione di tutte le tracce – si propongono, di seguito, tre prove plurime esemplificative, con le relative indicazioni per la valutazione⁹.

Tali prove¹⁰ sono articolate in due sezioni, l'una costituita da esercizi di comprensione del testo, l'altra da richieste di produzione in cui si riprendono i temi dei testi fonte, con risposte a domande aperte o brevi trattazioni per l'esposizione di esperienze, descrizioni, argomentazioni. L'equilibrio tra le due sezioni e la loro funzione sono garantiti da numero e tempo di esecuzione degli esercizi – la parte di comprensione non prevarica su quella di scrittura –, nonché dalla tipologia delle domande di comprensione, finalizzate a offrire criteri di lettura del testo e ad evidenziarne gli snodi logici, in coerenza con le richieste degli esercizi di scrittura.

Le prove proposte differiscono per difficoltà di esecuzione, spazio riservato alla comprensione e alla scrittura, tipologia di testi fonte (narrativo la prima, espositivo la seconda, poetico la terza).

Tutte le prove sono introdotte da una presentazione che spiega le ragioni delle scelte compiute, in relazione ai testi originali e agli adattamenti operati, agli esercizi di comprensione e scrittura proposti, ai criteri di valutazione adottati. Ciò, al fine di agevolare sia l'analisi delle prove da parte dei docenti, sia l'utilizzo o l'eventuale trasformazione delle stesse per renderle coerenti con le attività svolte in classe e adeguarle alle competenze sviluppate dagli studenti.

Quanto alla valutazione, non si presentano griglie precostituite, ma, in calce a ciascuno degli esercizi, si indicano gli elementi di comprensione e scrittura da osservare con i relativi punteggi, attribuiti secondo le modalità che seguono:

1. per la comprensione, si assegna un punteggio maggiore agli esercizi che richiedono inferenze o interpretazioni rispetto a quelli che comportano l'individuazione di informazioni esplicite;
2. per la scrittura, si considerano tutti gli esercizi di scrittura proposti, dalle risposte a domande aperte ai testi continui guidati e ai testi liberi; si assegnano punteggi osservando se nel testo sono presenti i fondamentali elementi citati sopra; si assegna 1 punto per ciascuno degli elementi indicati, fermo restando che le abilità *pertinenza* ed *efficacia comunicativa* sono da considerarsi dirimenti per studenti la cui competenza in lingua italiana si forma innanzitutto attraverso l'esercizio dell'oralità, dalla quale spesso suoni/segni, lessico, strutture morfologiche e sintattiche si trasferiscono per automatismo alla scrittura.

Un eventuale livello o voto complessivo sulla prova dovrà esprimere la sintesi tra due diversi voti, quello alla comprensione e quello alla scrittura, sintesi accettabile nel caso degli esempi proposti, in quanto la sezione comprensione è funzionale alla sezione scrittura e non ne snatura il carattere fondamentale di prove di scrittura.

A conclusione di questa premessa, è importante sottolineare come il Decreto 741 sull'esame di terza SSPG e l'adattamento ad EDA qui suggerito, presuppongano non solo la condivisione di teorie, ma anche e soprattutto l'attuazione di pratiche didattiche riguardo all'apprendimento/insegnamento della scrittura. L'impostazione scelta richiede infatti la realizzazione di azioni che, per spazio e modalità specifiche di esercitazione e verifica, assegni pari dignità ai testi propri e ai testi sulla base di altri testi, curi i compiti parziali di processo

⁹ Al presente documento si allegano anche le tracce di prova plurima elaborate da Pierluigi Antignano per la sessione d'esame SSPG EDA di febbraio 2018, che costituiscono eccellenti interpretazioni del modello e ne rivelano la qualità esemplificativa (Allegato 1: Altri esempi di prove).

¹⁰ La versione qui proposta è stata elaborata a seguito della sperimentazione effettuata dai docenti nelle loro classi, che ha suggerito modifiche sia al testo delle prove sia al sistema di valutazione.

(pianificare, revisionare...) o di prodotto (scrivere solo un'introduzione, o solo motivazioni per una tesi già configurata...), renda espliciti per gli studenti i molteplici aspetti di cui si compone la scrittura attraverso la pratica di circoscriverli e richiamarli come vincoli da rispettare ogniqualvolta si propone un esercizio di scrittura. È, peraltro, un'impostazione del tutto coerente con i Piani di studio EDA della PAT elaborati nel 2016 e pubblicati nel 2017, ai quali si rimanda sia per i riferimenti teorici, sia per le indicazioni metodologiche inerenti lo sviluppo della competenza di scrittura.

ESEMPI

1. Prova plurima – Testo fonte narrativo

La prova consiste nella lettura di un breve testo adattato e nello svolgimento di esercizi di comprensione e produzione scritta.

Il testo selezionato è tratto dalle prime venti pagine del libro “L’amico ritrovato” di Fred Uhlman, nell’edizione della Universale Economica Feltrinelli, 1988, capitoli 1-6.

È stato scelto perché tratta il tema dell’incontro e dell’amicizia, una situazione che si ritiene vissuta da ogni studente, quindi di facile comprensione e adatta a riflessioni su esperienze personali da riportare nella produzione scritta. La maggior parte degli avvenimenti narrati nel testo sono ambientati in una scuola e questo si immagina possa ancora di più avvicinare i contenuti del brano alle esperienze dei corsisti.

Hans e Konradin sono inoltre due “diversi”: il primo non si sente parte della classe, trova poco interessanti i compagni e pertanto vive la scuola da solo; Konradin da parte sua è nobile e, complice anche la propria riservatezza, non sembra voler stringere amicizia con nessuno. I due ragazzi dunque, entrambi solitari, entrambi timidi, seppure molto diversi, si riconosceranno come interlocutori per un possibile nuovo rapporto di amicizia. La sensazione di estraneità e diversità è elemento comune del riconoscimento e avvicinamento dei protagonisti. Altrettanto può esserlo per i corsisti stranieri, tra loro e nel contesto della scuola italiana, quindi può essere compreso e condiviso, anche perché probabilmente vissuto nell’esperienza di scuola appena trascorsa.

Rispetto all’originale sono state tolte varie parti, in modo da costruire un testo centrato principalmente sul tema della nascita dell’amicizia tra Hans e Konradin. Per la stessa ragione, e per dare la possibilità agli studenti di sentire “vicini” i contenuti del racconto, sono stati tolti i riferimenti di tipo temporale e nell’insieme del contesto storico-geo-politico.

Si sono operate semplificazioni di tipo lessicale – quali ad esempio la sostituzione di alcuni termini con sinonimi a più alta frequenza –, grammaticale – come la sostituzione del passato remoto con il passato prossimo –, e contenutistico, con il taglio di porzioni di testo e, nelle parti riportate, di aggettivi o segmenti di frasi. In alcuni casi sono state inserite delle note a piè di pagina per spiegare i termini, così da saggiare la capacità degli studenti di usufruire di questo aiuto per arrivare alla comprensione autonoma delle parole.

In tal modo si è costruito un testo non troppo lungo e, si ritiene, funzionale alla manifestazione delle competenze linguistiche degli studenti EDA.

Per la sezione di prova inerente l’analisi del testo, si è ritenuto importante verificare la capacità di individuare alcune caratteristiche dei protagonisti nonché la comprensione di alcuni snodi centrali. A queste finalità sono rivolti i primi 4 esercizi, che contengono domande di comprensione a risposta multipla ed esercizi che chiedono di individuare informazioni esplicite nel testo.

Per la sezione scrittura si propongono esercizi gradualmente più complessi. L’es. 5 chiede di riscrivere (in terza persona) fatti descritti nel testo, l’es. 6 di descrivere una persona dopo aver sottolineato nel testo le sue caratteristiche; l’es. 7 di confrontare l’idea di amicizia di Hans con la propria; l’es. 8 di comporre una breve narrazione con protagonisti Hans e Konradin.

Riguardo all’esercizio 8, si ritiene che possa essere utile inserire, eventualmente, delle immagini, benché qui non compaiano (ad esempio, l’immagine di due ragazzi: in bicicletta, con lo zaino in spalla in montagna, nel cortile della scuola, alla fermata dell’autobus, alla stazione dei treni, seduti sulle panchine di un campo sportivo, seduti sulla sabbia davanti al mare...). Le immagini costituirebbero un supporto per la contestualizzazione del racconto, ma potrebbero essere percepite come vincolo da chi è in grado di elaborare una sua idea della storia, pertanto si dovrebbe spiegare nella consegna che si può non tenerne conto.

Ancora, si ritiene che per questo esercizio si possano configurare tracce alternative, senza per questo modificare sostanzialmente il carattere della prova, o che si possano proporre una

prima parte di riassunto del testo e una seconda di prosecuzione della storia attraverso il racconto di un'esperienza vissuta dai due amici. Le alternative potrebbero essere, ad esempio:

- a. Riassumi in massimo 80 parole/10 righe la storia che hai letto, inserendo tutti gli elementi che ti sembrano importanti.
- b. Come ti sei sentito/sentita tu in classe nei primi giorni di questa scuola? Con chi hai fatto amicizia e perché proprio con lui /lei? (Devi scrivere 80-100 parole, 10/12 righe).
- c. Riassumi in massimo 80 parole/10 righe la storia che hai letto, inserendo tutti gli elementi che ti sembrano importanti; continua poi il racconto inventando un'esperienza che vivono i due amici.
- d. Ti è mai successo di conoscere una persona che è diventata per te un amico/un'amica speciale? Racconta come vi siete conosciuti, che cosa ti è piaciuto e ti ha colpito di lui/di lei e perché siete diventati amici. (Devi scrivere 80-100 parole, 10/12 righe).

Processo di adattamento del testo

N.B. Il testo originale è in corsivo, le modifiche in tondo. Le parti barrate sul testo originale sono quelle eliminate. Laddove siano state eliminate molte porzioni di testo, si riporta il simbolo [...].

Dal capitolo 1

Si stava facendo buio, ~~ma non abbastanza per accendere la luce~~ [...] entrò il professor Klett, il direttore. Nessuno, tuttavia, degnò di uno sguardo l'ometto azzimato, perché i nostri occhi si posarono all'unisono sullo sconosciuto che lo seguiva, ~~novello Fedro al seguito di Soerate.~~

~~Lo fissammo come se fosse stato un fantasma.~~

Modifiche al testo:

- “Si stava facendo buio” è stato sostituito con “Stava diventando scuro” per rendere meglio l’idea, espressa nel testo originale, che il racconto è ambientato nel pomeriggio, quando la luce del sole inizia a calare. Il termine “buio” poteva trarre in inganno gli studenti e far loro pensare ad un orario più tardo
- il passato remoto è stato sostituito con il passato prossimo (questo avverrà in tutto il brano, pertanto non sarà più esplicitamente segnalato)
- dopo “direttore”, è stato aggiunto “insieme ad un ragazzo”
- nell’espressione “i nostri occhi si posarono sullo sconosciuto che lo seguiva”, si è ritenuto opportuno sostituire il verbo riflessivo “posarsi” con il verbo attivo “osservare”, assai più semplice dal punto di vista sia lessicale sia grammaticale. Per rendere maggiormente incisivo il significato del verbo, si è aggiunto il complemento di modo “con curiosità”; la frase, completamente riscritta, è dunque: “Tutti noi abbiamo osservato con curiosità lo sconosciuto che lo seguiva”.

Più ancora del portamento pieno di sicurezza, dell'aria aristocratica, del sorriso appena accennato e vagamente altezzoso, ciò che mi colpì – con me anche gli altri – fu la sua eleganza [...]. I pantaloni lunghi che portava erano di ottimo taglio e perfettamente stirati, ben diversi dai nostri confezionati in serie. L'abito dall'aria costosa era ricavato in un tessuto grigio chiaro ~~a spina di pesce~~, di sicura fabbricazione inglese. La camicia azzurra e la cravatta blu a pallini bianchi facevano apparire le nostre, per contrasto, sporche, ~~unte~~ e sdrucite.

Modifiche al testo:

- “ciò che mi colpì – con me anche gli altri –” è stato reso con il più lineare “ciò che ha colpito me e i miei compagni”

- “apparire” è stato sostituito con “sembrare”
- “unte” è stato tolto e “sdrucite” è stato sostituito con “rovinate”
- sono state inserite note a piè di pagina per spiegare i termini “aristocratica” e “altezzoso”.

Dal capitolo 2

Fissavo lo strano ragazzo, che aveva esattamente la mia età, come se fosse giunto da un altro mondo [...]. Seguivo affascinato ogni suo gesto: il modo in cui apriva la cartella ~~tirata a lucido~~, quello in cui disponeva con le dita bianche e perfettamente pulite (così diverse dalle mie, che erano ~~tozze, goffe e~~ perennemente macchiate d'inchiostro) la penna stilografica e le matite ~~dalla punta acuminata come quella di una freecia~~, il movimento con cui apriva e chiudeva il quaderno. Tutto in lui risvegliava la mia curiosità: la cura con cui sceglieva la matita, la posizione con cui stava seduto - ~~tanto eretto da far pensare che fosse sul punto di alzarsi per impartire un ordine a un esercito invisibile~~ -, la mano che passava sui capelli biondi.

Modifiche al testo:

- dopo “ogni suo gesto” è stata inserita l’espressione “elegante e misurato” che esplicita agli studenti, e di conseguenza rende loro più facilmente comprensibile, l’intento comunicativo del testo
- sono state inserite note a piè di pagina per spiegare il significato dei termini “affascinato” e “disponeva”
- “perennemente” è stato sostituito con “sempre”.

Dal capitolo 3

Non ricordo ~~esattamente~~ quando decisi che Konradin avrebbe dovuto diventare mio amico, ~~ma non ebbi dubbi sul fatto che, prima o poi, lo sarebbe diventato~~. Fino al giorno del suo arrivo io non avevo avuto amici. Nella mia classe non c’era nessuno che potesse rispondere all’idea romantica che avevo dell’amicizia, nessuno ~~ehe ammirassi davvero o che fosse in grado di comprendere il mio bisogno di fiducia, di lealtà e di abnegazione, nessuno per cui avrei dato volentieri la vita~~. I miei compagni mi sembravano tutti, ~~ehi più ehi meno~~, piuttosto goffi, ~~degli svevi sani~~, insignificanti, privi di immaginazione.

Modifiche al testo:

- all’espressione “Non ricordo” è stato integrato il pronome “mi” (“Non mi ricordo”) per renderla più usuale
- la prima frase è stata semplificata quanto all’uso dei tempi e modi verbali: il passato remoto è stato sostituito con il passato prossimo, il condizionale passato con l’imperfetto
- l’espressione “potesse rispondere” è stata semplificata lessicalmente e dal punto di vista dei tempi verbali in “che aveva”
- l’espressione “nessuno che fosse in grado di comprendere” è stata semplificata in “nessuno che capiva”
- l’espressione “nessuno per cui avrei dato volentieri la vita” è stata sostituita con la più semplice “nessuno che io ammiravo”, poiché si è ritenuto che il riferimento al “dare la vita” potesse essere frainteso
- sono state inserite note a piè di pagina per la spiegazione dei termini “lealtà” e “insignificanti”.

Dal capitolo 4

~~Tutto ciò che sapevo, allora, era che sarebbe diventato mio amico. Non c'era niente in lui che non mi piacesse. In primo luogo il suo nome glorioso che lo distingueva ai miei occhi da tutti gli altri, non compresi (così come la duchessa di Guermantes mi avrebbe attratto più di Madame Meunier). Poi il portamento fiero, i suoi modi, la sua eleganza, la bellezza del suo aspetto – e chi avrebbe potuto restare indifferente? – mi facevano pensare a buon diritto che finalmente avessi trovato qualcuno che corrispondeva all'ideale d'amico da me vagheggiato [...].~~

Come attirare la sua attenzione, come fargli capire che io ero diverso da quella folla opaca, come convincerlo che io e solo io avrei dovuto diventare suo amico, erano tutti quesiti di cui non conoscevo la risposta. L'unica cosa che avvertivo istintivamente era che avrei dovuto trovare il modo di farmi notare [...].

Modifiche al testo:

- la prima frase è stata modificata per creare continuità con il testo precedente e sintetizzare in modo più efficace il concetto, espresso dall'autore nel capitolo 2, della ricerca da parte di Hans di un'amicizia unica ed esclusiva con Konradin; il testo modificato è: "Ma lui, Konradin, di sicuro sarebbe diventato mio amico"
- "Non c'era niente in lui che non mi piacesse" è diventato, più semplicemente, "Konradin mi piaceva"; le parti successive sono state ridotte rispetto al testo originale e sono andate a costituire un elenco
 - è stata introdotta una nota a piè di pagina per spiegare il significato del termine "fiero"
 - a "il portamento fiero" è stato aggiunto, per maggiore chiarezza, l'aggettivo possessivo "suo", in linea con le parti successive nelle quali l'autore lo usa
 - l'espressione "la bellezza del suo aspetto" è stata semplificata in "la sua bellezza"
 - il congiuntivo trapassato "avessi trovato" è stato sostituito con il trapassato prossimo "avevo trovato"
 - l'espressione "all'ideale d'amico da me vagheggiato" è stata modificata in "all'idea di amico che io avevo"; si è tolto il significato di "desiderio, ammirazione, contemplazione" insito nel verbo "vagheggiare" per non dare adito a fraintendimenti circa la natura dell'amicizia tra i due ragazzi, che è adolescenziale ed esclusiva e che, nel prosieguo del testo, pare assumere i toni dell'"innamoramento"
 - la parte "come attirare la sua attenzione... farmi notare" è stata riassunta nelle due brevi frasi "Ma come attirare la sua attenzione?" e "L'unica cosa che potevo fare era cercare di farmi notare"
 - la parte successiva del capitolo è stata riassunta in poche righe, sottolineando il fatto che Hans cerca di farsi notare alzando la mano; si è scelto, per brevità, di tralasciare completamente l'episodio, contenuto nel capitolo 3, avvenuto in palestra.

~~Qualche giorno dopo arrivai a scuola con alcune monete greche (collezionavo monete da quando avevo dodici anni). Avevo portato una draema d'argento di Corinto, un gufo, simbolo di Pallade Atena, l'effigie di Alessandro il Grande e, appena vidi Konradin che si avvicinava al suo posto, feci mostra di esaminarle con la lente di ingrandimento. Konradin notò le mie manovre e la curiosità, come avevo sperato, la spuntò sulla sua riservatezza. Si avvicinò e mi chiese il permesso di guardarle. Dal modo in cui le maneggiava, mi avvidi che non doveva essere del tutto inesperto. Le toccava come un collezionista tocca gli oggetti a lui cari e, del collezionista, aveva persino lo sguardo carezzevole e ammirato. Mi disse che anche lui collezionava monete e possedeva quella con il gufo, ma non l'altra con l'effigie di Alessandro il Grande. Ne aveva, invece, altre di cui ero privo.~~

A questo punto fummo interrotti dall'ingresso dell'insegnante ma, all'intervallo delle dieci, Konradin, dimentico delle monete, lasciò l'aula senza degnarmi di uno sguardo. Eppure ero

felice. Era la prima volta che mi aveva rivolto la parola e io ero ben deciso a fare il possibile perché non fosse l'ultima.

Modifiche al testo:

- “Qualche giorno dopo” è stato sostituito con “un giorno”
- la proposizione incidentale “collezionavo monete da quando avevo dodici anni” è stata eliminata e sostituita con “della mia collezione”
- la frase “appena vidi Konradin che si avvicinava al suo posto” è stata sostituita con “quando è arrivato Konradin”
- l'espressione “feci mostra di esaminarle” è stata sostituita con “ho cominciato a osservarle”
- l'espressione “notò le mie manovre” è stata sostituita con “ha visto quello che stavo facendo”
- l'espressione “la spuntò” è stata sostituita con “ha vinto”
- è stata inserita una nota a piè di pagina per spiegare il termine “riservatezza”
- il verbo “maneggiare” è stato reso con i verbi “tenere in mano” e “toccare”
- la frase “mi avvidi che non doveva essere del tutto inesperto” è stata modificata in “ho capito che anche lui era esperto”
- la frase “possedeva [...] altre di cui ero privo” è stata modificata in “ne aveva altre che io non possedevo”
- la frase passiva “fummo interrotti dall'ingresso dell'insegnante” è stata trasformata in attiva: “L'ingresso dell'insegnante ci ha interrotti”
- il termine “intervallo” è stato sostituito con il più conosciuto “ricreazione”
- la frase “Konradin lasciò l'aula senza degnarmi di uno sguardo” è stata resa con: “Konradin non mi ha nemmeno guardato”
- “eppure” è stato sostituito con “però”.

Dal capitolo 5

Tre giorni dopo, il quindici marzo – una data che non dimenticherò – stavo tornando a casa da scuola. Era una sera primaverile, dolce e fresca. I mandorli erano in fiore, i rochi avevano già fatto la loro comparsa, nel cielo – un cielo nordico in cui indugiava un tocco italiano – si mescolavano il blu pastello e il verde mare. Davanti a me vidi Hohenfels; pareva esitare come se fosse in attesa di qualcuno. Rallentai – avevo paura di oltrepassarlo – ma dovetti comunque proseguire perché sarebbe stato ridicolo non farlo e lui avrebbe potuto fraintendere la mia indecisione. L'avevo raggiunto, quando si voltò e mi sorrise. Poi con un gesto stranamente goffo ed impreciso, mi strinse la mano tremante. «Ciao, Hans,» mi disse e io all'improvviso mi resi conto con un misto di gioia, sollievo e stupore che era timido come me e, come me, bisognoso di amicizia. Non ricordo ciò che mi disse quel giorno, né quello che gli dissi io. Tutto quello che ricordo è che, per un'ora, camminammo avanti e indietro come due giovani innamorati, ancora nervosi, ancora intimiditi. E tuttavia io sentivo che quello era solo l'inizio e che da allora in poi la mia vita non sarebbe più stata vuota e triste, ma ricca e piena di speranza per entrambi.

Modifiche al testo:

- la proposizione incidentale “una data che non dimenticherò” è stata posta tra parentesi e non tra due lineette ed è stata modificata, togliendo il verbo al tempo futuro, in: “una data che non posso dimenticare”. Per rendere più incisiva tale proposizione si è aggiunto inoltre un punto esclamativo
- “sera” è stato sostituito con “pomeriggio” per evitare fraintendimenti; il ritorno da scuola, infatti, avviene nel tardo pomeriggio e il termine “sera” può indurre gli studenti a collocare erroneamente l'episodio in orario più tardo

- l'espressione originale, relativa al colore del cielo, è stata sostituita con il più sintetico "il cielo era azzurro"
- il cognome di Konradin è stato sostituito con il nome
- l'espressione "pareva esitare come se fosse in attesa di qualcuno" è stata resa in modo più semplice con "sembrava aspettare qualcuno"
- le righe "rallentai [...] indecisione" sono state completamente riscritte in "Io ho rallentato ma non potevo fermarmi e non volevo sembrare indeciso, così ho continuato a camminare"
- nella frase "l'avevo raggiunto, quando si voltò e mi sorrise" è stato anticipato il "quando" ed è stato sostituito il verbo "voltarsi" con "girarsi verso"; la frase modificata pertanto è: "Quando l'ho raggiunto, lui si è girato verso di me e mi ha sorriso"
- gli aggettivi "goffo ed impreciso" sono stati sostituiti con l'aggettivo "impacciato" il cui significato è stato spiegato in una nota a piè di pagina
- il "mi disse", che nel testo originale segue il discorso diretto, è stato anteposto ad esso per maggiore chiarezza
- l'espressione "io all'improvviso mi resi conto con un misto di gioia, sollievo e stupore che ..." è stata modificata in "mi sono sentito felice, sereno e meravigliato e ho capito che ..."
- la frase "Non ricordo ciò che mi disse quel giorno, né quello che gli dissi io" è stata resa con "Non mi ricordo che cosa ci siamo detti quel giorno"
- l'espressione "per un'ora", che nel testo originale è posta prima del verbo "camminare", è stata spostata dopo il verbo; la frase modificata dunque è: "abbiamo camminato avanti e indietro per un'ora".

Dal capitolo 6

Appena entrai in classe Konradin mi si avvicinò e si mise a sedere vicino a me [...]. Da quel giorno fummo inseparabili.

Modifiche al testo:

- per creare raccordo con la parte precedente del testo, è stato aggiunto a inizio frase l'indicatore temporale "il giorno dopo"
- il pronome personale indiretto "mi" è stato sostituito con la forma "a me" per rendere più evidente il complemento di termine
- l'espressione "vicino a me" è stata modificata in "al mio fianco"
- l'espressione "da quel giorno fummo inseparabili" è stata modificata in "quel giorno siamo diventati amici inseparabili".

Testo della prova

Leggi con attenzione il racconto, poi svolgi gli esercizi di comprensione e scrittura.

Ricorda che quando scrivi devi:

- dire *tutto quello che chiede l'esercizio*;
- comporre *frasi brevi e complete*;
- stare attento/attenta *ai tempi e alle persone dei verbi*;
- stare attento/attenta *al singolare e plurale degli articoli, dei nomi, degli aggettivi*;
- usare *i pronomi personali in modo corretto*;
- usare *di, a, da, con, per, perché, quando, in modo corretto*;
- usare *la virgola ed il punto in modo corretto*.

Dopo aver finito, rileggi e controlla:

- se hai rispettato le indicazioni che trovi scritte qui sopra;
- se le risposte alle domande sono corrette;
- se quello che volevi dire è chiaro;
- se hai scritto tutte le parole in modo corretto.

Se hai dei dubbi sulle parole che hai scritto, controlla sul vocabolario.

QUEL GIORNO SIAMO DIVENTATI AMICI INSEPARABILI

Stava diventando scuro quando nella nostra aula scolastica è entrato il direttore insieme ad un ragazzo; tutti noi abbiamo osservato con curiosità lo sconosciuto che lo seguiva. Più ancora dell'atteggiamento pieno di sicurezza, dell'aria aristocratica¹, del sorriso appena accennato e vagamente altezzoso², ciò che ha colpito me e i miei compagni era la sua eleganza. I pantaloni lunghi che portava erano di ottimo taglio e perfettamente stirati, ben diversi dai nostri confezionati in serie. L'abito dall'aria costosa era ricavato in un tessuto grigio chiaro, di sicura fabbricazione inglese. La camicia azzurra e la cravatta blu a pallini bianchi facevano sembrare le nostre, per contrasto, sporche e rovinate.

Fissavo lo strano ragazzo, che aveva esattamente la mia età, come se fosse arrivato da un altro mondo. Seguivo affascinato³ ogni suo gesto, elegante e misurato: il modo in cui apriva la cartella, quello in cui disponeva⁴ con le dita bianche e perfettamente pulite (così diverse dalle mie, che erano sempre macchiate d'inchiostro) la penna stilografica e le matite, il movimento con cui apriva e chiudeva il quaderno. Tutto in lui risvegliava la mia curiosità: la cura con cui sceglieva la matita, la posizione composta con cui stava seduto, la mano che passava sui capelli biondi.

Non mi ricordo quando ho deciso che Konradin doveva diventare mio amico. Fino al giorno del suo arrivo, io non avevo amici: nella mia classe non c'era nessuno che aveva l'idea romantica dell'amicizia che avevo io, nessuno che capiva il mio bisogno di fiducia e di lealtà⁵,

¹ *Aristocratica*: nobile. Il ragazzo appena entrato in classe è un conte.

² *Altezzoso*: superbo, presuntuoso.

³ *Affascinato*: incantato, meravigliato.

⁴ *Disponeva*: sistemava, metteva, appoggiava.

⁵ *Lealtà*: sincerità, onestà.

nessuno che io ammiravo. I miei compagni mi sembravano tutti piuttosto insignificanti⁶ e senza immaginazione. Ma lui, Konradin, di sicuro sarebbe diventato mio amico. Konradin mi piaceva: il suo nome importante, il suo portamento fiero⁷, i suoi modi, la sua eleganza, la sua bellezza mi piacevano e mi facevano pensare che, finalmente, avevo trovato qualcuno che corrispondeva all'idea di amico che io avevo.

Ma come attirare la sua attenzione? L'unica cosa che potevo fare era cercare di farmi notare⁸.

Di solito in classe stavo per conto mio, mi piaceva essere lasciato in pace: non cercavo di farmi vedere perché non mi interessava. Adesso era diverso. Ho iniziato a alzare la mano ogni volta che mi sembrava di avere qualcosa da dire e in questo modo sono riuscito a entusiasmare i miei professori.

Un giorno ho portato a scuola alcune monete greche della mia collezione. Quando è arrivato Konradin, ho cominciato a osservarle con la lente di ingrandimento. Konradin ha visto quello che stavo facendo e la curiosità ha vinto sulla sua riservatezza⁹: si è avvicinato e mi ha chiesto il permesso di guardarle. Dal modo in cui le teneva in mano e le toccava, ho capito che anche lui era esperto: infatti mi ha detto che anche lui faceva la collezione di monete e che ne aveva altre che io non possedevo. L'ingresso in classe dell'insegnante ci ha interrotti e, alla ricreazione, Konradin non mi ha nemmeno guardato. Io però ero felice: era la prima volta che mi rivolgeva la parola!

Tre giorni dopo, il quindici marzo (una data che non posso dimenticare!), stavo tornando a casa dopo la scuola. Era un pomeriggio primaverile, dolce e fresco. Gli alberi erano fioriti, il cielo era azzurro. Davanti a me ho visto Konradin. Sembrava aspettare qualcuno. Io ho rallentato, ma non potevo fermarmi e non volevo sembrare indeciso, così ho continuato a camminare. Quando l'ho raggiunto, lui si è girato verso di me e mi ha sorriso. Poi, con un gesto un po' impacciato¹⁰, mi ha stretto la mano dicendo: "Ciao Hans". Allora mi sono sentito felice, sereno e meravigliato e ho capito: Konradin era timido come me e, come me, aveva bisogno di amicizia. Non mi ricordo che cosa ci siamo detti quel giorno. Tutto quello che mi ricordo è che abbiamo camminato avanti e indietro per un'ora, nervosi e intimiditi. Sentivo che quello era solo l'inizio e che la mia vita non sarebbe più stata vuota e triste ma ricca e piena di speranza.

Il giorno dopo, quando sono entrato in classe, Konradin si è avvicinato a me e si è seduto al mio fianco. Quel giorno siamo diventati amici inseparabili.

[Adattamento da Fred Uhlman "L'amico ritrovato"]

⁶ *Insignificanti*: poco interessanti. Hans pensa che i suoi compagni di classe sono persone del tutto comuni, senza caratteristiche degne di attenzione; per questo non gli interessa la loro amicizia.

⁷ *Portamento fiero*: modo di comportarsi, di muoversi, di camminare, di sedersi molto severo e orgoglioso. Konradin è un conte e si comporta come tale. Non si muove in modo scomposto come gli altri ragazzi, ma è elegante e controllato.

⁸ *Farmi notare*: farmi vedere, fare in modo che Konradin si accorga di me.

⁹ *Riservatezza*: comportamento discreto e controllato. Konradin è riservato e tende a stare da solo a causa della propria timidezza.

¹⁰ *Gesto un po' impacciato*: gesto un po' goffo e scomposto per l'imbarazzo e la timidezza.

1. Comprensione

Metti una **X** nel riquadro vicino alla risposta corretta

1. Hans in classe, prima dell'arrivo di Konradin,		ha molti amici
		ha pochi amici perché è troppo sicuro di sé
		ha pochi amici perché non c'è nessuno che lui ammira
2. Konradin piace ad Hans perché		è educato, elegante, bello, nobile
		è un nuovo studente
		sta sempre in silenzio
3. Hans, per attirare l'attenzione di Konradin		parla con i compagni ad alta voce
		alza spesso la mano
		porta a scuola alcuni francobolli della sua collezione
4. Quando Konradin lo aspetta e gli dà la mano, Hans si meraviglia perché		capisce che Konradin vuole invitarlo a casa sua
		capisce che Konradin è timido e ha bisogno di amici
		capisce che Konradin vuole andare a camminare con lui

Comprensione delle informazioni esplicite ____/4

2. Comprensione e scrittura

5. Rileggi la parte finale del testo (a partire da “Tre giorni dopo, il quindici marzo”) e racconta - che cosa fa Hans, - che cosa succede quando Hans incontra Konradin - quali sentimenti prova Hans quando Konradin lo saluta.

Comprensione delle informazioni esplicite ____/5
elementi di scrittura a, d, e, f, g, h, i, j ____/8

6. Sottolinea nel testo tutte le informazioni su Konradin: com'è fisicamente, come si veste, com'è di carattere, come si comporta in classe, come si comporta con Hans ... Scrivi poi qui sotto la descrizione di Konradin utilizzando le informazioni che hai trovato.

[illegible]

Individuazione delle informazioni indicate ____/8
elementi di scrittura a, c, d, e, f, g, h, i, j ____/9

3. Scrittura

[illegible]

Elementi di scrittura a, b, c, d, e, f, g, h, i, j _____/10

[illegible]

Elementi di scrittura a, b, c, d, e, f, g, h, i, j ____/10

Chiavi di correzione

Metti una **X** nel riquadro vicino alla risposta corretta

1. Hans in classe, prima dell'arrivo di Konradin,		ha molti amici
		ha pochi amici perché è troppo sicuro di sé
	x	ha pochi amici perché non c'è nessuno che lui ammira

2. Konradin piace ad Hans perché	x	è educato, elegante, bello, nobile
		è un nuovo studente
		sta sempre in silenzio

3. Hans, per attirare l'attenzione di Konradin		parla con i compagni ad alta voce
	x	alza spesso la mano
		porta a scuola alcuni francobolli della sua collezione

4. Quando Konradin lo aspetta e gli dà la mano, Hans si meraviglia perché		capisce che Konradin vuole invitarlo a casa sua
	x	capisce che Konradin è timido e ha bisogno di amici
		capisce che Konradin vuole andare a camminare con lui

5. Rileggi la parte finale del testo (a partire da “Tre giorni dopo, il quindici marzo”) e racconta - che cosa fa Hans, - che cosa succede quando Hans incontra Konradin - quali sentimenti prova Hans quando Konradin lo saluta.	
Racconto dei fatti: - Hans cammina verso casa e vede Konradin che sembra aspettare qualcuno - Hans rallenta il passo ma non si ferma e continua a camminare - Konradin, sorride ad Hans - Konradin tende la mano ad Hans e gliela gesto impacciato mentre lo saluta - Hans prova felicità, serenità e meraviglia	

Individuazione delle informazioni ____/5
 Elementi di scrittura a, d, e, f, g, h, i, j ____/8

6. Sottolinea nel testo tutte le informazioni su Konradin: com'è fisicamente, come si veste, com'è di carattere, come si comporta in classe, come si comporta con Hans ... Scrivi poi qui sotto la descrizione di Konradin utilizzando le informazioni che hai trovato.
--

Elementi da rilevare:

Atteggiamento sicuro e aristocratico

Sorriso appena accennato e un po' superbo

Eleganza (con eventuale descrizione dell'abbigliamento)

Gesti eleganti e misurati che K. compie a scuola, posizione composta e cura con cui sceglie le matite

Capelli biondi

Esperto collezionista di monete

Gesto impacciato nello stringere la mano ad Hans

Timidezza e bisogno di amicizia

Per la comprensione si valuta quante informazioni/frasi sono state sottolineate ____/8

Per la scrittura si considerano gli elementi di scrittura a, c, d, e, f, g, h, i, j ____/9

7. Che cosa è per Hans l'amicizia?

E per te che cosa è l'amicizia? (Usa tutte le righe a disposizione; se vuoi scrivere di più utilizza il foglio allegato)

Per la scrittura si considerano gli elementi a, b, c, d, e, f, g, h, i, j ____/10

8. Hans e Konradin diventano amici e passano molto tempo l'uno in compagnia dell'altro: spesso dopo la scuola si trovano per studiare o parlare, vanno in bicicletta, fanno qualche gita, Inventi e racconta una giornata speciale o un'esperienza che i due ragazzi vivono insieme. (Usa tutte le righe a disposizione; se vuoi scrivere di più utilizza il foglio allegato)

Per la scrittura si considerano gli elementi a, b, c, d, e, f, g, h, i, j ____/10

2. Prova plurima – Testo fonte poetico

La prova consiste nella comprensione di una breve poesia e nella successiva elaborazione di testi scritti di varia tipologia e di diversa difficoltà.

È stato scelto un testo poetico semplice dal punto di vista lessicale, sintattico, metrico, che rendesse esplicita la capacità di comprensione del messaggio testuale, senza i possibili equivoci e barriere derivanti dall'eterogeneità del patrimonio linguistico italiano posseduto in partenza dagli studenti di classi SSPG EDA.

L'argomento trattato, la libertà, è complesso, ma tocca corde di umanità e di vissuto che lo rendono universalmente approcciabile, in molteplici modi, anche da chi possiede competenze e abilità differenti. Esso ha una trasversalità tale da permettere lo svolgimento della prova sia a studenti stranieri, arrivati in Italia da poco o da molto tempo, sia a studenti italiani.

L'intento è somministrare una prova d'esame adeguata alla tipologia media di classe EDA, che riesca ad indagare la competenza di scrittura, tramite la formulazione di domande a risposta aperta e l'elaborazione di un breve testo espressivo, sotto forma di lettera personale; per entrambe le forme si è indicato lo spazio da utilizzare.

La sequenza di esercizi muove dal testo fonte (dall'idea di libertà che vi è espressa) e progressivamente vi si allontana per arrivare alla riflessione personale e ai modi con cui si costruisce (la propria idea di libertà sulla base delle conoscenze – scolastiche e non – e delle esperienze fatte).

Le prime due domande guida sono, infatti, di interpretazione del testo poetico e richiedono, oltre alla rilevazione di elementi espliciti, anche la ricostruzione delle intenzioni comunicative dell'autore.

La terza domanda prevede che lo studente esponga un concetto ricavato per associazione di idee e motivi la sua scelta.

La quarta introduce l'elaborazione di un breve testo argomentativo sul tema già in parte sviluppato negli esercizi che precedono.

Nel quinto esercizio, il genere di testo espressivo selezionato, la lettera, permette agli studenti di formulare ed esporre la propria opinione su un argomento complesso, attingendo, oltre che alle conoscenze acquisite durante il percorso scolastico, anche al bagaglio di esperienze e informazioni del proprio vissuto.

Per quanto riguarda la valutazione della prova, si indicano per le risposte alle prime due domande i punteggi conseguiti sia per la comprensione che per la scrittura, e, per gli esercizi di sola produzione scritta, gli elementi da considerare.

Testo della prova

Leggi con attenzione la breve poesia, poi rispondi alle domande 1, 2, 3 e scrivi i testi come ti chiedono gli esercizi 4 e 5.

Ricorda che quando scrivi devi:

- dire *tutto quello che chiede l'esercizio*;
- comporre *frasi brevi e complete*;
- stare attento/attenta *ai tempi e alle persone dei verbi*;
- stare attento/attenta *al singolare e plurale degli articoli, dei nomi, degli aggettivi*;
- usare *i pronomi personali in modo corretto*;
- usare *di, a, da, con, per, perché, quando, in modo corretto*;
- usare *la virgola ed il punto in modo corretto*.

Dopo aver finito, rileggi e controlla:

- se hai rispettato le indicazioni che trovi scritte qui sopra;
- se le risposte alle domande sono corrette;
- se quello che volevi dire è chiaro;
- se hai scritto tutte le parole in modo corretto.

Se hai dei dubbi sulle parole che hai scritto, controlla sul vocabolario.

Poesia

*“Io amo la libertà con semplice amore,
come si ama un bambino, il sole o l'albero
piantato davanti alla nostra casa.”*

Nicolas Guillen

1. Comprensione e scrittura

1. Il poeta Guillen ha vissuto la dittatura nel suo paese. In questa poesia paragona l'amore per la libertà all'amore verso altre cose della vita di tutti i giorni: quali e perché?

Comprensione delle informazioni esplicite ____/3

Comprensione dello scopo comunicativo ____/6

Elementi di scrittura a, d, e, f, g, h, i, j ____/8

2. Perché il poeta, secondo te, ha scelto la parola “semplice” per raccontare il suo amore per la libertà?

Comprensione dello scopo comunicativo ____/2

Elementi di scrittura a, d, e, f, g, h, i, j ____/8

2. Scrittura

3. Quale immagine o quale parola associ al concetto di “libertà”? Perché?

Elementi di scrittura a, d, e, f, g, h, i, j ____/8

4. Che cos'è per te la libertà? Sulla base della tua esperienza o dei tuoi studi, esprimi il tuo pensiero. (Usa tutte le righe a disposizione; se vuoi scrivere di più utilizza il foglio allegato)

3. Prova plurima – Testo fonte espositivo

La prova proposta consiste nella lettura e comprensione di un brano intitolato *Le dieci emergenze del pianeta*, tratto dall'archivio del quotidiano "Il Corriere" a firma di Stefano Montefiori e Stefano Rodi. Segue una proposta di scrittura libera che si basa sul collegamento tra contenuti del brano ed esperienze di vita degli studenti.

La scelta del brano si inserisce in un percorso didattico pensato per gli studenti adulti, che vede nel rinforzo della loro enciclopedia personale uno degli aspetti più significativi, in particolare quando provengono dai continenti africano o asiatico, come oggi accade sempre più spesso¹. Questi studenti vivono una contraddizione profonda fra il loro essere persone perfettamente integrate nel nostro tempo se considerati sotto l'aspetto strettamente culturale (sono infatti spesso soggetti plurilingue e di media scolarizzazione, proiettati in una dimensione culturale globalizzata) e la loro scarsa esperienza di alcune realtà caratteristiche del mondo di oggi, vuoi perché in età molto giovane, vuoi perché provenienti da contesti chiusi (comunità rurali o di villaggio) o perché formati all'interno di sistemi d'istruzione che non affrontano le tematiche inerenti all'ecologia e/o al consumo delle risorse naturali del pianeta.

Spinti dalla ricerca di una vita migliore, essi percepiscono l'idea che debba esistere un freno allo sfruttamento illimitato delle risorse naturali come un controsenso rispetto alle ragioni della loro stessa presenza qui. Ne deriva un'acritica accettazione del sistema di vita occidentale, che tendono ad assumere come modello per il benessere che garantisce, senza considerarne le conseguenze negative. Questo dato costituisce il punto di partenza di un percorso educativo che deve portare a sintesi due fondamentali istanze: da un lato il bisogno – del tutto comprensibile – urgente ed immediato d'integrazione, dall'altro la necessità di far acquisire la coscienza dei problemi che tutti gli uomini fin da oggi debbono affrontare, anche al di là dell'adesione o meno ad un determinato modello culturale o economico. L'obiettivo è dunque quello di promuovere contemporaneamente per tutti gli studenti sia la sensibilità al reale, sia l'integrazione piena in un sistema che sa anche assumere posizioni critiche verso se stesso.

Il brano scelto, scritto da ambientalisti per altri ambientalisti, quindi per persone che conoscono bene l'argomento di cui tratta, ha richiesto una riscrittura molto attenta, al fine di renderlo realmente fruibile a studenti che, alle difficoltà inerenti alla natura stessa dei testi disciplinari (densità informativa, complessità sintattica, difficoltà nella comprensione dei termini specifici)² uniscono la scarsa dimestichezza con la materia in sé e una ancora incerta padronanza tanto dell'*Italbase* che (a maggior ragione) dell'*Italstudio*³. Gli interventi sul testo si sono concentrati soprattutto sulla semplificazione delle strutture sintattiche (evitando quanto più possibile l'uso di costrutti verbali al passivo e puntando sulla ridondanza informativa all'interno di frasi brevi con un solo predicato, anche allo scopo di sciogliere gli impliciti testuali) e delle voci verbali (uso preferibilmente del modo indicativo in luogo dei modi congiuntivo e condizionale); si è lavorato molto sui connettivi testuali, esplicitando gli agganci logici fra le varie parti del testo; si sono attuati numerosi interventi a livello lessicale per spiegare il significato dei termini tecnici, adottando sia la tecnica della riscrittura che l'uso di perifrasi.

La prova presenta una struttura semplice. Il testo proposto, infatti, prevede:

1. un preambolo generale sulla problematica ambientale, con un'introduzione al concetto di "impronta ecologica" che misura quanto ambiente "consumiamo" in funzione dei nostri bisogni;
2. l'introduzione del maggior problema legato all'inquinamento dell'ambiente, ossia l'abuso di combustibili fossili;

1Cfr. E. Zuin, (a cura di) *Piani di studio provinciali Educazione degli Adulti. Linee guida per l'elaborazione dei piani di studio delle istituzioni scolastiche*, Trento, IPRASE, 2017, pag. 15 e segg.

2 Cfr. P. E. Balboni e M. Mezzadri (a cura di) *L'Italiano L1 come lingua di studio*, Bologna, Loescher, 2014.

3 Cfr. M. Mezzadri, *Studiare in Italiano. Certificare l'Italiano L2 per fini di studio*, Milano, Mondadori, 2011.

3. la presentazione dei dieci principali problemi ambientali al mondo, fatta in forma sintetica, con grande rilevanza data alle cifre che descrivono le varie problematiche;
4. un box iniziale in cui vengono spiegati i significati dei termini più difficili per il loro contenuto tecnico e/o la loro natura strettamente legata alle discipline scolastiche (Geografia e Scienze).

Gli esercizi di comprensione del testo sono quasi tutti in modalità chiusa (es. n. 1-4) ma con delle differenze nella consegna. Infatti, mentre i primi tre prevedono la capacità di saper riconoscere all'interno del testo le informazioni esplicite richieste in ognuno degli esercizi, nell'esercizio 4 invece si richiede anche una capacità di rielaborazione linguistico-concettuale.

Coerentemente, si è ritenuto di dover assegnare agli esercizi di riconoscimento un punteggio più basso rispetto alla prova di rielaborazione. L'esercizio 5 è una classica domanda aperta per la quale, in sede valutativa, si ritiene di considerare sia l'individuazione dell'informazione nel testo di partenza, sia gli elementi relativi alla produzione scritta di frasi e periodi.

Le tracce di produzione del testo sono in modalità e a stimolo aperti, ma le consegne contengono una sorta di "scaletta" relativa ai temi da affrontare in testi di breve respiro. In questo caso, la valutazione dovrebbe rilevare dati quantitativi correlati ai suggerimenti della traccia/scaletta ed elementi relativi alla produzione scritta di testi continui.

Quanto ai contenuti, si chiede agli studenti di raccontare la propria esperienza in riferimento alle problematiche sollevate. Ciò si inserisce in un preciso disegno didattico, del quale la prova è una delle tappe: si ritiene, infatti, che ricondurre i temi trattati alla dimensione personale possa favorire da parte loro sia la presa d'atto della realtà in cui si trovano a vivere, sia, anche, la percezione della possibilità di agire al suo interno come soggetti di diritti e doveri.

Il testo originale – “Dieci emergenze del pianeta” – è tratto da COME UN LIBRO VOL. 2
pagg. 528 – 31

Processo di adattamento del testo

Il titolo è stato cambiato in: “I dieci maggiori problemi ambientali del mondo”

Abbiamo esplicitato che il passo iniziale sull'impronta ecologica è di Gianfranco Bologna del WWF. Dopo è stata introdotta la testimonianza di Alberto Fiorillo, di Lega Ambiente.

Abbiamo lavorato su:

- congiuntivi
- forme passive
- condizionali
- agganci logici del testo.

Nel testo, interveniamo su:

Capoverso 1:

- esplicitando che i combustibili fossili producono anidride carbonica e gas serra quando vengono bruciati;
- spiegando che l'anidride carbonica è un gas serra ed è il più pericoloso (nocivo/inquinante);
- evidenziando che l'informazione principale da sottoporre agli alunni è quella di G. Bologna.

Capoverso 2

- sostituendo il termine *proiezione* con previsione (abbiamo lavorato sulla terminologia specifica, semplificando il lessico);
- semplificando il testo, esplicitando che il dato numerico dell'aumento di popolazione va a riagganciarsi ad un dato in percentuale che rimanda invece a un'altra realtà, cioè al consumo di risorse (poche persone consumano la gran parte delle risorse del pianeta);

Capoverso 3

- spiegando il concetto di biodiversità e che estinzione significa distruzione di varie migliaia di specie animali;

Capoverso 4

- eliminando i passivi “è sottoposto”, “si prosciugano” e i condizionali: “potrebbero salire”, “provocherebbe”;
- sciogliendo le due frasi con l'esplicitazione della doppia reggenza del condizionale “provocherebbe” (che nell'originale regge due complementi oggetti);

Capoverso 5

- spiegando il significato di “ammontare” (l'alternativa sarebbe quella di sostituirlo con una perifrasi);
- intervenendo sul passaggio “dall'intervallo temporale alla quantità in percentuale” (della disponibilità dell'acqua);

Capoverso 6

- eliminando il passivo “vengono distrutti”;
- scrivendo in cifra “chilometri quadrati = Km²”;
- spiegando l'espressione latina “pro capite”;
- semplificando la struttura sintattica e semantica della frase “ne avremo a disposizione...”;
- semplificando in “la situazione peggiorerà nel 2050...”;

Capoverso 7

- semplificando “passeranno...”
- spiegando il significato di “fabbisogno” e l'implicito “(i paesi più sviluppati)”

consumeranno...”;

Capoverso 8

- semplificando “sono concordi = tutti i biologi marini credono che...”; “le aree di pesca = i posti dove i pescatori pescano sono troppo sfruttate”; la struttura sintattica e semantica della frase “tanto da rendere....” = mettiamo un punto e riprendiamo i significati espliciti con la frase attiva “ in questo modo i pesci possono riprodursi e ritornare ad essere numerosi”

Capoverso 9

- operando una riscrittura totale, e cioè sciogliendo il gerundio iniziale, il passivo “si potrebbero...”, il doppio implicito semantico 1) a parità di alimentazione = sproporzione fra abitanti di altre parti del mondo e statunitensi; 2) il concetto di “modello di alimentazione occidentale” basato su molti carboidrati e fibre.

Capoverso 10

- Per la parte linguistica intervenendo su:
 - imperfetto;
 - verbo fraseologico;
 - “su un totale”;
 - “con rischi”
 - sul futuro “vivranno”.
- Per la parte semantica, spiegando cosa significa “zone urbane”, ed esplicitando che la cifra “6” sono miliardi di persone.

Testo della prova

Leggi con attenzione il testo sui problemi dell'ambiente, poi esegui gli esercizi di comprensione e scrittura. Se alcune parole non sono chiare, cerca in questo box.

WWF: "World Wide Fund" è un'organizzazione che si occupa di difendere gli ambienti naturali del mondo (it defends natural contests in the world)

L'impronta ecologica è la quantità di ambiente che un uomo consuma durante la sua vita (how many part of nature we can use).

Legaambiente: è la stessa cosa del WWF, ma si trova in Italia.

Combustibile: è un materiale che bruciamo per avere calore o energia; i combustibili fossili sono materiali che non possono più essere usati di nuovo per una seconda volta. Quando bruciano, il fumo che esce è dannoso: si chiama gas serra perché, come una serra, non fa più uscire il calore dall'atmosfera terrestre. Di conseguenza la temperatura dell'aria aumenta.

Desertificazione: è quando le piogge non arrivano più su un territorio a causa dei cambiamenti del clima e questo territorio diventa arido, senz'acqua, come il deserto.

FAO : "Food and Agricoltura Organization" è un'organizzazione mondiale che si occupa dei problemi dell'alimentazione nel mondo.

Paesi in via di sviluppo: sono tutti quei paesi con un'economia povera ma che si sta cercando di migliorare con lo sviluppo delle attività economiche.

Ricorda che quando scrivi devi:

- dire *tutto quello che chiede l'esercizio*;
- comporre *frasi brevi e complete*;
- stare attento/attenta *ai tempi e alle persone dei verbi*;
- stare attento/attenta *al singolare e plurale degli articoli, dei nomi, degli aggettivi*;
- usare *i pronomi personali in modo corretto*;
- usare *di, a, da, con, per, perché, quando, in modo corretto*;
- usare *la virgola ed il punto in modo corretto*.

Dopo aver finito, rileggi e controlla:

- se hai rispettato le indicazioni che trovi scritte qui sopra;
- se le risposte alle domande sono corrette;
- se quello che volevi dire è chiaro;
- se hai scritto tutte le parole in modo corretto.

Se hai dei dubbi sulle parole che hai scritto, controlla sul vocabolario.

I dieci maggiori problemi ambientali del mondo.

Gianfranco Bologna fa parte del Wwf¹ e ha scritto un documento sulle condizioni della Terra. Bologna dice: *“Oggi, nel 2017, l'impronta ecologica² di un abitante degli USA è molto più grande di quello di un paese povero, 12 ettari, mentre un abitante dell'Etiopia ha solo 0,5 ettari. Tutti gli Stati, quindi, devono ridurre il consumo delle risorse naturali, ma alcuni Stati più di altri”*.

L'ambientalista italiano Alberto Fiorillo fa parte di Legambiente³. Fiorillo sostiene questo: *“Quando bruciamo petrolio, carbone e metano (che sono combustibili fossili⁴) produciamo gas serra, soprattutto anidride carbonica. I gas serra fanno aumentare la temperatura della Terra e l'anidride carbonica è il più nocivo e il più pericoloso. Per questo motivo dobbiamo ridurre i gas serra. Se questo aspetto migliora, miglioreranno anche tutti gli altri”*.

Gli scienziati e gli ambientalisti sottolineano **dieci principali problemi ambientali del mondo**:

1. **Il clima.** La temperatura della Terra aumenta perché gli uomini usano molti combustibili fossili (petrolio, carbone e metano). *“Quando bruciamo petrolio, carbone e metano (combustibili fossili) otteniamo gas serra, soprattutto anidride carbonica. L'anidride carbonica è il più nocivo e il più pericoloso dei gas serra. Ogni anno gli uomini emettono nell'atmosfera 6,3 miliardi di tonnellate di anidride carbonica”*. Gianfranco Bologna del Wwf sostiene questo: *“Molti Stati del mondo hanno firmato il Protocollo di Kyoto per ridurre i gas serra del 5,2%, ma sarà meglio ridurre i gas serra del 60-80%. Solo così la Terra può respirare.”*
2. **La popolazione.** All'inizio del 1900, sulla Terra vivevano 1,6 miliardi di persone. Oggi, nel 2017, vivono più di 6 miliardi di persone. Secondo le previsioni dell'ONU, nel 2050 gli uomini sulla Terra saranno 8,9 miliardi. Oggi poche persone (il 20%) consumano la maggior parte dell'acqua, del suolo terra e di tutte le risorse naturali della Terra. La maggior parte può usare solo una piccola parte di queste risorse.
3. **La biodiversità.** “Biodiversità” vuole dire che molte specie di piante e di animali vivono insieme in uno stesso ambiente. Una sola specie, l'uomo, ha distrutto migliaia di specie di piante e di animali; l'uomo, inoltre, ha aumentato la velocità di sparizione delle specie viventi.
4. **Desertificazione.** Le temperature medie sulla Terra in futuro aumenteranno da un minimo di 1,4 a un massimo di 5,8 gradi centigradi. L'aumento della temperatura causerà forti piogge e alluvioni nel Nord degli USA e in Europa; l'aumento della temperatura provocherà anche siccità, aridità e desertificazione⁵ in oltre un quarto dei continenti della Terra, (ad esempio nel Sud degli USA e negli Stati intorno al Mediterraneo: i fiumi diventeranno secchi e le zone aride aumenteranno molto in tutto il pianeta).
5. **Scarsità dell'acqua.** Dal 1950 al 2050 la quantità di acqua per ogni uomo sulla Terra diminuirà del 73%, secondo la ricerche della FAO⁶. Oggi, nel 2017, 1 miliardo e 300 milioni di persone nel mondo non hanno riserve di acqua da bere.
6. **Deforestazione.** Ogni anno l'uomo distrugge 140 000 km² di foreste. Nel 1995 ogni uomo aveva a disposizione 5900 m² di foresta. La situazione peggiorerà nel 2050. Nel 2050 ogni uomo avrà a disposizione solo 3700 m² di foresta.

¹ Vedi il riquadro del “Word box”.

² Vedi il riquadro del “Word box”.

³ Vedi il riquadro del “Word box”.

⁴ Vedi il riquadro del “Word box”.

⁵ Vedi il riquadro del “Word box”.

⁶ Vedi il riquadro del “Word box”.

7. **Energia.** Nel 2050, i paesi più sviluppati consumeranno 15 miliardi di tonnellate di petrolio mentre, sempre nel 2050, i Paesi in via di sviluppo⁷ consumeranno solo 18,5 miliardi.
8. **Pesca industriale.** Tutti i biologi marini credono che i posti dove i pescatori pescano sono troppo sfruttati. In questo modo i pesci non possono riprodursi e il mare diventa più povero.
9. **Alimentazione.** Nel mondo occidentale (Nord America, Europa, Australia) si consumano grandi quantità di cereali per produrre il cibo. Ad esempio, servono 300 milioni di tonnellate di cereali per sfamare i 325 milioni di abitanti degli USA. In altri luoghi del mondo 300 milioni di tonnellate di cereali sfamano 1 miliardo e mezzo di persone.
10. **Urbanizzazione.** Nel 1950 circa 750 milioni di abitanti su un totale di 3 miliardi di abitanti della Terra vivevano in città; nel 2050 più di 6 miliardi di abitanti, su un totale di 8,9 miliardi di abitanti della Terra, vivranno in città. I rischi d'inquinamento dell'aria, dell'acqua e del suolo aumenteranno.

1. Comprensione

1) Basandoti sulle informazioni che hai letto, metti una x sulla parola o frase corretta:

PROBLEMI	COSA ACCADE	CONSEGUENZE
Il clima	I combustibili fossili producono:	La temperatura della Terra:
	sempre meno gas serra	diminuisce
	sempre più gas serra	aumenta
	la stessa quantità di gas serra	rimane stabile
La popolazione	Oggi la popolazione sulla Terra:	Potranno avere risorse naturali:
	rimane stabile	sempre più persone
	aumenta	lo stesso numero di persone
	diminuisce	sempre meno persone
La biodiversità	L'uomo distrugge:	In futuro la biodiversità nel mondo:
	sempre più specie viventi	rimarrà stabile
	sempre meno specie viventi	aumenterà
	nessuna specie vivente	diminuirà
La desertificazione	Le temperature medie della Terra:	Ci sarà il deserto:
	aumentano molto	in poche zone della Terra
	aumentano poco	in nessuna zona della Terra
	sono stabili	in molte zone della Terra
La scarsità dell'acqua	Oggi sulla Terra non hanno acqua:	La quantità d'acqua per persona:
	poche persone	aumenterà
	molte persone	rimarrà la stessa
	nessuna persona	diminuirà
La deforestazione	Oggi l'uomo distrugge:	In futuro gli uomini avranno:
	molta quantità di foresta	molta foresta a disposizione
	poca quantità di foresta	meno foresta a disposizione
	nessuna quantità di foresta	più foresta a disposizione
L'energia	Oggi consumano più petrolio:	Nel 2050 il consumo maggiore sarà:
	i paesi in via di sviluppo	dei paesi in via di sviluppo
	i paesi più ricchi	dei paesi più ricchi
	tutti i paesi	di tutti i paesi

⁷ Vedi il riquadro del "Word box".

La pesca industriale	Oggi, i posti dove si pesca:		In futuro il mare:	
	sono poco sfruttati	<input type="checkbox"/>	sarà sempre più povero	<input type="checkbox"/>
	sono per nulla sfruttati	<input type="checkbox"/>	avrà sempre molto pesce	<input type="checkbox"/>
	sono molto sfruttati	<input type="checkbox"/>	avrà sempre più pesce	<input type="checkbox"/>
L'alimentazione	Nel mondo occidentale si mangiano:		Le quantità di cereali:	
	piccole quantità di cereali	<input type="checkbox"/>	vanno aumentate	<input type="checkbox"/>
	sempre le stesse quantità di cereali	<input type="checkbox"/>	vanno mantenute stabili	<input type="checkbox"/>
	grandi quantità di cereali	<input type="checkbox"/>	vanno diminuite	<input type="checkbox"/>
L'urbanizzazione	Le persone che vivono in città:		In futuro i rischi di inquinamento:	
	diminuiscono sempre di più	<input type="checkbox"/>	rimarranno stabili	<input type="checkbox"/>
	aumentano sempre di più	<input type="checkbox"/>	diminuiranno	<input type="checkbox"/>
	restano stabili	<input type="checkbox"/>	aumenteranno	<input type="checkbox"/>

Comprensione delle informazioni esplicite ____/10

2) Che cos'è l'impronta ecologica?

Come ogni persona rispetta o meno l'ambiente	<input type="checkbox"/>
L'ambiente dove ciascuno di noi vive	<input type="checkbox"/>
La quantità di ambiente che ogni uomo consuma per vivere	<input type="checkbox"/>
Quello che i paesi industrializzati fanno per la natura	<input type="checkbox"/>

Comprensione delle informazioni esplicite ____/0,5

3) Per ogni frase metti una crocetta nella colonna *Vero* o nella colonna *Falso*

		V	F
1	Nel 2050 ogni uomo avrà a disposizione solo 3700 m2 di foresta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Tutti gli uomini hanno la stessa impronta ecologica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Oggi 5 miliardi di persone al mondo non hanno acqua da bere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	La desertificazione interessa oltre un quarto dei continenti sulla Terra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Con 2 miliardi di tonnellate di cereali si sfamano 10 miliardi di Europei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Comprensione delle informazioni esplicite ____/2,5

4) Collega le lettere ai numeri:

1 - L'aumento della temperatura causerà	A - il consumo della natura
2 - nel 2050 su un totale di 8,9 miliardi di abitanti della Terra	B - forti piogge e alluvioni nel Nord degli USA e in Europa
3 - Ogni Stato deve ridurre	C - che i posti dove i pescatori pescano sono troppo sfruttati
4 - Tutti i biologi marini credono	D - più di 6 miliardi di abitanti vivranno in città.

Ricostruzione delle relazioni tra informazioni ____/8

5) Chi sono G. Bologna e A. Fiorillo ?

Comprensione di informazioni esplicite ____/1

Elementi di scrittura a, d, e, f, h, i, ____/6

2. Scrittura

Hai visto in classe dei documentari o dei film sulle catastrofi naturali ed ambientali a causa dei cambiamenti climatici? Hai incontrato esperti che ti hanno parlato di questi problemi? Esponi quello che hai appreso in un breve testo. (Usa tutte le righe a disposizione)

Elementi di scrittura a, b, c, d, e, f, g, h, i, j ____/10

Spiega il significato di “raccolta differenziata” e “riciclo”. Descrivi come si fanno nel tuo Paese e in Italia. Pensi che il modo di fare qui in Italia sia giusto o sbagliato? Esprimi le tue idee. (Usa tutte le righe a disposizione; se vuoi scrivere di più utilizza il foglio allegato)

[illegible]

Elementi di scrittura a, b, c, d, e, f, g, h, i, j ____/10

[illegible]

Elementi di scrittura a, b, c, d, e, f, g, h, i, j __/10

Allegato 1. Altri esempi di prove plurime

1. Prova plurima da testo espositivo

Leggi attentamente il testo sullo squalo, poi rispondi alle domande ed esegui gli esercizi di scrittura

Ricorda che quando scrivi devi:

- dire *tutto quello che chiede l'esercizio*;
- comporre *frasi brevi e complete*;
- stare attento/attenta *ai tempi e alle persone dei verbi*;
- stare attento/attenta *al singolare e plurale degli articoli, dei nomi, degli aggettivi*;
- usare *i pronomi personali in modo corretto*;
- usare *di, a, da, con, per, perché, quando, in modo corretto*;
- usare *la virgola ed il punto in modo corretto*.

Dopo aver finito, rileggi e controlla:

- se hai rispettato le indicazioni che trovi scritte qui sopra;
- se le risposte alle domande sono corrette;
- se quello che volevi dire è chiaro;
- se hai scritto tutte le parole in modo corretto.

Se hai dei dubbi sulle parole che hai scritto, controlla sul vocabolario.

Lo squalo.

Lo squalo è un pesce: ha muso e corpo allungato, respira con le branchie, organi che servono a respirare sott'acqua perché catturano l'ossigeno presente nell'acqua di mare e cedono anidride carbonica. Lo squalo ha le pinne per nuotare, ha una pelle robusta, senza squame. Lo squalo ha una bocca enorme con tante file di denti affilati come lame.

Lo squalo ha un olfatto molto sviluppato: sente a grande distanza l'odore del sangue.

Si riproduce (fa nascere i cuccioli) deponendo le uova in mare (squali ovipari), oppure conserva le uova nel suo corpo fino alla nascita dei piccoli (squali vivipari).

Molti squali sono voraci predatori, uccidono e mangiano tutti gli altri pesci: inghiottono foche, tartarughe, pinguini, otarie e pesci di ogni tipo. Anche nel Mediterraneo ci sono degli squali: mangiano tonni, pesci spada, delfini. Mangiano tutti gli altri pesci impedendo che queste altre specie diventino troppo numerose, perché così gli equilibri dell'ambiente marino non si mantengono più.

Ci sono più di 500 specie di squali, alcuni piccoli, altri giganteschi. Lo squalo più grande è lo squalo balena: lungo fino a 20 metri, può pesare anche 34 tonnellate.

Ma lo squalo balena non è carnivoro: come le balene si nutre di plancton.

Il plancton è un insieme di piccoli animali e vegetali. Il plancton galleggia nel mare.

Oggi gli squali, come altre specie viventi, sono in pericolo di estinzione, cioè di completa scomparsa dai mari della Terra. Infatti i pescatori danno la caccia agli squali perché hanno paura, oppure catturano gli squali perché la loro carne piace da mangiare soprattutto alle popolazioni dell'Asia: con le pinne dello squalo essi preparano un piatto chiamato "sushi".

Gli squali muoiono anche per la plastica e altra spazzatura finita in mare.

1. COMPRENSIONE

A) VERO/FALSO:

		V	F
1	Lo squalo è un animale che vive sulla terra		
2	Lo squalo ha un muso e un corpo molto allungato		
3	Lo squalo cammina con le pinne		
4	Lo squalo è un pesce		
5	Le branchie permettono allo squalo di respirare prendendo ossigeno dall'acqua del mare		
6	La bocca dello squalo è molto grande		
7	L'olfatto dello squalo è poco sviluppato		
8	La pelle dello squalo è robusta e non ha le squame		
9	I denti dello squalo sono pochi e si trovano su una sola fila nelle mascelle		
10	Gli squali spesso mangiano altri pesci ed animali acquatici		
11	Lo squalo balena è carnivoro		
12	Gli squali non esistono nel mar Mediterraneo		
13	Molte specie di squali sono predatori		
14	Lo squalo balena si nutre di plancton		
15	Lo squalo non corre il pericolo di estinguersi		
16	Lo squalo muore anche a causa dell'inquinamento dei fondali marini		
17	La carne dello squalo non si può mangiare		
18	Tutte le specie di squali hanno la stessa grandezza		
19	Il "sushi" è un piatto a base di pinne di squalo molto apprezzato dagli asiatici		
20	Lo squalo respira con i polmoni		

Comprensione delle informazioni esplicite ____/20

B) STABILIRE COLLEGAMENTI: collega le lettere ai numeri

1 – Lo squalo balena è un animale innocuo	A – perché hanno paura di loro
2 – Il plancton è un insieme di animali e vegetali	B – quando depongono in acqua le loro uova
3 – I pescatori danno la caccia agli squali	C – che galleggia nell'acqua del mare
4 – Alcune specie di squalo sono dette "ovipare"	D – nonostante le sue grandi dimensioni

Ricostruzione delle relazioni tra informazioni ____/8

C) DEFINISCI: aggiungi il termine chiave a queste definizioni

- 1 – La completa scomparsa dalla Terra di una specie vivente si chiama _____
- 2 – La più grande specie di squalo, che arriva fino a 20 metri di lunghezza, è lo _____
- 3 – L'insieme di piccoli animali e vegetali, di cui si nutrono molti pesci, è il _____
- 4 – Gli organi che servono allo squalo per respirare sott'acqua sono _____
- 5 – Se lo squalo si riproduce deponendo uova, è uno squalo _____
- 6 – Se lo squalo si riproduce partorendo i cuccioli, è uno squalo _____

Comprensione delle informazioni esplicite ____/6

2. SCRITTURA

Descrivi i contenuti di una lettura, oppure di un'attività o di una lezione fatta a scuola che parla dello squalo. In alternativa, racconta la trama di un film che ha lo stesso argomento. (Usa tutte le righe a disposizione; se vuoi scrivere di più utilizza il foglio allegato)

[illegible]

Elementi di scrittura a, b, c, d, e, f, g, h, i, j /10

Hai mai sentito parlare di “ecosistema marino”? Descrivi i contenuti di una lettura, oppure di un’attività o di una lezione fatta a scuola che parla di questo argomento. In alternativa, racconta quello che hai visto in qualche documentario sulla vita marina. (Usa tutte le righe a disposizione; se vuoi scrivere di più utilizza il foglio allegato)

2. Prova plurima da testo narrativo/descrittivo

Leggi attentamente il testo sul giardino segreto, poi esegui gli esercizi di comprensione e scrittura

Ricorda che quando scrivi devi:

- dire *tutto quello che chiede l'esercizio*;
- comporre *frasi brevi e complete*;
- stare attento/attenta *ai tempi e alle persone dei verbi*;
- stare attento/attenta *al singolare e plurale degli articoli, dei nomi, degli aggettivi*;
- usare *i pronomi personali in modo corretto*;
- usare *di, a, da, con, per, perché, quando, in modo corretto*;
- usare *la virgola ed il punto in modo corretto*.

Dopo aver finito, rileggi e controlla:

- se hai rispettato le indicazioni che trovi scritte qui sopra;
- se le risposte alle domande sono corrette;
- se quello che volevi dire è chiaro;
- se hai scritto tutte le parole in modo corretto.

Se hai dei dubbi sulle parole che hai scritto, controlla sul vocabolario.

Il giardino segreto.

Mary è una ragazzina orfana di dieci anni: non ha più il papà e la mamma. Adesso vive in Inghilterra, nella grande casa di uno zio. La casa ha tanti giardini, ma uno è chiuso da dieci anni: è il giardino segreto e, per ordine del padrone, nessuno deve entrare.

Mary, però, è curiosa e coraggiosa. Così lei trova la chiave e scopre la porta del giardino segreto. Poi, insieme al suo amico Dickon, toglie le erbacce dal terreno e coltiva i fiori. È primavera. Mary si sveglia presto e vede il cielo azzurro e il sole. Lei sente anche cantare gli uccelli. Mary respira forte e annusa l'aria; prova una grande gioia e vuole subito andare nel giardino segreto.

Mary raggiunge la porta del giardino segreto, nascosta dall'edera e vede un corvo: è un grosso uccello nero. Mary entra nel giardino e lì trova il suo amico Dickon. Mary dice: "Dickon, sei già qui, ti sei alzato presto, questa mattina!"

Dickon risponde: "Certo, oggi è una giornata splendida e io desideravo tanto vedere il giardino." Il corvo si posa sulla spalla di Dickon e una piccola volpe rossa si avvicina a lui. Dickon dice: "Il corvo si chiama Fuliggine (polvere nera di carbone) e il cucciolo di volpe si chiama Capitano: loro sono miei amici".

I due animali non hanno paura di Mary. Mary e Dickon corrono da una parte all'altra del giardino. Quante meraviglie ci sono! Quanti fiori sono già spuntati! Com'è tenera l'erbetta! Mary sente una grande emozione, lei abbassa il viso su alcuni fiori rossi e arancione appena sbocciati. Che belli! Mary bacia i fiori.

Poi, insieme, Mary e Dickon lavorano nel giardino; i due ragazzi sono allegri e ridono piano. Vedono anche un pettirosso: è un piccolo uccello con le piume rosse sul petto. Il pettirosso ha un rametto nel becco. Dickon è amico di tutti gli animali e dice a Mary: "Non spaventiamo il pettirosso: prepara il nido per la sua famiglia". Mary e Dickon si stendono nell'erba. Poi, loro non si muovono e non parlano più, ma guardano la natura: la terra è piena di gioia, anche i cuori dei due ragazzi sono pieni di gioia.

1. COMPrensione

A) METTI IN SEQUENZA: ricostruisci i contenuti del brano mettendo in ordine le frasi seguenti.

a. I due animali non hanno paura di Mary e Dickon e corrono da una parte all'altra del giardino, dove ci sono tanti fiori che sono già spuntati Mary sente una grande emozione e abbassa il viso su alcuni fiori di colore rosso e arancione appena sbocciati. Poi Mary bacia i fiori ☐

b. Mary è una bambina curiosa e coraggiosa; trova la chiave e scopre la porta del giardino segreto. Poi, insieme al suo amico Dickon, toglie le erbacce dal terreno e coltiva i fiori. È primavera e Mary si sveglia presto. Il cielo è azzurro e c'è il sole. Si sentono anche cantare gli uccelli. Mary prova una grande gioia e vuole subito andare nel giardino segreto. ☐

c. Mary e Dickon lavorano nel giardino. Vedono un pettirosso con un rametto nel becco: prepara il nido per la sua famiglia. Mary e Dickon si stendono nell'erba e guardano la natura: la terra è piena di gioia, anche i cuori dei due ragazzi sono pieni di gioia. ☐

d. Dickon dice che è una giornata splendida e che desiderava molto vedere com'era il giardino. Il corvo si posa sulla spalla del ragazzo e anche una piccola volpe rossa si avvicina a lui. Dickon dice che il nome del corvo è Fuliggine e che la volpe si chiama Capitano. Loro sono gli amici di Dickon. ☐

e. Mary ha dieci anni e non ha più il papà e la mamma. Vive in Inghilterra nella grande casa di uno zio. Ci sono tanti giardini, ma uno di questi è chiuso da molti anni: è un giardino segreto dove, per ordine del padrone, nessuno deve entrare. ☐

f. La bambina arriva alla porta del giardino segreto. La porta è nascosta dall'edera e qui vede un corvo, un grosso uccello nero. Mary entra nel giardino e lì trova il suo amico Dickon, che quella mattina si è alzato presto. ☐

Ricostruzione di relazioni (semplici: prima/dopo) tra le parti ____/6

2. COMPrensione E SCRITTURA

B) VERO/FALSO/PERCHE'(a risposta aperta):

		V	F
1	I due ragazzi non hanno nessuna cura del giardino segreto perché		
2	Il giardino segreto è un posto meraviglioso perché		
3	Dickon dice di non spaventare il pettirosso quando lo vedono perché		

4	Dickon si era alzato presto quella mattina		
	perché		
5	La casa dello zio di Mary è molto piccola		
	perché		
6	Mary è molto emozionata		
	perché		
7	Gli amici dei due ragazzi sono altri ragazzi che vivono lì vicino		
	perché		
8	La storia si svolge in una giornata di pioggia		
	perché		
9	Mary è una ragazzina curiosa e coraggiosa		
	perché		
10	Mary e Dickon sono molto tristi		
	perché		

Valutazione di asserzioni e ricostruzione (guidata) di relazioni tra le parti ____/20

C) SCELTA MULTIPLA.

a. Secondo te, Mary:

è una donna adulta	
è un'adolescente	
è ancora una bambina	

b. Mary è un'orfana di tutti e due i genitori, ma comunque è felice:

perché è una bambina ricca che ha tutto quello che vuole	
perché ama la natura ed ha un carissimo amico	
perché è innamorata di Dickon	

c. Il brano che hai letto parla:

di ecologia	
di una profonda amicizia	
dell'amore fra fratello e sorella	

Interpretazione (autonoma) del testo ____/6

2. SCRITTURA

Il brano che hai letto parla dell'amicizia fra due bambini. Anche tu hai avuto un amico o un'amica molto cari durante la tua infanzia? Descrivi quest'amico e poi narra alcuni episodi della vostra amicizia che tu ricordi particolarmente. (Usa tutte le righe a disposizione; se vuoi scrivere di più utilizza il foglio allegato)

[illegible]

Elementi di scrittura a, b, c, d, e, f, g, h, i ,j /10

La storia di Mary e di Dickon si chiude con l'immagine dei due bambini che sono sdraiati felici sull'erba del prato; prova a pensare a come può finire questa storia, inserendo nuovi personaggi e pensando a come i due bambini cresceranno col passare del tempo: secondo te rimarranno sempre amici? (Usa tutte le righe a disposizione; se vuoi scrivere di più utilizza il foglio allegato)

3.Prova plurima da testo poetico

Leggi attentamente la poesia, poi rispondi alle domande ed esegui gli esercizi di scrittura

Ricorda che quando scrivi devi:

- dire *tutto quello che chiede l'esercizio*;
- comporre *frasi brevi e complete*;
- stare attento/attenta *ai tempi e alle persone dei verbi*;
- stare attento/attenta *al singolare e plurale degli articoli, dei nomi, degli aggettivi*;
- usare *i pronomi personali in modo corretto*;
- usare *di, a, da, con, per, perché, quando, in modo corretto*;
- usare *la virgola ed il punto in modo corretto*.

Dopo aver finito, rileggi e controlla:

- se hai rispettato le indicazioni che trovi scritte qui sopra;
- se le risposte alle domande sono corrette;
- se quello che volevi dire è chiaro;
- se hai scritto tutte le parole in modo corretto.

Se hai dei dubbi sulle parole che hai scritto, controlla sul vocabolario.

Antonio Machado: “Tu che sei in viaggio”

Tu che sei in viaggio, sono le tue orme/ la strada, nient'altro; tu che sei in viaggio, non sei su una strada, / la strada la fai tu andando. / Mentre vai si fa la strada / e girandoti indietro / vedrai il sentiero che mai / più calpesterai. / Tu che sei in viaggio, non hai una strada, / ma solo le scie del mare.

1– COMPRENSIONE

A) METTI IN SEQUENZA: ricostruisci i contenuti del brano mettendo in ordine (1, 2...) i periodi seguenti.

a. La strada si costruisce mentre tu vai e, se ti giri dietro di te, vedrai il percorso che non potrai mai più ripercorrere.	
b. Tu che viaggi, guarda, non ti trovi su una strada vera, perché la strada la fai tu stesso mentre stai viaggiando.	
c. Tu che viaggi, guarda, non hai una strada vera, ma soltanto scie sulla superficie del mare.	
d. Tu che viaggi, guarda, la strada è fatta dalle tue orme e da null'altro che queste	

Ricostruzione dei relazioni semplici (prima, dopo) ____/4

B) SCOPRI I SIGNIFICATI: fra le seguenti affermazioni, trova quella che più ti sembra adatta a esprimere il significato della poesia.

a. Questa poesia parla del fatto che non è possibile per nessuno di noi conoscere prima la strada del nostro viaggio e non è possibile nemmeno ritornare indietro quando abbiamo iniziato a viaggiare.	
--	--

b. Questa poesia descrive un viaggio fantastico, in cui la strada rappresenta i nostri sogni e le orme sono i desideri della nostra mente che costruiscono i nostri sogni; se guardiamo indietro, vediamo i nostri desideri non realizzati.	
c. Questa poesia dice che la vita è un viaggio, in cui bisogna andare sempre avanti senza conoscere la direzione che stiamo prendendo; possiamo solo guardare il sentiero lasciato dietro di sé, e su questo sentiero non è possibile tornare.	
d. Questa poesia vuole indicare il modo con cui un poeta scrive una poesia, che viene fuori dalla mente a poco a poco, con piccoli passi e i tentativi fatti prima scompaiono come scie nell'acqua di mare.	

Interpretazione di significati ____/2

C) SCELTA MULTIPLA

1. – A chi si rivolge il poeta Antonio Machado?

<input type="checkbox"/>	A sé stesso
<input type="checkbox"/>	A tutti gli uomini
<input type="checkbox"/>	A un amico che sta per partire per una vacanza
<input type="checkbox"/>	A tutti coloro che si devono mettere in viaggio verso un posto reale

2 – La “strada” di cui parla la poesia:

<input type="checkbox"/>	indica solo un posto attraverso cui passare
<input type="checkbox"/>	è una parola che aiuta a dare ritmo alla poesia
<input type="checkbox"/>	è una parola semplice che aiuta a comprendere il significato della poesia
<input type="checkbox"/>	è il simbolo della vita umana

3 – Il “viaggio” e le “orme” nella poesia significano:

<input type="checkbox"/>	la vita che si affronta tutti i giorni e il nostro passato
<input type="checkbox"/>	la vita che vorremmo e i tentativi che facciamo per averla
<input type="checkbox"/>	la fatica di vivere
<input type="checkbox"/>	tutti i nostri ricordi dolorosi, l'uno dietro l'altro

Interpretazione di significati ____/6

2 – SCRITTURA

Racconta un episodio del passato che ha avuto importanza nella tua vita e che ancora ricordi: che età avevi? Dove è accaduto? Chi sono le persone che erano con te? Come si è svolto? Che sensazioni ti ha lasciato allora? Anche adesso provi le stesse sensazioni di allora o è cambiato qualcosa? (Usa tutte le righe a disposizione; se vuoi scrivere di più utilizza il foglio allegato)

Elementi di scrittura a, b, c, d, e, f, g, h, i, j ____/10

<p>Se tu dovessi parlare della tua vita e dovessi paragonarla a qualcosa, a cosa somiglierebbe? Quale immagine o simbolo useresti e perché? (Usa tutte le righe a disposizione; se vuoi scrivere di più utilizza il foglio allegato)</p>

Allegato 2 - Piani di studio SSPG EDA (pagg. 31, 32, 33, 38, 39)

“Quanto alla scrittura, per la declinazione della competenza si sono considerati alcuni elementi:

- per sviluppare questa competenza sarebbe necessario esercitarsi molto, ma ciò non è facilmente realizzabile per i corsisti EDA, in particolare se l'italiano è L2; per loro il tempo dedicato alla scrittura è soprattutto quello della presenza a scuola
- per contro, numerose sono le occasioni in cui i corsisti sono chiamati a produrre testi scritti (compilazione moduli, stesura di annunci di lavoro, lettere di presentazione, curriculum vitae)
- diverso è tra i corsisti il grado di padronanza della scrittura - in italiano o nella lingua di casa - , così come il grado di conoscenza dei meccanismi e dei piani della scrittura.

Nella elaborazione delle indicazioni riportate di seguito si è assunta, pertanto, la prospettiva di portare a sintesi tutti questi elementi e, pur impostando la declinazione della competenza come nei Piani di studio del diurno, si è proceduto ad una funzionalizzazione dei traguardi previsti, semplificandone alcuni e sottolineandone altri.

Il testo scritto è stato anche qui considerato come il risultato finale di un *processo*, che rimanda a specifiche conoscenze e mette in moto specifiche abilità e strategie, da apprendere come ogni altra conoscenza, abilità e strategia. In questa ottica insegnare a scrivere significa porre attenzione ai meccanismi del processo e intervenire su di esso nelle sue diverse fasi: nella pianificazione del testo, nella sua stesura e nelle procedure di revisione, *in itinere* e sul testo finito.

Ad esempio, per quanto riguarda la progettazione del testo, è importante rendere espliciti – e quindi insegnabili – i procedimenti da adottare, mentre per la fase di revisione può essere utile circoscrivere di volta in volta gli oggetti da sottoporre a verifica, al fine di disarticolare il testo scritto nelle sue componenti, semplificando il compito di correzione.

Fondamentale rimane in ogni caso l'intervento di correzione dell'insegnante sul testo finito: non sufficiente a garantire l'acquisizione delle competenze di scrittura, è tuttavia necessario alla luce delle competenze linguistiche degli adulti stranieri che frequentano la scuola. Accanto a questo, vanno incentivate attività di autocorrezione guidata sulla base di semplici “compiti” assegnati dal docente ai singoli studenti a partire dagli errori ortografici e/o morfosintattici più frequenti.

Dal punto di vista metodologico, può risultare efficace adottare una didattica basata su modelli, sui quali lo studente può strutturare le sue produzioni; tra gli elementi cui porre attenzione si segnalano alcune difficoltà ortografiche che hanno origini fonetico/fonologiche (gl, gn, sci, sce) o prosodiche (accenti, doppie), o ancora morfologiche (h nel verbo avere), particolarmente ostiche per gli studenti stranieri.

Riguardo alla valutazione, si suggerisce di tener conto, visto il livello di partenza (A2 del Quadro Europeo delle Lingue), più dell'efficacia comunicativa, cioè la capacità dello studente di far passare le informazioni e i messaggi, che della correttezza morfosintattica. Ciò significa che possono essere considerati accettabili produzioni/messaggi che contengano errori di morfosintassi, lessico, ortografia purché non siano di entità tale da compromettere la trasmissione e comprensione del messaggio stesso.

Nella declinazione della competenza, al fine di agevolare sia l'intervento didattico, sia la valutazione, si è cercato di individuare con precisione le tipologie di scrittura più adeguate, definendo per ognuna di esse gli aspetti specifici e di maggior rilievo organizzativo e formale. Le tipologie scelte sono state suddivise in due macro settori: i testi “propri” e i testi “da testi”. La suddivisione vuole, da un lato, sottolineare che la competenza di scrittura si esercita su ambiti molteplici, dall'altro che la produzione di testi “da testi” è significativa quanto quella di testi “propri”, di per sé e per l'utilizzo che si può farne nello studio, nella comprensione dei testi e all'apprendimento dei contenuti di tutte le discipline.”

“Declinazione della competenza *Produrre testi (scritti) in relazione a diversi scopi comunicativi*”

Abilità	Conoscenze
<p><i>Quando produce testi scritti, lo studente è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - analizzare la consegna per comprendere il compito assegnato. - raccogliere le idee in funzione del compito da svolgere. - organizzare il contenuto definendo una scaletta o una traccia di riferimento. - rispettare l’ortografia e le principali regole della morfosintassi. - collegare frasi e periodi in modo funzionale alla coesione del testo. - utilizzare un lessico appropriato al contesto e alle richieste - utilizzare la punteggiatura, la spaziatura, la divisione in paragrafi in modo funzionale alla chiarezza e all’efficacia di quanto deve esprimere. - utilizzare un registro adeguato a seconda del destinatario, del contesto e dello scopo della comunicazione. - rivedere il proprio testo con attenzione mirata a singoli aspetti suggeriti dall’insegnante e correggere, anche in autonomia, gli errori di ortografia e di morfosintassi (contenuto, ortografia, coesione morfologica o temporale, 	<p><i>E conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - le fasi della produzione scritta: ideazione, pianificazione, stesura, revisione. - le strutture morfo-sintattiche della lingua italiana in riferimento al QCER per il livello di partenza degli studenti (A2) e alla loro crescita linguistica: <u>concordanze</u>, connettivi funzionali alla costruzione della frase complessa e alla coesione testuale (congiunzioni di ordine, causa, opposizione, concessione..., <u>preposizioni</u> e pronomi). - i tempi e modi verbali, in particolare: indicativo presente, passato prossimo, imperfetto, futuro semplice; imperativo; infinito, participio passato. - i principali elementi di ricerca lessicale: sinonimi; significato contestuale delle parole; termini specifici relativi alle discipline. - i segni di punteggiatura nei periodi/frasi complesse e relative funzioni. - le modalità fondamentali di costruzione del testo, con particolare riferimento all’uso della punteggiatura e alla parafrasi. - i principali elementi della comunicazione in funzione dei testi prodotti: emittente, destinatario, contesto, scopo, registro. - alcune tecniche di revisione del testo.

lessico e punteggiatura).

Nel produrre testi “propri”, è in grado di:

Per il **testo narrativo**:

- costruire una trama e svolgerla:
seguendo un ordine cronologico, logico o comunque finalizzato allo scopo narrativo;
arricchendo la narrazione con l’evocazione di ambienti e personaggi;
arricchendo la narrazione con riflessioni/impressioni collegate ai fatti che racconta.

Per i **testi espressivi ed autobiografici**:

- elaborare testi espressivi e/o autobiografici, tenendo conto del destinatario (distinguendo tra la scrittura per sé e per altri).

Per i **testi informativo/espositivi continui**:

- produrre una relazione informativa su argomenti di studio, attività svolte, esperienze fatte, discussioni affrontate.
- elaborare semplici istruzioni, curriculum vitae, messaggi con diverse finalità, compilare moduli, scrivere telegrammi, avvisi, ecc.
- commentare una lettura, un film o un documentario elaborando riflessioni personali.

e non continui:

- elaborare rappresentazioni schematiche, tabelle, grafici, didascalie di immagini anche per integrare e arricchire altri testi.

Per i **testi descrittivi**:

- descrivere in modo oggettivo o soggettivo, adottando coerentemente il criterio indicato dall’insegnante.

Per i **testi argomentativi**:

- esporre punti di vista, propri o altrui, relativi ad un argomento dato, motivandoli sulla base dell’esperienza o di conoscenze ed

-gli elementi fondamentali della narratologia (voce narrante, protagonista, personaggi, luoghi)

- i principali connettivi logici e temporali

- struttura, caratteristiche e finalità comunicative dei testi autobiografici ed espressivi (diario e lettera personale).

- elementi e caratteristiche della relazione informativa.

- struttura e caratteristiche dei testi funzionali considerati.

- elementi del testo riflessivo e di valutazione: tema, opinione, ragioni ed eventuali esempi a sostegno delle valutazioni espresse.

- caratteristiche strutturali dei testi non continui

- modalità per elaborare testi descrittivi (descrizione oggettiva e soggettiva, criteri di descrizione)

- elementi del testo argomentativo: tesi, opinione personale motivata attraverso esempi e argomenti di sostegno, dati e

<p>informazioni, secondo una struttura adeguata (problema, argomenti a sostegno, conclusione)</p> <p><i>Nel produrre testi sulla base di altri testi, è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - prendere appunti durante l'ascolto di un messaggio orale o la lettura di un testo scritto - espandere testi (aggiungere informazioni coerenti con il testo di partenza). - trasformare testi sulla base di vincoli o consegne (cambiare il finale, la voce narrante da prima a terza persona e viceversa, dal presente al passato e/o viceversa ...) - convertire in forma scritta un messaggio che è stato ricevuto in linguaggi parzialmente o completamente non verbali. 	<p>informazioni.</p> <ul style="list-style-type: none"> -modalità efficaci di schematizzazione dei testi - modalità di riscrittura e ampliamento dei testi.
--	---

Esame di terza SSPG EDA

Prova scritta relativa alle competenze nelle lingue straniere

Gruppo di lavoro: *Francesca Martinelli, Alessandra Binelli, Elvira Capuzzi, Rosanna Molettieri, Silvia Rungatscher, Lucilla Delladio*

Coordinamento e revisione materiali: *Elvira Zuin*

Organizzazione: *Catia Civettini*

Il Decreto Ministeriale di riforma dell'Esame di Stato SSPG 741 del 3 ottobre 2017, riguardo alla prova scritta di inglese, all'articolo 9 comma 3 richiede la predisposizione di "... 3 tracce in coerenza con il profilo dello studente ... , con riferimento alle tipologie in elenco ...":

- a) questionario di comprensione di un testo a risposta chiusa e aperta;
- b) completamento di un testo in cui siano state omesse parole singole o gruppi di parole, oppure riordino e riscrittura o trasformazione di un testo;
- c) elaborazione di un dialogo su traccia articolata che indichi chiaramente situazione, personaggi e sviluppo degli argomenti;
- d) lettera o e-mail personale su tracce riguardanti argomenti di carattere familiare e di vita quotidiana;
- e) sintesi di un testo che evidenzia gli elementi e le informazioni principali.

Il Decreto afferma altresì la necessità di **valutare le competenze comunicative** e non eventuali competenze grammaticali, elemento questo che deve essere tenuto presente sia nella stesura della verifica che nella sua valutazione.

Nel caso degli studenti adulti un secondo riferimento è dato dalla nota 116 del 5/12/2017 del Servizio Istruzione e dai Piani di Studio EDA della Provincia Autonoma di Trento, che prevedono, per il primo livello di scolarità, ovvero la fine del corso SSPG, il conseguimento del livello di competenza A1 del Quadro Comune Europeo per le lingue. Negli stessi Piani si sollecita una didattica che tratti temi e proponga esercitazioni quanto più possibile riconducibili a contesti realistici, quali, ad esempio, il completamento di un modulo, la comprensione di una mail o di un dialogo, la lettura di un menu o di un semplice annuncio immobiliare ...

Al fine di trasferire tali indicazioni nel concreto della prova di inglese da predisporre per l'esame degli studenti EDA, si propone, di seguito, un modello di prova corredato di griglia di valutazione, con l'avvertenza che, qualora fosse adottato, deve comunque essere proposto in tre versioni diverse, stante la necessità di predisporre le tre tracce come sancisce il Decreto Ministeriale.

Esempio - Prova di inglese scritto

La prova configurata vuole essere un modello per quanti si trovano a preparare lo scritto di fine primo ciclo per la lingua inglese.

Conformemente a quanto previsto dal Decreto 741, nella prova non si richiedono competenze afferenti alla grammatica esplicita, bensì conoscenze di vocaboli e strutture morfo-sintattiche funzionali al completamento di esercizi, nei quali si valutano le competenze di comprensione e produzione scritta in contesti diversi.

Nello specifico, la prova, priva di trucchi e tranelli, è costruita seguendo un percorso di **difficoltà graduale con tre gruppi di esercizi** che verificano rispettivamente la conoscenza di vocaboli, la comprensione di semplici testi su argomenti diversi e la produzione di un testo su argomenti inerenti la sfera personale.

L'ordine degli esercizi nella verifica si basa su un criterio di difficoltà crescente e non sulla tipologia. Nel caso si adotti il modello, si suggerisce di mantenere non tanto la tipologia e gli argomenti degli esercizi, quanto alcune caratteristiche della prova:

- il numero di esercizi per tipologia
- la gradualità nella presentazione degli esercizi
- il numero di punti per esercizio (vedi tabella punti) per mantenere un equilibrio tra le varie parti
- il livello di difficoltà degli esercizi, che deve essere conforme (come accennato sopra) al livello A1 del Quadro Comune Europeo, e cioè al dettato *«Si comprendono e si usano espressioni di uso quotidiano e frasi basilari tese a soddisfare bisogni di tipo concreto. Si sa presentare se stessi e gli altri e si è in grado di fare domande e rispondere su particolari personali come dove si abita, le persone che si conoscono e le cose che si possiedono»*.

Gli esercizi proposti nella prova sono corredati ciascuno da un esempio, affinché la possibilità di dimostrare le conoscenze linguistiche non sia inficiata dalle modalità di svolgimento degli stessi. Allo stesso scopo potrebbe essere assai utile la stesura di un elenco dei vocaboli, strutture morfo-sintattiche e tipologie testuali, al quale attingere per eseguire gli esercizi anche durante l'esame.

Quanto alla valutazione, si prevede l'assegnazione di circa il 27% dei punti per la conoscenza dei vocaboli, di circa il 36% per la comprensione scritta e del 36% per la produzione scritta. Precisamente, si ritiene di assegnare, per i 3 esercizi di conoscenza di vocaboli (es. 1, 2, 3) un totale 15 punti, per i 4 esercizi di comprensione di un testo (es. 5, 6, 8, 9) un totale 20 punti, per i 3 esercizi di scrittura (esercizi 4, 7, 10) un totale 20 punti. La somma totale corrisponde a 55 punti.

Questi i punteggi per ciascun esercizio:

1. 5 punti	5. 5 punti	9. 5 punti
2. 5 punti	6. 5 punti	10. 10 punti
3. 5 punti	7. 5 punti	
4. 5 punti	8. 5 punti	

Per la produzione scritta (es. 10), si prevede l'adozione dei criteri di correzione come nella tabella che segue.

Varietà e accuratezza grammaticale e lessicale	Varietà e articolazione dei contenuti	Efficacia comunicativa
(0-2 punti)	(0-4 punti)	(0-4 punti)

Per l'assegnazione dei giudizi sintetici

non sufficiente	fino a 29
sufficiente	da 30 a 35
discreto	da 36 a 40
buono	da 41 a 46
distinto	da 47 a 51
ottimo	da 52 a 55

ESAME DI STATO CONCLUSIVO DEL I CICLO DI ISTRUZIONE

PROVA SCRITTA: INGLESE

NOME _____

COGNOME _____

DATA _____

PRIMA DI RISPONDERE ALLE DOMANDE LEGGI ATTENTAMENTE LE CONSEGNE.
COMPRENDERE LE CONSEGNE IN MODO AUTONOMO FA PARTE DELL' ESAME.

1. Scrivi i vocaboli sotto l'immagine corretta. Guarda l'esempio.

lamp

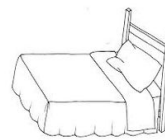
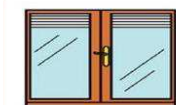
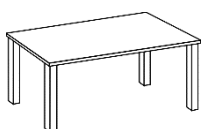
bed

armchair

table

cooker

window



cooker

/5

2. Guarda l'immagine e indica con ✓ quello che c'è nell'aula e con ✗ quello che manca. Vedi l'esempio

door

board

chairs

map

globe

lamp

desks

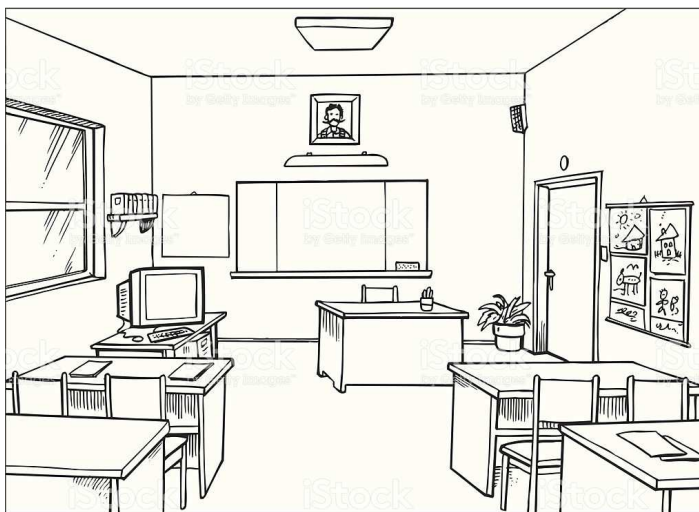
wardrobe

bin

teacher

shelf



✓



/5

3. Completa la tabella con le parole del riquadro

grandmother sister uncle son granddaughter father

	
<u>grandmother</u>	grandfather
mother	_____
_____	brother
daughter	_____
aunt	_____
_____	grandson

___/5

4. Compila il modulo di iscrizione al corso di inglese estivo. Guarda l'esempio.

ENGLISH SUMMER COURSE	
APPLICATION FORM 2018	
NAME	
SURNAME	
GENDER	<input checked="" type="radio"/> M <input type="radio"/> F
AGE	
COUNTRY OF ORIGIN	
CITY OF ORIGIN	
MARITAL STATUS	
PHONE NUMBER	347 347 866
E-MAIL	
OCCUPATION	
SIGNATURE	

___/5

5. Cerchia la risposta corretta tra A e B

1. How are you?	<input checked="" type="radio"/> A Fine thanks.	B Nice to meet you
2. Hello, my name is John	A Nice to meet you.	B I'm OK, and you?
3. This is my friend Sylvia.	A Bye bye.	B Nice to meet you, Sylvia.
4. Hi, Tom. How are you?	A My name is Tom.	B I'm OK, and you?
5. This is my dad.	A Nice to meet you, Mr Brown.	B Hello, dad.
6. Anything to drink?	A Yes, please, a sandwich.	B No, thank you.

___/5

6. Leggi la descrizione della famiglia Simpson. Indica se le frasi sono vere T o false F. Guarda l'esempio.



I'm Sally Simpson and this is my family. In my family, there are four people: my husband John, our two children, Fred and Sammy, and I. I am a nurse and my husband is a teacher.

Fred is nine and he likes football. He is a Manchester United fan. Sammy is twelve and likes studying especially science and geography. He also plays volleyball.

On Sunday, we like going to the stadium to watch football. We are all Manchester United fans!

1. John is Sally's son.
2. Sally is a housewife.
3. John is a teacher.
4. Fred is 10 years old.
5. Sammy likes volleyball.
6. They watch football on Sunday.

T	F
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

___/5

7. Inserisci i verbi nella lettera di Alan, scegliendoli tra quelli sotto, come nell'esempio. Un verbo è in più.

listen	like	is	have	there is	am	live
--------	------	----	------	----------	----	------

Hello dear pen-friend,

How are you? In this letter I will tell you about myself.

My name is Alan, I am 32 years old. I am from Newcastle, in the UK. I _____ with my wife and my two children. My house isn't big, but I _____ a nice garden. The kitchen is quite modern; it is on the first floor. There is a table with four chairs and a radio. I _____ cooking and I always _____ to the radio, when I cook. The living room is small but comfortable. _____ a sofa and an armchair, there is also a small door to the garden. Tell me about your house!

Write soon

Alan

___/5

8. Scrivi la lettera della risposta corrispondente a fianco della domanda. Vedi esempio.

1. Are you from Italy?	<u>E</u>	A. Yes, I do. It is a beautiful city.
2. Where is Trento?	_____	B. I live in Trento.
3. Where do you live?	_____	C. I go shopping or play football.
4. Is Trento big or small?	_____	D. It is quite a small city.
5. What do you do in your free time?	_____	E. No, I'm not.
6. Do you like Trento?	_____	F It is in the North of Italy.

___/5

9. Leggi il dialogo di Jeff con il dott. Green e indica nel quadratino a fianco delle immagini cosa mangia di solito. Vedi esempio

Doctor Good afternoon, Jeff. How are you?

Jeff Good afternoon, doctor Green. I'm ok, but I am a little fat and I would like to follow a diet.

Doctor Tell me what you usually eat. What do you eat at breakfast?

Jeff I usually have some biscuits and a cup of tea.

Doctor Mmm, ok and what do you eat for lunch?

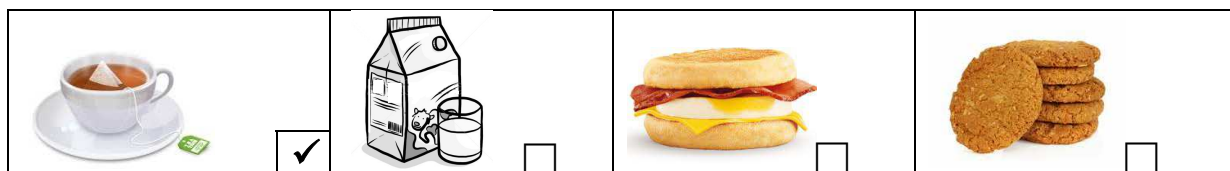
Jeff I often have just a sandwich or some chicken, because I don't have a lot of time.

Doctor Do you have dinner?

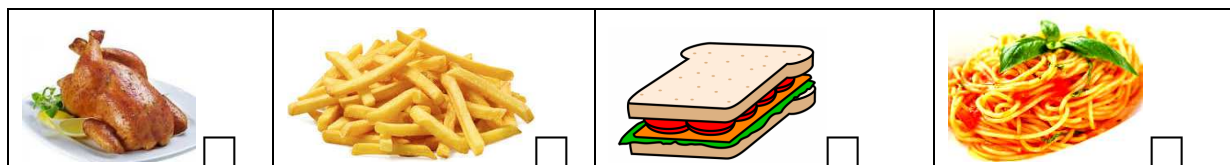
Jeff Yes, I generally have dinner at home and I eat fish, because I really like it. When I go out for dinner, I like to have pizza. There is a very good Italian pizzeria near my house.

Doctor Ok Jeff. You need to change your eating habits.

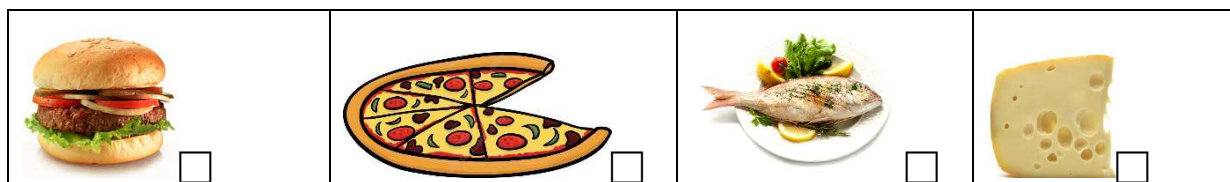
1. What does Jeff eat for breakfast?



2. What does Jeff eat for lunch?



3. What does Jeff eat for dinner?



 / 5

10. Scrivi un breve testo. Scegli almeno uno dei seguenti argomenti:

- A. Presentati e presenta una persona speciale.
- B. Descrivi la tua casa.
- C. Descrivi la tua città.
- D. Descrivi la tua routine giornaliera
- E. Descrivi cosa fai nel tempo libero.
- F. Descrivi il tuo Paese di origine.

[illegible]

/10

ALUNNO..... **CLASSE**

¹ Il termine “chiaro” può essere sostituito da “efficace”, qualora si ritenga più adeguato a rappresentare il concetto di “comprensibile ed espressivo di ciò che lo studente vuol dire”

**Materiali prodotti dal Gruppo
di lavoro di Matematica
SSPG EDA**

Gruppo di lavoro: *Sara Bertolo, Elena Bianchi, **Elena Drezza**, Mara Ferrario,
Elisabetta Marchionda, Roberta Paletti, Michela Segnana*

Coordinamento dei lavori e revisione materiali: *Cristiana Bianchi*

Organizzazione: *Catia Civettini*

PIANO DI LAVORO

MATERIA: MATEMATICA, SCIENZE E TECNOLOGIA

CLASSE: III

PERIODO: OTTOBRE/NOVEMBRE

Monte ore 30 ore

COMPETENZE	CONTENUTI	ATTIVITA' DIDATTICA	STRUMENTI	TIPOLOGIA VERIFICHE	TEMPI
<p><i>Utilizzare con sicurezza le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico e algebrico, scritto e mentale, anche con riferimento a contesti reali.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Numeri interi e decimali, lettura e scrittura • Rappresentazioni, operazioni e ordinamento • Relazioni tra operazioni: operazioni dirette ed inverse • Cenni alle equazioni • Cenni alle proprietà delle operazioni per eseguire calcoli in modo rapido • Concetto di rapporto numerico • Numeri relativi in contesti reali: variazioni di temperatura, debiti e crediti, differenze altimetriche, ... • Semplici espressioni aritmetiche, come espressione del problema • Grandezze e misure • Terminologia specifica 	<p>L'utilizzo dei numeri relativi in contesti reali:</p> <ul style="list-style-type: none"> • temperatura • bilanci • quote altimetriche <p>L'utilizzo delle proprietà delle operazioni applicandole solo nel calcolo</p> <p>Problemi di vita quotidiana</p>	<p>Libro di testo, eschede fornite dall'insegnante, computer e proiettore</p>	<p>Scritta</p>	<p>10 h</p>

<p><i>Rappresentare, confrontare e analizzare figure geometriche, individuandone varianti, invarianti, relazioni, soprattutto a partire da situazioni reali.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Punto, retta, piano, semiretta, segmento • Misura e rappresentazione di angoli • Confronto tra misure angolari in relazione all'angolo retto • Classificazione di angoli: angolo retto, angolo piatto, angolo giro, angolo di 30°, 45° e 60°. • Rette parallele e perpendicolari: significato. • Triangoli: costruzione, descrizione, classificazione, confronto, perimetro • Sistemi di riferimento cartesiani • Terminologia specifica 	<p>Gli elementi fondamentali con Geogebra</p> <p>Utilizzo di righello e goniometro</p>	<p>Libro di testo, schede fornite dall'insegnante, computer e proiettore, Geogebra, goniometro e righello</p> <p>Esercizi scaricabili sugli angoli</p>	<p>Scritta</p>	<p>5 h</p>
<p><i>Riconoscere e risolvere problemi di vario genere, individuando le strategie appropriate, giustificando il procedimento seguito e utilizzando in modo consapevole i linguaggi specifici.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elementi di un problema • Conoscenze relative alle altre competenze • Terminologia specifica 	<p>Le attività già indicate per le precedenti competenze</p> <p>Tipologia di problemi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • peso lordo, netto, tara • spesa, guadagno, ricavo • denaro 	<p>Libro di testo, schede fornite dall'insegnante, computer e proiettore</p> <p>Documenti reali (bollette, conti di ristorante, orari ferroviari, ecc.)</p>	<p>Scritta</p>	<p>8 h</p>
<p><i>Osservare, analizzare e descrivere fenomeni appartenenti alla realtà naturale e agli aspetti della vita quotidiana, formulare e verificare ipotesi, utilizzando semplici schematizzazioni e modellizzazioni</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lunghezza, superficie, volume, capacità • Tempo • Temperatura e termometro • Cenni a massa, peso 	<p>Passare da un'unità di misura all'altra eseguendo equivalenze</p> <p>Partenza, arrivo, durata</p> <p>Lettura di grafici di temperatura</p>	<p>Libro di testo, schede fornite dall'insegnante, computer e proiettore</p> <p>Documenti reali (orari ferroviari, mappe, cartine geografiche, ecc.)</p>	<p>Scritta</p>	<p>7 h</p>

MATERIA: MATEMATICA, SCIENZE E TECNOLOGIA

CLASSE: III

PERIODO: DICEMBRE/GENNAIO

COMPETENZE	CONTENUTI	ATTIVITA' DIDATTICA	STRUMENTI	TIPOLOGIA VERIFICHE	TEMPI
<i>Utilizzare con sicurezza le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico e algebrico, scritto e mentale, anche con riferimento a contesti reali.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Insiemi numerici N, Z, Q, R • Potenze e le radici, in particolare l'elevamento al quadrato e la radice quadrata come operazione inversa • Frazione come operatore e come numero) • Espressioni algebriche, legate alle formule della geometria • La terminologia specifica 	<p>Calcolare frazioni di quantità date</p> <p>Le potenze per stabilire l'ordine di grandezza in contesti reali</p>	<p>Libro di testo, schede fornite dall'insegnante, computer e proiettore</p> <p>https://phet.colorado.edu/sims/html/fraction-matcher/latest/fraction-matcher_it.html</p>	Scritta	6 h
<i>Rappresentare, confrontare e analizzare figure geometriche, individuandone varianti, invarianti, relazioni, soprattutto a partire da situazioni reali.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Quadrilateri: costruzione, descrizione, classificazione, confronto • Calcolo di perimetro e area di quadrati e rettangoli • Costruzione geometrica delle figure • Teorema di Pitagora: semplici applicazioni pratiche • Cenni a cerchio, circonferenza • Terminologia specifica 	<p>Il laboratorio sulla circonferenza: misura diretta della circonferenza</p>	<p>Libro di testo, schede fornite dall'insegnante, computer e proiettore, goniometro, righello, corda metrica, Geogebra</p>	Scritta	6 h

<i>Riconoscere e risolvere problemi di vario genere, individuando le strategie appropriate, giustificando il procedimento seguito e utilizzando in modo consapevole i linguaggi specifici.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Elementi di un problema • Conoscenze relative alle altre competenze • La terminologia specifica 	Le attività già indicate per le precedenti competenze	Libro di testo, schede fornite dall'insegnante, computer e proiettore	Scritta	8 h
<i>Osservare, analizzare e descrivere fenomeni appartenenti alla realtà naturale e agli aspetti della vita quotidiana, formulare e verificare ipotesi, utilizzando semplici schematizzazioni e modellizzazioni</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Terra • Vulcani e terremoti • Sistema Solare • Terminologia specifica 	<p>A partire da una carta geografica, analisi della distribuzione di vulcani e terremoti</p> <p>Visione filmati</p>	Libro di testo, schede fornite dall'insegnante, computer e proiettore, PowerPoint, internet	Scritta e orale	6 h
<i>Progettare e realizzare semplici manufatti e strumenti spiegando le fasi del processo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Materiali e le loro proprietà • Riciclaggio e gestione dei rifiuti • Terminologia specifica 	Visita al Centro Raccolta Materiali di Pergine	Libro di testo, schede fornite dall'insegnante, computer e proiettore, internet	Scritta e orale	4 h
<i>Utilizzare con dimestichezza le più comuni tecnologie, in particolare quelle dell'informazione e della comunicazione, individuando le soluzioni potenzialmente utili ad un dato contesto applicativo, a partire dall'attività di studio</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Procedure di utilizzo di reti informatiche per ottenere dati, fare ricerche, comunicare • Terminologia specifica 		Computer e internet		2 h

MATERIA: MATEMATICA, SCIENZE E TECNOLOGIA
CLASSE: III
PERIODO: FEBBRAIO/MARZO

COMPETENZE	CONTENUTI	ATTIVITA' DIDATTICA	STRUMENTI	TIPOLOGIA VERIFICHE	TEMPI
<i>Utilizzare con sicurezza le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico e algebrico, scritto e mentale, anche con riferimento a contesti reali.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Rapporti tra grandezze omogenee e tra grandezze non omogenee • Accenni alle proporzioni • Percentuali • Terminologia specifica 	<p>Il laboratorio di lettura di mappe di vario genere: mappe geografiche, mappe di immobili, con attenzione alla riduzione in scala ed eventuali calcoli</p> <p>Ricetta per un certo numero di persone</p> <p>L'argomento delle grandezze omogenee e non omogenee in forma problematica nell'ambito delle scienze (densità, velocità)</p> <p>Calcolo di percentuali</p>	Libro di testo, schede fornite dall'insegnante, computer e proiettore	Scritta	6 h
<i>Rappresentare, confrontare e analizzare figure geometriche, individuandone varianti, invarianti, relazioni, soprattutto a partire da situazioni reali.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Poliedri e solidi a superficie curva: terminologia specifica • Parallelepipedo e cubi: costruzione, descrizione e confronto • Calcolo di superficie e volume di parallelepipedo e cubi • Terminologia specifica 	Il laboratorio sui solidi: costruzione a partire dallo sviluppo piano con cartoncino e carta millimetrata del cubo e del parallelepipedo retto	Libro di testo, schede fornite dall'insegnante, computer e proiettore, cartoncini, Geogebra	Scritta e pratica	5 h

<p><i>Riconoscere e risolvere problemi di vario genere, individuando le strategie appropriate, giustificando il procedimento seguito e utilizzando in modo consapevole i linguaggi specifici.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elementi di un problema • Conoscenze relative alle altre competenze • Terminologia specifica 	<p>Le attività già indicate per le precedenti competenze</p> <p>Tipologie di problemi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • interesse semplice e sconto • calcolo di percentuali in contesti diversi <p>Organizzare uscite sul territorio, come occasioni di laboratorio matematico (calcolo di spese, costo di biglietti, utilizzo di mappe, ecc.)</p>	<p>Libro di testo, schede fornite dall'insegnante</p>	<p>Scritta</p>	<p>8 h</p>
<p><i>Osservare, analizzare e descrivere fenomeni appartenenti alla realtà naturale e agli aspetti della vita quotidiana, formulare e verificare ipotesi, utilizzando semplici schematizzazioni e modellizzazioni</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Massa, volume e densità • Velocità, spazio, tempo e moto rettilineo uniforme • Terminologia specifica 	<p>Passare da un'unità di misura all'altra eseguendo equivalenze</p> <p>Calcolo di densità di oggetti</p> <p>Calcolo della velocità di corpi in movimento</p> <p>Visione filmati</p>	<p>Libro di testo, schede fornite dall'insegnante, computer e proiettore, internet</p>	<p>Scritta</p>	<p>4 h</p>
<p><i>Riconoscere le principali interazioni tra mondo biotico ed abiotico, individuando la problematicità dell'intervento antropico negli ecosistemi</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Il corpo umano e i principali organi • Alimenti e principi nutritivi • Accenni agli ecosistemi e alle catene alimentari • Terminologia specifica 	<p>Lettura di etichette</p> <p>Visita generale al MUSE</p> <p>Visione filmati</p>	<p>Libro di testo, schede fornite dall'insegnante, computer e proiettore, PowerPoint, internet scheda analisi del sangue per lettura</p>	<p>Scritta e orale</p>	<p>5 h</p>

<p><i>Utilizzare il proprio patrimonio di conoscenze per comprendere le problematiche scientifiche di attualità e per assumere comportamenti responsabili in relazione al proprio stile di vita, alla promozione della salute ed all'uso delle risorse</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cenni di educazione alla salute • Terminologia specifica 	<p>La piramide alimentare</p> <p>Confronto di etichette di diversi prodotti</p> <p>Visita al Consultorio di Pergine</p>	<p>Libro di testo, schede fornite dall'insegnante, computer e proiettore</p>	<p>Scritta e orale</p>	<p>2 h</p>
<p><i>Utilizzare con dimestichezza le più comuni tecnologie, in particolare quelle dell'informazione e della comunicazione, individuando le soluzioni potenzialmente utili ad un dato contesto applicativo, a partire dall'attività di studio</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Procedure di utilizzo di reti informatiche per ottenere dati, fare ricerche, comunicare • Procedure per la produzione di testi • Terminologia specifica 	<p>Realizzare una breve ricerca e scriverne il testo utilizzando il computer</p>	<p>Internet</p>	<p>Pratica</p>	<p>2 h</p>

MATERIA: MATEMATICA, SCIENZE E TECNOLOGIA

CLASSE: III

PERIODO: APRILE/MAGGIO

COMPETENZE	CONTENUTI	ATTIVITA' DIDATTICA	STRUMENTI	TIPOLOGIA VERIFICHE	TEMPI
<i>Rilevare dati significativi, analizzarli, interpretarli, sviluppare ragionamenti sugli stessi, utilizzando consapevolmente rappresentazioni grafiche e strumenti di calcolo.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Tabelle a doppia entrata e tabelle di frequenza: lettura e costruzione • Grafici: ideogramma, istogramma, areogramma circolare, diagramma cartesiano: lettura e costruzione • Calcolo di media aritmetica • Definizione di moda e mediana • Confronto tra valori indice • Cenni a eventi certi, impossibili, probabili • Calcolo di percentuali • Terminologia specifica 	<p>Il laboratorio di lettura delle tabelle dell'orario ferroviario e di tariffe relative a diversi mezzi di trasporto</p> <p>Il laboratorio sulla lettura e costruzione dell'areogramma in relazione alla rappresentazione di frazioni semplici</p> <p>Il laboratorio a partire da dati personali degli studenti e rappresentazione dei dati mediante istogrammi</p> <p>Il laboratorio sul Rapporto Annuale ISTAT per reperire dati da elaborare</p> <p>Il laboratorio di statistica applicata alle scienze</p> <p>Lettura di grafici da fonti diverse (quotidiani, siti web, ecc)</p>	Libro di testo, schede fornite dall'insegnante, tabelle con orari dei mezzi di trasporto, computer e proiettore, internet	Scritta	10 h
<i>Riconoscere e risolvere problemi di vario genere, individuando le strategie appropriate,</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Elementi di un problema • Rappresentazioni grafiche 	Le attività già indicate per le precedenti competenze	Libro di testo, schede fornite dall'insegnante, tabelle con orari	Scritta	8 h

<i>giustificando il procedimento seguito e utilizzando in modo consapevole i linguaggi specifici.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscenze relative alle altre competenze • Terminologia specifica 		dei mezzi di trasporto, proiettore, internet		
<i>Utilizzare il proprio patrimonio di conoscenze per comprendere le problematiche scientifiche di attualità e per assumere comportamenti responsabili in relazione al proprio stile di vita, alla promozione della salute ed all'uso delle risorse</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Acqua come risorsa per la vita • Inquinamento • Terminologia specifica 	<ul style="list-style-type: none"> • Leggere, relazionare e discutere testi riguardanti l'uso, lo spreco e l'inquinamento dell'acqua • Eventuale attività in gruppo riguardante problematiche ambientali (effetto serra, buco dell'ozono, piogge acide) 	Libro di testo, schede fornite dall'insegnante, proiettore	Scritta e orale	4 h
<i>Utilizzare con dimestichezza le più comuni tecnologie, in particolare quelle dell'informazione e della comunicazione, individuando le soluzioni potenzialmente utili ad un dato contesto applicativo, a partire dall'attività di studio</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Procedure per la produzione di presentazioni • Procedure di utilizzo di reti informatiche per ottenere dati, fare ricerche, comunicare • Terminologia specifica 	Realizzazione di una presentazione	Computer e internet	Pratica	6 h

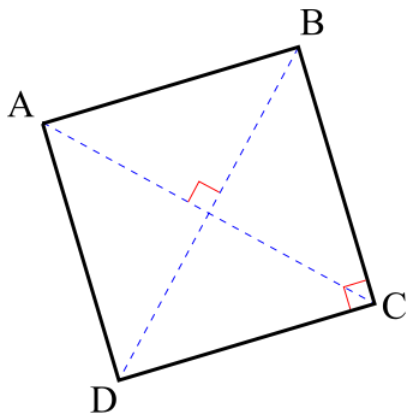
<p><i>Essere consapevole delle potenzialità, dei limiti e dei rischi dell'uso delle tecnologie, con particolare riferimento al contesto produttivo, culturale e sociale in cui vengono applicate</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Classificazione delle fonti di energia • Principali simboli, marchi e indicazioni che garantiscono la salvaguardia dell'ambiente e della salute del consumatore • Terminologia specifica 	<p>Lettura di simboli in prodotti differenti</p>	<p>Libro di testo, schede fornite dall'insegnante, computer e proiettore</p>	<p>Scritta e orale</p>	<p>4 h</p>
--	--	--	--	------------------------	------------

A large grid of graph paper, consisting of 20 columns and 10 rows of squares, intended for drawing a picture.

5. Vero o falso? segna con una crocetta (X)!

	VERO	FALSO
12 è minore di 15		
125 è maggiore di 300		
$4 < 4,6$		
$3,2 = 3,20$		
$-1 > +1$		

6. Colora con la penna la metà della seguente figura. Qual è il suo nome? _____



7. Il treno che dovrò prendere domani da Roma partirà alle 11.25 e arriverà a Firenze alle 12.46. Quanto durerà il viaggio?

A large grid of graph paper with 20 columns and 10 rows. The grid is composed of small squares, with a slightly larger square at the top left corner, likely for a title or header. The grid is empty and ready for use.

8. Ho 40 carte da gioco. Le distribuisco in parti uguali a 8 amici. Quante carte riceverà ciascuno?

[illegible]

9. Metti in ordine decrescente i seguenti numeri (riscrivili dal più grande al più piccolo):

35 -100 3,08 35,01 -3,5 35,10

10. Leggi il seguente problema e completa la tabella:

La famiglia Bianchi, formata da mamma, papà, nonna e tre figli va al museo

Il costo del biglietto per ogni adulto è di € 8,50. Il costo del biglietto ridotto, per ragazzi e anziani è di € 2,10 in meno rispetto a quello degli adulti. Quanto costa il biglietto ridotto? Quanto paga in tutto la famiglia per andare al museo?

	Vero	Falso
La famiglia Bianchi è formata da 5 persone		
La mamma paga € 6,50 per il biglietto del museo		
Ogni figlio paga € 6,10 per il biglietto del museo		
La famiglia Bianchi paga per il cinema più di € 30		

11. Calcola.

$$\begin{array}{llll}
 5 \cdot 10 = \dots\dots & 53,2 \cdot 100 = \dots\dots & 560 : 10 = \dots\dots & 83,2 : 100 = \dots\dots \\
 50\% \text{ di } 30 = \dots\dots & 30\% \text{ di } € 27 = \dots\dots\dots & \frac{3}{4} \text{ di } 24 = \dots\dots\dots & 3^2 = \dots\dots\dots
 \end{array}$$

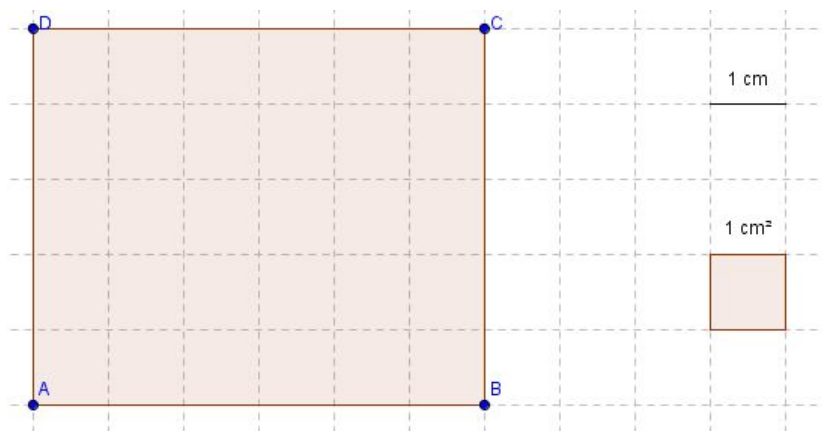
12. Osserva la figura e rispondi alle domande.

Il lato AB misura

Il lato BC misura

L'area di ABCD misura cm^2

Il perimetro di ABCD misura cm



13. Quali equivalenze sono corrette?

	Vero	Falso
$100 \text{ cm} = 1 \text{ m}$		
$40 \text{ mm} = 4 \text{ cm}$		
$3 \text{ l} = 30 \text{ ml}$		
$6 \text{ kg} = 60000 \text{ g}$		
$500 \text{ cm}^2 = 5 \text{ dm}^2$		

14. Nel grafico sono riportati i dati che riguardano lo sport praticato da un gruppo di ragazzi.

Quali sono i cinque sport praticati da questo gruppo di ragazzi?

Quanti ragazzi praticano lo sci?

Qual è lo sport più praticato?

Qual è lo sport meno praticato?

Quanti sono i ragazzi del gruppo?

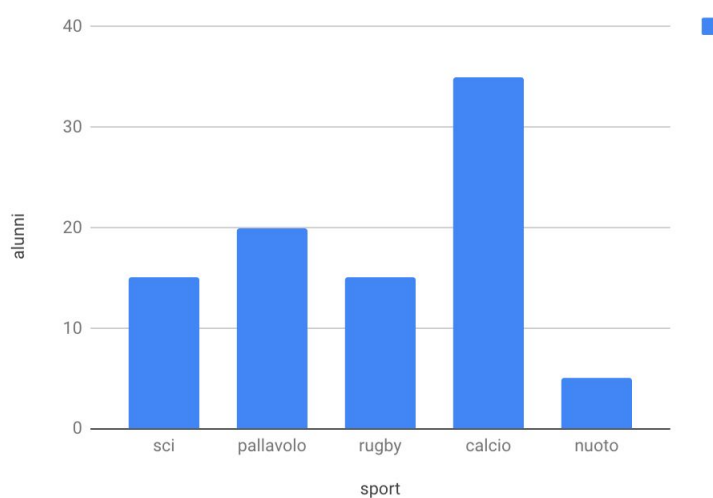


Tabella 1: Tipologie di item per la prova scritta

	1. numeri	2. spazio e figure	3. relazioni e funzioni	4. dati e previsioni
problemi articolati su una o più richieste (in contesti reali)	1.0 - problemi che utilizzano i numeri relativi (su misure di temperatura, differenze dei quota, ecc.)	2.1 - problemi sul calcolo di perimetri di triangoli, quadrati, rettangoli 2.2 - problemi sul calcolo dell'area del quadrato e del rettangolo in contesti reali 2.3 problemi sul calcolo della superficie e del volume del parallelepipedo e del cubo	3.1 - problemi sull'uso del denaro (spesa, guadagno, ricavo; calcolo di sconti) 3.2 - problemi su peso netto, lordo, tara 3.3 - problemi sul calcolo di frazioni 3.4 - problemi sulle scale di riduzione 3.5 - problemi su rapporti (es. ricette)	4.1 - problemi di statistica che prevedano la costruzione di tabelle e/o grafici (istogrammi; diagrammi cartesiani) 4.2 - problemi che prevedano la lettura di tabelle, semplici areogrammi, istogrammi e diagrammi cartesiani 4.3 - problemi che prevedano il calcolo di medie e l'individuazione della moda
quesiti a risposta aperta (esercizi)	1.1 - confronto tra numeri 1.2 - riordino tra numeri scritti in forma diversa 1.3 - rappresentazione di punti sul piano cartesiano 1.4 - lettura di punti sul piano cartesiano 1.5 - lettura del termometro con calcolo dell'escursione termica 1.6 - esercizi sulla scala di riduzione	2.4 - applicazioni dirette delle formule di calcolo di perimetro 2.5 - applicazioni dirette delle formule del calcolo di perimetro e di area per il quadrato e il rettangolo		4.4 - calcolo di media e moda 4.5 - lettura di tabelle e grafici

Per tutte le tipologie di esercizi viene consigliato di dare indicazioni relativamente al processo di svolgimento, in particolare richiedere che vengano sempre create delle rappresentazioni delle situazioni problematiche proposte, realizzati i disegni relativi alle figure geometriche richieste negli esercizi e problemi ed infine esplicitate per esteso le procedure relative alla risoluzione di operazioni.

Per quanto riguarda i criteri per la valutazione del compito si dovrà tener conto in particolare che, in relazione ai quattro ambiti di competenza per la matematica, l'alunno dimostri di:

- sapersi orientare tra i contenuti relativi,
- individuare ed applicare corretti procedimenti operativi,
- eseguire calcoli
- comprendere e utilizzare in modo corretto, anche se semplice, il linguaggio specifico.

Qui di seguito si propongono degli esempi di item. Ogni item viene identificato da un codice, in riferimento alla tabella 1.

Area: NUMERI**Tipologia PROBLEMI ARTICOLATI SU UNA O PIÙ RICHIESTE****1.0 Problemi che utilizzano i numeri relativi**

- a. La fossa del Mar Tirreno è profonda 3785 m ed è di 445 m più profonda rispetto all'altezza del vulcano Etna. Quanto è alto il vulcano Etna?
- b. Sulla pianta di una città un giardino rettangolare è rappresentato con i lati di 3 cm e 6 cm. Sapendo che la scala è di 1:500, determina la superficie del giardino, in m².

Area: NUMERI**Tipologia QUESITI A RISPOSTA APERTA****1.1 Confronto tra numeri**

Metti il simbolo corretto: uguale (=), minore (<) o maggiore (>)

4,7	...	4,70	$\frac{3}{8}$	...	$\frac{3}{4}$
- 21	...	-12	17	...	70
0,5	...	0,04	102	...	63
2,5	...	2,25	23	...	32
$\frac{2}{5}$	...	$\frac{4}{5}$	03	...	50
$\frac{15}{6}$	...	$\frac{5}{2}$	$\sqrt{36}$	...	8

$$\frac{4}{6} \quad \dots \quad \frac{2}{4} \quad \sqrt{81} \quad \dots \quad 32$$

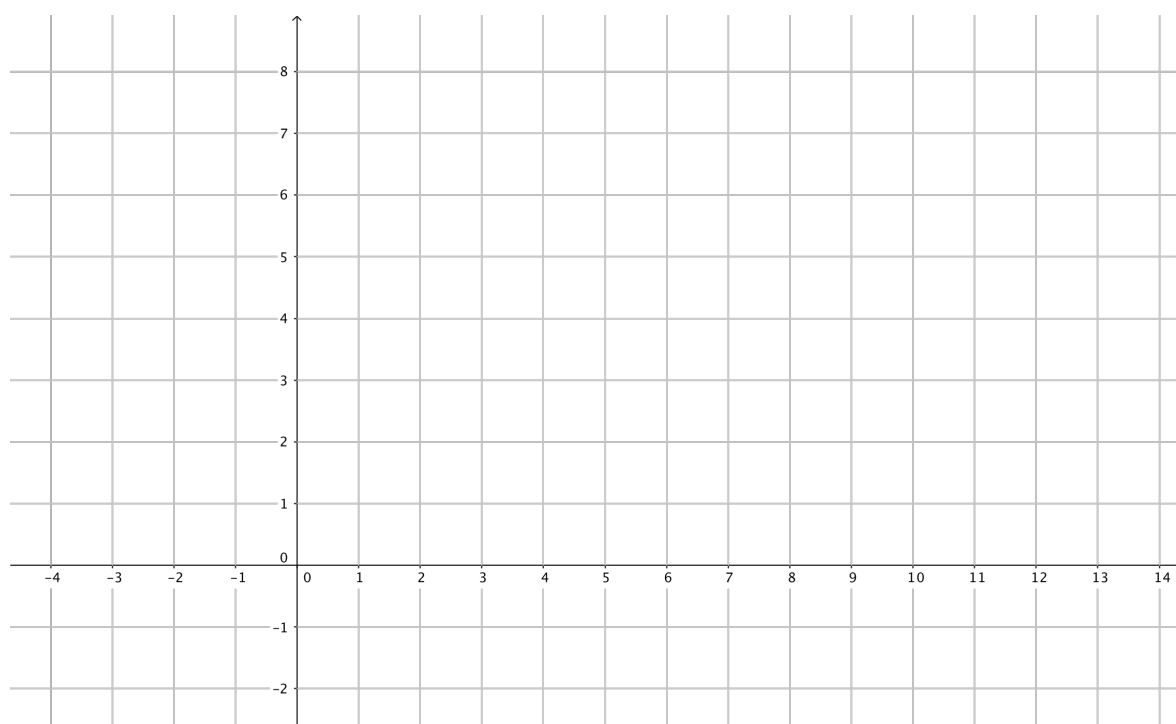
1.2 Riordino tra numeri scritti in maniera diversa

Metti in ordine crescente i seguenti numeri (dal più piccolo al più grande)

- 0 4,1 2^2 1^5 7,2 $\frac{3}{2}$ $\sqrt{49}$ -2
- 34^0 -3,6 -2,4 8,21 8,19 $\sqrt{100}$ $\frac{12}{4}$

1.3 Rappresentazione di punti sul piano cartesiano

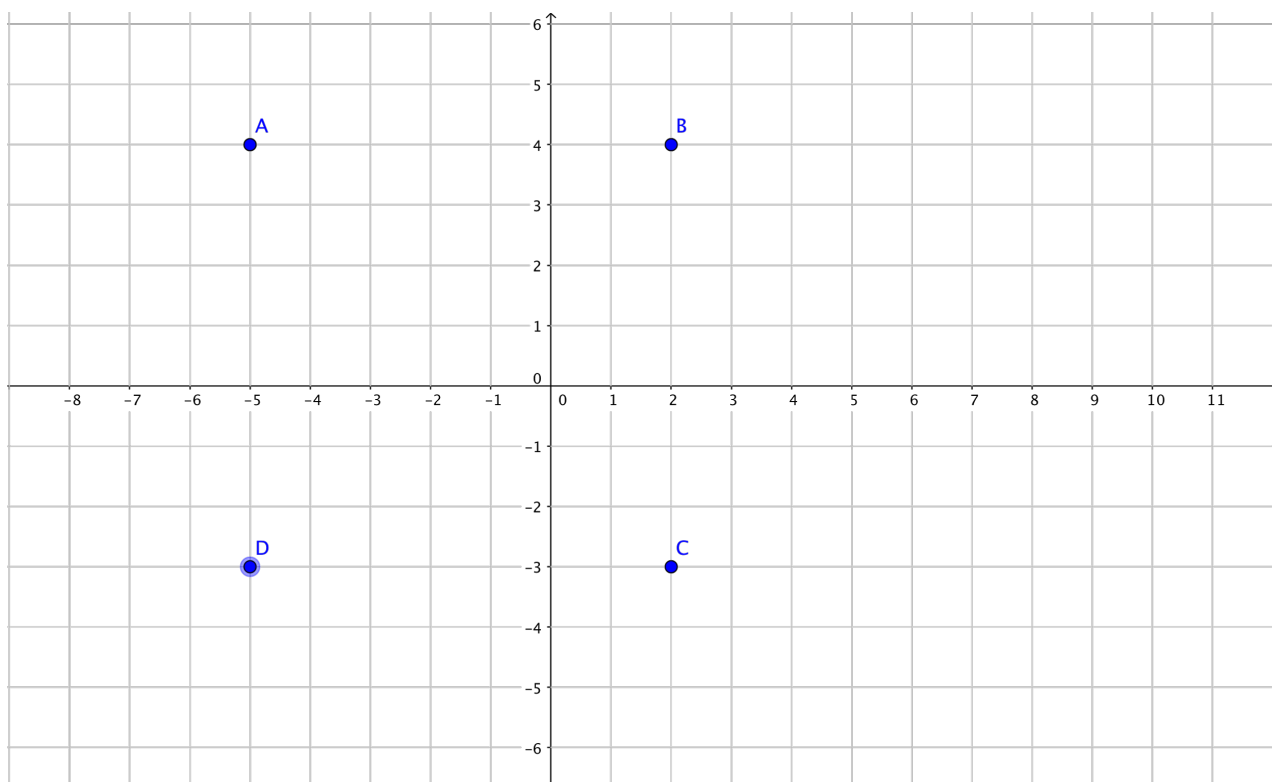
a. Sul piano cartesiano disegna i punti A (-3;1) B (5;1) C (1;7)



b. Unisci i punti che hai disegnato: quale figura geometrica hai ottenuto?

1.4 Lettura di punti sul piano cartesiano.

a. Scrivi le coordinate dei punti rappresentati sul piano cartesiano



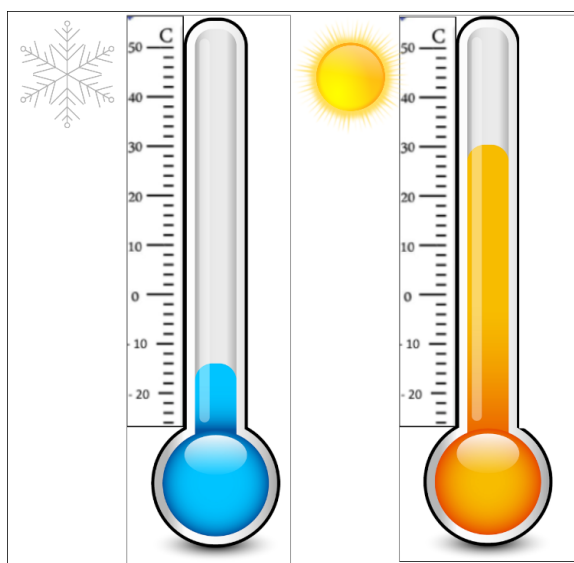
A _____ B _____ C _____ D _____

b. Unisci i punti: quale figura geometrica hai ottenuto?

1.5 Lettura del termometro con il calcolo dell'escursione termica

Leggi il termometro nelle diverse stagioni e calcola la differenza di temperatura tra le due letture ("escursione termica")

Inverno: _____ Estate: _____ Escursione termica: _____



1.6 Esercizi sulla scala di riduzione

- In una rappresentazione in scala un segmento che nella realtà è lungo 63 cm risulta di 9 cm. Qual è la scala?
- La scala riportata su una cartina geografica è di 1:50000. Se la distanza tra due città sulla cartina è di 30 cm, quanto vale la distanza reale in km?

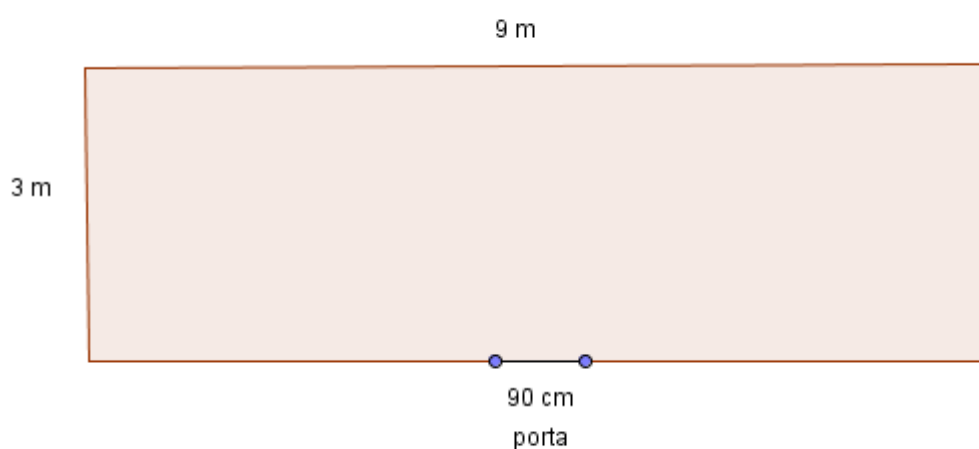
Area: SPAZIO E FIGURE

Tipologia PROBLEMI ARTICOLATI SU UNA O PIÙ RICHIESTE

2.1 Problemi sul calcolo di perimetri di triangoli, quadrati, rettangoli

L'immagine seguente rappresenta una stanza di forma rettangolare.

- Quanti metri di battiscopa è necessario acquistare?
- Qual è la spesa necessaria per l'acquisto del battiscopa sapendo che costa 12,50 €/m?



2.2 Problemi sul calcolo dell'area del quadrato e del rettangolo, in contesti reali

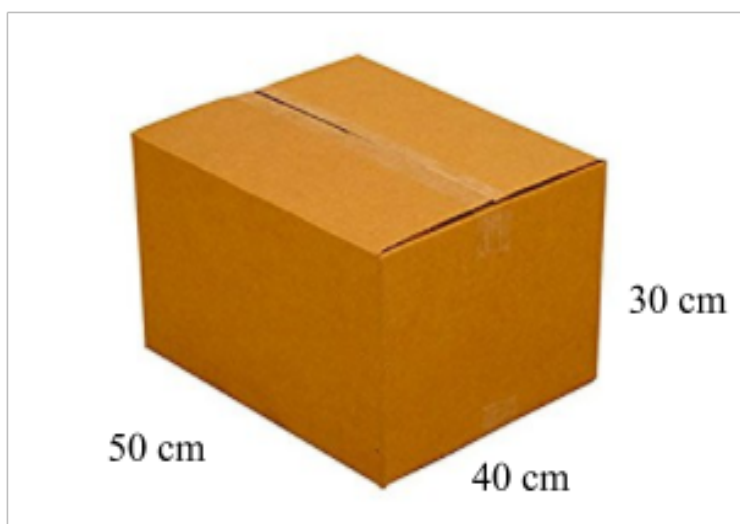
Una stanza di forma rettangolare ha le dimensioni di 5 m e 3 m. Nella stanza viene messo un tappeto di forma quadrata con il lato di 1,5 m.

- Rappresenta la situazione con un disegno, nel modo che ritieni più opportuno, e indica la scala da te utilizzata.
- Determina la superficie di pavimento non coperta dal tappeto.

2.3 Problemi sul calcolo della superficie e del volume del parallelepipedo e del cubo

Vogliamo rivestire la superficie laterale della scatola della figura seguente con della carta decorata. Compro la carta in fogli di dimensioni 70 cm x 100 cm.

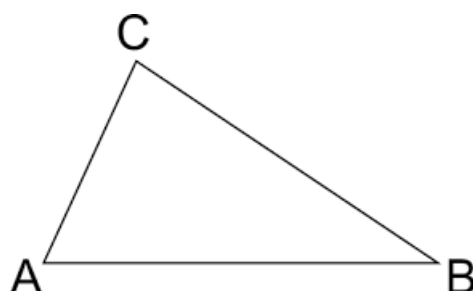
- Qual è il numero minimo di fogli che devo comprare? Aiutati facendo un disegno.
- Quanta parte di pavimento viene ricoperta dalla scatola?
- Qual è il volume della scatola?



Area: SPAZIO E FIGURE

Tipologia QUESITI A RISPOSTA APERTA

2.4 Applicazioni dirette delle formule di calcolo di perimetro



La figura rappresentata è un

a. I lati misurano in cm: AB =

BC =

CA=

b. Scrivi la formula per trovare il perimetro:.....

c. Calcola il perimetro:

2.5 Applicazioni dirette delle formule del calcolo di perimetro e di area per il quadrato e il rettangolo

- Disegna un rettangolo avente la base di 8 cm e l'altezza che misura $\frac{1}{4}$ della base.
- Quanto misura la base?
- Calcola l'area del rettangolo.

Area: RELAZIONI E FUNZIONI

Tipologia PROBLEMI ARTICOLATI SU UNA O PIÙ RICHIESTE

3.1 Problemi sull'uso del denaro (spesa, guadagno, ricavo; calcolo di sconti)

A Maria servono 6 Kg di pasta.

Il negozio A vende la pasta in pacchi da 1 Kg al prezzo di 1,20 €

Il negozio B vende la pasta in pacchi da 1 kg al prezzo di 1,50 € con uno sconto del 10%

Il negozio C vende la pasta in pacchi da 0,5 kg al prezzo di 0,65 €

In quale negozio Maria spenderebbe meno?

3.2 Problemi su peso netto, peso lordo, tara

Paolo va dal fruttivendolo per comprare 10 Kg di pesche.

Può scegliere di comprare:

- pesche già confezionate in cassette. Ogni cassetta piena di pesche costa 6 € e pesa in tutto 5,4 Kg. Ogni cassetta vuota pesa 400 g.
- pesche sfuse, che vengono vendute a 1,5 € al kilogrammo.

Paolo spenderà meno comprando le pesche in cassetta o le pesche sfuse? Perché?

3.3 Problemi sul calcolo di frazioni

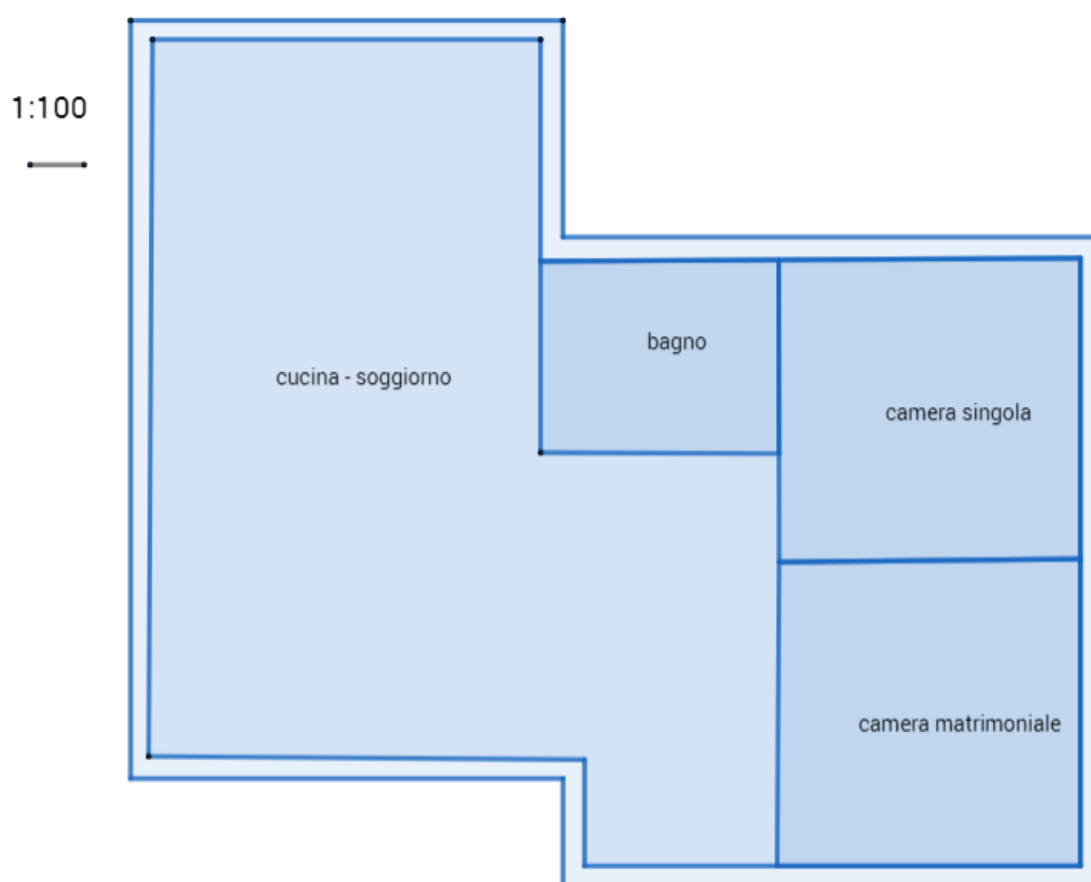
In una classe sono presenti 30 studenti di cui $\frac{3}{5}$ sono maschi. Un $\frac{1}{3}$ degli alunni maschi porta gli occhiali.

- Quanti sono gli alunni maschi?
- Quante sono le alunne femmine?
- Quanti alunni portano gli occhiali?

3.4 Problemi sulle scale di riduzione

Osserva la piantina dell'appartamento in scala 1:100 e rispondi alle domande (*verificare la dimensione per la stampa*)

- Calcola le misure reali, in m, della larghezza e lunghezza della camera matrimoniale e del bagno.
- Disegna in scala, nella cucina-soggiorno, un tavolo lungo 2 m e largo 1,5 m.



3.5 Problemi su rapporti

La ricetta per cucinare 6 tortini di cioccolato è:

- 150 g di burro
- 120 g di cioccolato
- 30 g di farina
- 80 g di zucchero a velo
- 3 uova intere

Martina ha in casa a disposizione solo 40 g di cioccolato.

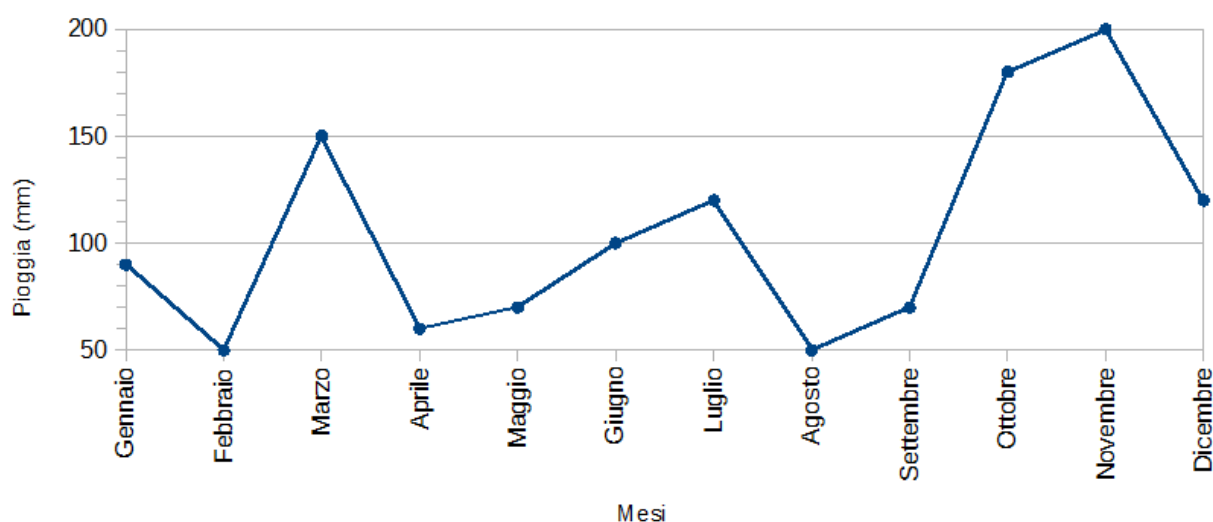
- a. Quanti tortini riuscirà a preparare?
- b. Scrivi le dosi utilizzate da Martina per ogni ingrediente

Area: DATI E PREVISIONI

Tipologia PROBLEMI ARTICOLATI SU UNA O PIÙ RICHIESTE;

4.1 Problemi di statistica che prevedano la costruzione di tabelle e/o grafici (istogrammi; diagrammi cartesiani)/ 4.4 Calcolo di media e moda

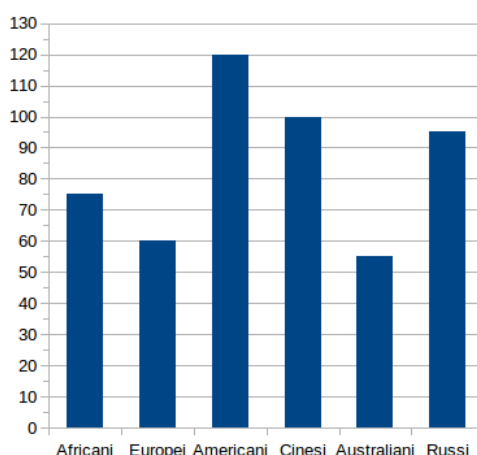
Osserva il seguente diagramma cartesiano che rappresenta la quantità di pioggia caduta in un anno in una città.



- Ricava i dati dal grafico e costruisci una tabella
- Qual è stato il mese più piovoso? Quanta pioggia è caduta in quel mese?
- In quale mese è piovuto tre volte di più che in agosto?
- Quanta pioggia è caduta in totale da gennaio ad aprile?
- Qual è la media della pioggia caduta in un anno?

4.2. Problemi di statistica che prevedano la lettura di tabelle, areogrammi, istogrammi e diagrammi cartesiani

Ad un incontro internazionale a Parigi partecipano persone di differente provenienza, distribuiti come presentato nel seguente grafico:



- Quanti sono gli Europei che partecipano all'incontro di Parigi?
- Quanti sono i Russi?
- Qual è il gruppo meno numeroso?
- Quale quello più numeroso?
- Qual è il numero totale dei partecipanti alla conferenza?

4.3. Problemi che prevedano il calcolo di medie e l'individuazione della moda

Nella tabella sono riportate le informazioni relative al numero di anni di studio nel Paese d'origine degli studenti di una classe del Centro EDA:

numero anni di studio	5	7	8	10	12	13	15
numero studenti	3	2	6	4	2	2	1

- Calcola la media.
- Qual è la moda?
- Alla classe nel mese di novembre si aggiungono 5 studenti:

STUDENTE	NUMERO ANNI DI STUDIO
Studente 1	8
Studente 2	14
Studente 3	13
Studente 4	13
Studente 5	10

- La media e la moda cambiano?
- Rappresenta le informazioni, complete con i nuovi studenti, con un grafico a tua scelta.

Area: DATI E PREVISIONI

Tipologia QUESITI A RISPOSTA APERTA

4.4 Calcolo della media e della moda

Nella tabella sono riportate le informazioni dei 25 studenti frequentanti una classe del Centro EDA:

Studente	Età	Paese d'origine
Studente 1	19	Senegal
Studente 2	18	Colombia
Studente 3	25	Romania
Studente 4	27	Brasile
Studente 5	17	Senegal
Studente 6	18	Mali
Studente 7	18	Gambia
Studente 8	32	Senegal
Studente 9	19	Togo
Studente 10	25	Gambia
Studente 11	19	Mali
Studente 12	25	Togo
Studente 13	30	Mali
Studente 14	23	Costa d'avorio
Studente 15	17	Senegal
Studente 16	43	Moldavia
Studente 17	46	Colombia
Studente 18	19	Bulgaria
Studente 19	32	Ucraina
Studente 20	19	Costa d'avorio
Studente 21	19	Mali
Studente 22	23	Senegal
Studente 23	27	Senegal
Studente 24	23	Romania
Studente 25	19	Gambia

- a. Qual è l'età media degli studenti?
- b. Individua la moda relativa all'età degli studenti.
- c. Individua la moda relativa al Paese d'origine degli studenti.

4.5 Lettura di tabelle e grafici

Osservando la tabella completa la colonna mancante (prodotti rimasti dopo la vendita)

CONTABILITÀ AZIENDA					
PRODOTTI	QUANTITÀ	PREZZO	VENDUTI	RIMASTI	RICAVO
jeans stretch	30	€ 23,99	16		€ 383,84
jeans normal	20	€ 23,89	14		€ 334,46
felpe donna	15	€ 32,00	11		€ 352,00
felpe uomo	18	€ 34,00	18		€ 612,00
leggings bambina	17	€ 12,59	15		€ 188,85
leggings donna	14	€ 15,99	13		€ 207,87
t-shirt uomo	27	€ 25,00	23		€ 575,00
t-shirt donna	25	€ 23,00	24		€ 552,00
t-shirt bambino	12	€ 17,00	11		€ 187,00
TOTALE	178	€ 207,46	145		€ 3.393,02

Poi rispondi alle seguenti domande:

- a. qual è la quantità iniziale di felpe da uomo ?
- b. quanto costa una t-shirt da donna?
- c. quanti jeans stretch sono stati venduti?
- d. qual è il ricavo della vendita di tutti i prodotti?

ESEMPIO DI PROVA SCRITTA DI MATEMATICA
ESAME CONCLUSIVO DEL I CICLO DI ISTRUZIONE
PERCORSO EDA A.S. 2017/2018

Cognome _____

Nome _____

Rubrica valutativa

AREA	Competenza	Dimensioni della competenza	Evidenza e PUNTEGGIO	PUNTEGGIO OTTENUTO e Livello di competenza raggiunto
NUMERI	Utilizzare con sicurezza le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico e algebrico, scritto e mentale, anche con riferimento a contesti reali.	calcolare grandezze reali a partire da rappresentazioni	Q1 b) calcolo della distanza reale tra due punti 0pt calcolo errato 1pt calcolo corretto	max 27 pt Livello avanzato 25-27 (voto in decimi=10) Livello intermedio 19-24 (voto in decimi da 22 a 24 = 9; da 19 a 21=8) Livello base 13-18 (voto in decimi da 16 a 18=7; da 13 a 15=6) Livello non raggiunto <13pt
		calcolare l'area di figure piane (moltiplicazione o potenza)	Q2 d)e) calcolare l'area del quadrato 0pt entrambi i calcoli errati 1pt un calcolo corretto 2pt due calcoli corretti	
		utilizzare correttamente unità di misura	Q1 b) effettuare trasformazioni da cm a km 0pt trasformazione errata 1pt trasformazione corretta Q2 c) esprimere il lato della stanza in metri 0pt trasformazione errata 1pt trasformazione corretta	
		effettuare una addizione	Q3 a) sommare tre numeri espressi con diversa modalità (cifre e parole) 0pt addizione mal impostata e/o calcolo errato 1 pt addizione corretta e calcolo corretto	
		calcolare la frazione di un numero	Q3 b) calcolare i km corrispondenti alle prime 7 tappe; calcolare i km tra l'8a e la 14a tappa 0pt entrambi i calcoli errati 1pt un calcolo errato 2pt entrambi i calcoli corretti	
SPAZIO E FIGURE	Rappresentare, confrontare ed analizzare figure geometriche,	utilizzare in modo appropriato e con accuratezza opportuni	Q1 a) misurare il segmento della distanza 0 pt misura assente o sbagliata 1pt misura corretta	

ESEMPIO DI PROVA SCRITTA DI MATEMATICA
ESAME CONCLUSIVO DEL I CICLO DI ISTRUZIONE
PERCORSO EDA A.S. 2017/2018

	individuandone varianti, invarianti, relazioni, soprattutto a partire da situazioni reali	strumenti	
		utilizzare il metodo delle coordinate in situazioni problematiche concrete	Q2 a) rappresentare punti sul piano cartesiano 0,5 pt per ciascuna coppia di coordinate (max 2 pt) c) calcolare segmenti sul piano cartesiano 0pt calcolo corretto 1pt calcolo errato
		descrivere e classificare figure piane	Q2 b) identificare figure piane 0pt identificazione errata 1pt identificazione corretta
		conoscere la formula/procedura per calcolare l'area di figure piane	Q2 d) e) impostare il calcolo dell'area del quadrato 0pt entrambi i calcoli errati 1pt un calcolo corretto 2pt entrambi i calcoli corretti
RELAZIONI E FUNZIONI	Rilevare dati significativi, analizzarli, interpretarli, sviluppare ragionamenti sugli stessi, utilizzando consapevolmente rappresentazioni grafiche e strumenti di calcolo	impostare correttamente una strategia risolutiva	Q2 f) individuare una soluzione corretta 0pt risposta assente o errata 1pt soluzione proposta corretta, in assenza di calcolo 2pt soluzione corretta e completa
		impostare e calcolare l'espressione del problema	Q3 b) calcolare i km percorsi nelle ultime 6 tappe 0pt impostazione del calcolo errata 1pt impostazione corretta ma calcolo errato 2pt impostazione e calcolo corretti
DATI E PREVISIONI	Riconoscere e risolvere problemi di vario genere, individuando le strategie appropriate, giustificando il procedimento seguito e utilizzando in modo consapevole i linguaggi specifici	calcolare la media	Q3 c) calcolare ii km percorsi in media in ognuna delle prime sette tappe (1200/7) 0pt calcolo corretto 1pt calcolo errato d) calcolare i km percorsi in media in ognuna delle tappe dell'intero percorso (3600/20) 0pt calcolo corretto 1pt calcolo errato Q4 e) calcolare la quantità media delle polveri sottili 0pt risposta assente o errata 1pt soluzione proposta corretta, in assenza di calcolo 2pt soluzione corretta e completa
		leggere e interpretare grafici	Q4

ESEMPIO DI PROVA SCRITTA DI MATEMATICA
ESAME CONCLUSIVO DEL I CICLO DI ISTRUZIONE
PERCORSO EDA A.S. 2017/2018

			<p>a) desumere cosa è rappresentato in ascissa 0pt risposta errata 1pt risposta corretta</p> <p>b) individuare l'unità di misura utilizzata per la grandezza rappresentata in ordinata 0pt risposta errata 1pt risposta corretta</p> <p>c) d) confrontare dati rappresentati sull'istogramma 0pt risposte entrambe errate 1pt una risposta corretta 2pt due risposte corrette</p>	
--	--	--	---	--

Testo della prova

QUESITO 1

La scala riportata su una cartina geografica è di 1:5000000.

- a) Misura la distanza tra Milano e Bologna sulla cartina. _____
- b) Qual è la distanza reale in chilometri tra le due città? _____



*nb! nella prova reale allegare una cartina realmente in scala 1:5.000.000
(questa è stata posizionata a titolo d'esempio)*

ESEMPIO DI PROVA SCRITTA DI MATEMATICA
ESAME CONCLUSIVO DEL I CICLO DI ISTRUZIONE
PERCORSO EDA A.S. 2017/2018

QUESITO 2

a. Disegna un piano cartesiano e rappresenta i seguenti punti, tenendo presente che un'unità è uguale a un centimetro:

A (+2; +3) **B** (+6; +3) **C** (+2;+7) **D** (+6;+7)

b. Unendo i punti sul piano cartesiano viene rappresentata una forma: di quale figura geometrica si tratta?

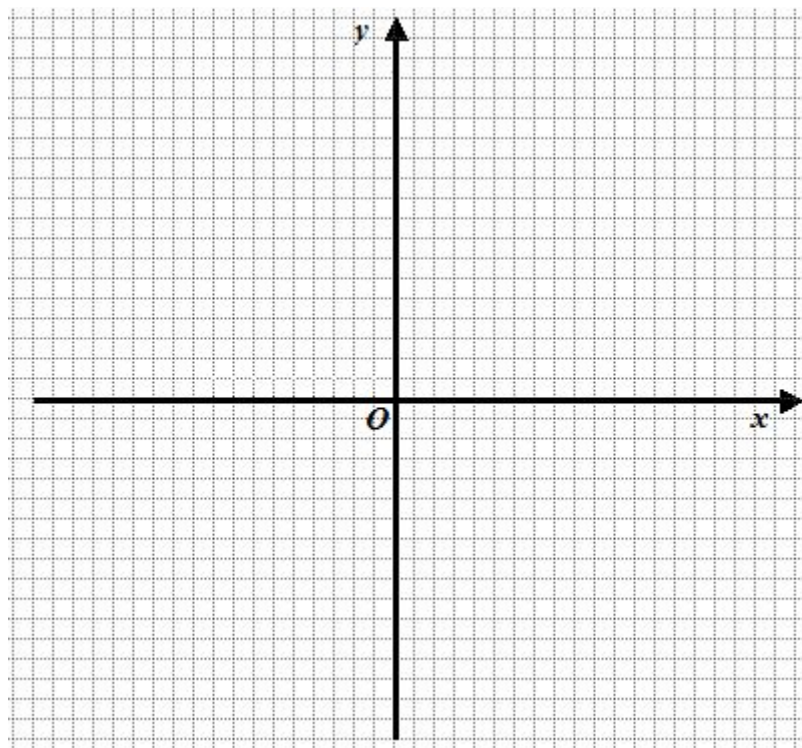
La figura disegnata rappresenta il pavimento di una stanza. Considera che sul piano cartesiano 1 cm corrisponde a 1 m nella realtà.

c. Quanto è lungo in metri ciascun lato della stanza?

d. Calcola l'area della stanza in metri quadrati.

e. Il pavimento di questa stanza deve essere ricoperto con piastrelle quadrate che hanno il lato lungo 40 cm. Calcola l'area di una piastrella in centimetri quadrati.

f. Come faresti per sapere quante piastrelle ti servono per ricoprire il pavimento?



ESEMPIO DI PROVA SCRITTA DI MATEMATICA
ESAME CONCLUSIVO DEL I CICLO DI ISTRUZIONE
PERCORSO EDA A.S. 2017/2018

QUESITO 3

Quest'anno i ciclisti che hanno partecipato al Giro d'Italia hanno percorso in totale 3600 Km.

Nelle prime 7 tappe è stato percorso $\frac{1}{3}$ del totale dei chilometri.

Dall'ottava alla quattordicesima tappa sono stati fatti $\frac{2}{5}$ del totale dei chilometri.

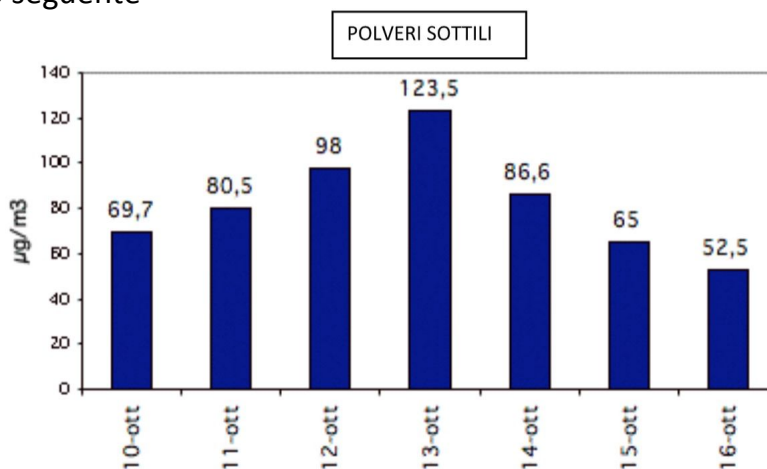
Nelle ultime sei tappe sono stati percorsi i chilometri rimanenti.

- a. Quante tappe sono state percorse in totale? _____
- b. Quanti chilometri sono stati fatti nelle ultime 6 tappe? _____
- c. Quanti chilometri sono stati percorsi in media in ognuna delle prime sette tappe? _____
- d. Quanti chilometri sono stati percorsi in media durante tutto il giro? _____

ESEMPIO DI PROVA SCRITTA DI MATEMATICA
ESAME CONCLUSIVO DEL I CICLO DI ISTRUZIONE
PERCORSO EDA A.S. 2017/2018

QUESITO 4

Osserva il grafico seguente



- In che periodo è stata svolta l'indagine? _____
- Qual è l'unità di misura utilizzata per indicare la quantità di polveri sottili? _____
- In quale giorno è stata rilevata la minore quantità di polveri? _____
- In quale giorno è stata rilevata la maggior quantità di polveri? _____
- Qual è la quantità media delle polveri rilevata giornalmente nel periodo dell'indagine? _____

Finito di stampare
nel mese di novembre 2018
presso Centro Duplicazioni interno