

**Qualità e cambiamento:
l'apprendimento
delle lingue straniere**

a cura di **Sandra Lucietto**

© Editore Provincia Autonoma di Trento – IPRASE del Trentino
Tutti i diritti riservati

Prima pubblicazione marzo 2006

Stampa: Tipografia Alcione, Trento

Qualità e cambiamento:
l'apprendimento delle lingue straniere
a cura di Sandra Lucietto

p. 308; cm 24
ISBN 88-7702-140-3

A Piso, musa ispiratrice

No man is an island, entire of itself; every man is a piece of the continent, a part of the main; if a clod be washed away by the sea, Europe is the less, as well as if a promontory were, as well as if a manor of thy friends or of thine own were; any man's death diminishes me, because I am involved in mankind; and therefore never send to know for whom the bell tolls; it tolls for thee.

“Meditation XVII,
Devotions Upon
Emergent Occasions”
John Donne (1572-1631)

INDICE

Alla RICERCA di QUALITÀ...	Sandra Lucietto	9
Struttura del volume		29
... nel SISTEMA		
L'impegno della Giunta Provinciale	Tiziano Salvaterra	39
... nell'APPROCCIO		
Apprendere una o più lingue straniere, dalla scuola dell'infanzia alla formazione professionale: principi teorici e implicazioni pratiche	Martin Dodman	45
... nel CONTESTO		
Risultati del monitoraggio dell'IPRASE sugli apprendimenti delle lingue straniere in 3° media (2001) e in 5° elementare (2001)	Dario Zuccarelli	57
Certificazioni linguistiche a Trento: dati e implicazioni pedagogiche	Sandra Lucietto	71
La competenza del tedesco degli studenti italiani di scuola media inferiore e superiore di Bolzano e Trento. Alcune osservazioni preliminari	Chiara Vettori	87
Un progetto per la continuità tra scuola superiore e università	Federica Ricci Garotti	91
Il punto di vista del Comitato di Valutazione	Giorgio Allulli	95
Il punto di vista del Sovrintendente Scolastico	Fabio Marcantoni	107
Il punto di vista dell'Università	Massimo Egidi	111

... nella FORMAZIONE degli INSEGNANTI

Il Progetto Alis	Ernesto Passante	117
Tavola Rotonda sul Progetto Alis		133

... nell'INNOVAZIONE DIDATTICA

Multimedialità e tecnologie per l'apprendimento linguistico: da TIC a buona educazione	Umberto Capra	145
Insegnamento veicolare: caratteristiche epistemologiche e modelli possibili	Federica Ricci Garotti	159
Il Premio Europeo <i>LABEL</i>	Rita Renda	167
Due esperienze <i>LABEL</i> a confronto: <i>Charme!</i> e <i>Lindo Calindo</i>	Gabriella Colla	173
Bando per le lingue straniere della Fondazione Cassa di Risparmio di Trento e Rovereto	Giuliano Baldessari	181

... nella VALUTAZIONE

Il <i>Common European Framework of Reference</i> e il <i>Portfolio Europeo delle Lingue</i>	Peter Brown	189
Tra <i>Portfolio</i> e certificazione: documentare e valutare competenze e processi nel curriculum	Luciano Mariani	199
Il <i>Portfolio Europeo delle Lingue</i> , uno strumento per imparare ad imparare: dal descrittore all'autovalutazione	Paola Tomai	215
Corrispondenze tra esami di lingua straniera e il <i>Common European Framework of Reference</i>	Peter Brown	221
Tavola Rotonda con gli Enti Certificatori		227

APPENDICI

Progetto Alis	241
Progetto LI.VE.	269
Circolare MIUR Premio LABEL 2004	279
Scheda di Candidatura Premio LABEL 2004	283
Bando Scuole Medie 2004-2005, Fondazione Cassa di Risparmio	287
Tavole 5.4 e 5.5 dal <i>Manuale</i> del Consiglio d'Europa <i>Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEF)</i>	307

Alla ricerca di *qualità*...

Sandra Lucietto

UN SISTEMA IN CONTINUO CAMBIAMENTO

Il sistema scolastico italiano si confronta da anni con il tema della ricerca di qualità. Nel Trentino, ne è testimonianza forte l'esistenza del Comitato Provinciale di Valutazione del Sistema Scolastico, istituito nel 1991 per fornire alla Giunta Provinciale elementi proprio per valutarne la qualità. Il Comitato commissiona indagini e stila *Rapporti* triennali, l'ultimo dei quali, del 2001, porta un titolo paradigmatico e programmatico insieme: *Oltre la qualità diffusa*. Esso suggerisce due riflessioni: la prima, che il sistema trentino nel suo complesso possieda molti elementi di qualità; la seconda, che non abbia finito di *progredire*, e che quindi debba andare *oltre*, in un cammino continuo verso un'eccellenza che si rimette in gioco giorno per giorno, col mutare delle condizioni del sistema stesso. In questo percorso, le lingue straniere sono in primo piano. Nei *Rapporti* del Comitato esse hanno sempre avuto un'attenzione particolare, tanto da meritare una pubblicazione dedicata nel 2000, *Lingue straniere verso l'Europa*. Né le lingue stanno a cuore solo agli addetti ai lavori: la comunità intera ne segue da tempo l'evoluzione con interesse e partecipazione.

La ricerca di qualità si confronta necessariamente con il cambiamento a tutti i livelli - legislativo, organizzativo, pedagogico, didattico, valutativo - in campo sia nazionale che locale. Negli ultimi anni tante trasformazioni si sono succedute in tempi così ravvicinati che hanno portato ad uno stato di '*innovation overload*' - un 'sovraccarico di innovazione' - (Hopkins *et al*, 1994:12) e creato affanno e disorientamento in coloro che dovevano implementarle. Insegnanti e dirigenti hanno manifestato spesso, seppure in forme diverse, il desiderio di una tregua, che però non è mai arrivata. Né sembra che il futuro riservi ritmi meno serrati.

Pensiamo ai cambiamenti nel campo delle lingue straniere negli ultimi dieci/dodici anni.

In Italia, la lingua straniera alla scuola elementare, prevista dai Programmi del 1985, è stata introdotta a partire dall' a.s. 1992-93 (Circolare Ministeriale giugno 1991). Nel Trentino esisteva già una sperimentazione diffusa - iniziata negli anni Settanta - di insegnamento del tedesco da parte di docenti "specialisti"¹, con inizio generalmente dalla terza elementare. L'introduzione a livello nazionale ha consentito di dichiarare concluso il periodo sperimentale, e di estendere progressivamente la lingua straniera in tutte le scuole fin dalla prima classe.

La Provincia Autonoma di Trento ha anche giurisdizione secondaria sulla scuola; può pertanto prendere iniziative legislative che la distinguono dalla maggior parte del restante territorio italiano. Uno dei "prodotti" più significativi dell'autonomia trentina negli anni Novanta è stata la Legge Provinciale 11/97 che, in largo anticipo sulla legislazione nazionale², ha introdotto una seconda lingua straniera obbligatoria nella scuola media. La legge era stata accolta da un lato con soddisfazione, poiché metteva in pratica il principio del plurilinguismo come valore per gli adulti di domani in accordo con le raccomandazioni europee contenute nel *Libro Bianco* Cresson (1995); dall'altro con preoccupazione da parte di molti, che temevano un tracollo dei livelli di apprendimento dovuto al maggior carico cognitivo degli alunni nella delicata fase della pre-adolescenza. I primi a lasciare la scuola avendo studiato due lingue straniere obbligatorie sono stati gli alunni che hanno sostenuto l'esame di terza media nel giugno del 2001. Ricerche dell'IPRASE, effettuate tramite due successive indagini a campione (maggio 2000 e maggio 2001), pur evidenziando una certa flessione - in particolare nei risultati della lingua inglese, quella che ha subito maggiormente l'impatto dell'innovazione di sistema - hanno comunque, in linea generale, fugato questi dubbi³.

¹ Il termine sta a significare che il docente, insegnante elementare a tutti gli effetti, insegna soltanto lingua straniera (in sei o sette classi); si denomina invece come "specializzato" il docente che insegna la lingua straniera accanto ad altre materie curriculari (ambiti o educazioni) in una o due classi soltanto.

² Nel resto dell'Italia la seconda lingua straniera obbligatoria alla scuola media è contenuta nella Riforma Moratti (2003), e sarà operativa dal settembre 2004.

³ Nel volume, cfr. il contributo di Dario Zuccarelli.

La Legge 11/97 prevede fra le altre cose che la seconda lingua obbligatoria venga estesa anche alla scuola superiore. Per ora, non se ne intravede una data certa. Mentre questo volume veniva preparato per la stampa⁴, invece, il legislatore ha varato una *modifica* alla Legge - l'introduzione della seconda lingua straniera alla scuola elementare - di cui da qualche tempo si discuteva a livello politico e tecnico: un secondo cambiamento di sistema nel giro di appena sette anni.

Ma le innovazioni riguardanti le lingue straniere non si limitano agli ambiti nazionale e locale. A differenza di altre materie scolastiche, esse godono, per ovvi motivi, di molta attenzione anche in ambito sovranazionale. Politiche linguistiche dell'Unione Europea e del Consiglio d'Europa, per quanto su base sussidiaria rispetto ai sistemi nazionali, quasi quotidianamente offrono spunti e sollecitazioni a dirigenti e docenti per l'innovazione della didattica, l'ampliamento dell'offerta formativa, e per un'apertura all'altro che "passa" per l'apprendimento plurilingue. Pensiamo ad uno dei punti di riferimento per le successive politiche europee e nazionali, quel *Libro Bianco Cresson* (1995) già menzionato e che ricorre in molti dei contributi di questo volume; ai grandi Programmi Comunitari *Lingua* (1990-94), *Socrates* e *Leonardo* (dal 1995) e ai loro sotto-programmi dedicati allo sviluppo delle competenze linguistiche; al *Premio Europeo LABEL* (dal 1998); all'*Anno Europeo delle Lingue* (2001) e alla *Giornata Europea delle Lingue* (26 settembre di ogni anno); al *Common European Framework of Reference* (CEFR) (2001), che standardizza 6 livelli di competenza comunicativa e linguistica in una lingua straniera, al *Portfolio Europeo delle Lingue* (2001) che ne consente la documentazione e l'autovalutazione; al proliferare di certificazioni linguistiche e di Enti certificatori che il *Framework* ha indotto; al recentissimo *Manuale per la correlazione tra esami di lingua straniera e CEFR* (novembre 2003).

Pensiamo però anche agli altri cambiamenti del sistema scolastico, ché considerare soltanto quelli che si riferiscono *direttamente* alle lingue straniere sarebbe un approccio riduttivo. A scuola, infatti, ogni materia non esiste *per sé*, ma fa parte di un curriculum più generale che viene implementato in Istituti tutti diversi tra loro, ciascuno dei quali è un'organizzazione complessa, che

⁴ Luglio 2004.

mette in campo numerose e diversificate professionalità, risponde a numerosi soggetti - *in primis* ai genitori degli alunni e agli alunni stessi -, si confronta con istituti dei gradi precedente e successivo, fa parte di un sistema educativo territoriale a sua volta complesso, e si avvale di una rete di rapporti e supporti esterni più o meno significativi e/o facilmente raggiungibili e attivabili per sostenere il cambiamento. Pensare che in tutto questo vasto complesso di relazioni soltanto i mutamenti che riguardano specificatamente le lingue straniere abbiano un effetto sulla qualità del loro apprendimento sarebbe riduttivo, poiché in un sistema una modificazione in un punto produce effetti anche su tutti gli altri. Ma vediamo nello specifico come la scuola, italiana e trentina, si sono trasformate in poco più di dieci anni:

1. Nel Trentino, istituzione del Comitato di Valutazione del Sistema Scolastico (L.P. 29/90);
2. Nel Trentino, istituzione dell'Istituto Provinciale per la Ricerca, l'Aggiornamento e la Sperimentazione Educativi (IPRASE⁵); disciplina del Consiglio Provinciale dell'Istruzione (L.P. 15/90);
3. Introduzione dell'organizzazione per *moduli* alla scuola elementare (L.148/90);
4. Introduzione del Progetto Salute (L. 162/90);
5. Introduzione dell'insegnamento di una lingua straniera alla scuola elementare (D.M. 28 giugno 1991). Come nel resto d'Italia, anche nel Trentino si istituiscono corsi di 100 ore di didattica della lingua straniera per formare nuovi insegnanti elementari "specialisti" di tedesco e inglese. I corsi per la lingua inglese vengono istituiti però soltanto fino all'a.s. 1992-993;
6. Nel Trentino, accanto alla progressiva generalizzazione del tedesco alla scuola elementare, concessione di alcune sperimentazioni per l'insegnamento della lingua inglese (aa.ss. 1992-93; 1993-94; 1998-99; 1999-2000);
7. Nel Trentino, approvazione delle norme di tutela delle minoranze linguistiche (popolazioni ladina, mochena e cimbra) (D.Lgs. 592/93);
8. Introduzione della figura della *psicopedagoga* nelle scuole elementari (L. 270/82; Legge 148/90; D.Lgs. 16 aprile 297/94);

⁵ Corrisponde ad un IRRSAE, ora IRRE, nelle altre regioni italiane.

9. Introduzione della Carta dei Servizi, secondo la quale le scuole devono comunicare in modo trasparente ai soggetti fruitori il proprio Progetto d'Istituto e il Piano dell'Offerta Formativa (L.P. 29/90; L. 273/95; L. 59/97);
10. Nel Trentino, agli insegnanti di lingua straniera della scuola elementare viene chiesto di optare in via definitiva per l'appartenenza ad una di due graduatorie diverse, di *specialista* (insegna solo lingua straniera) o di insegnante normale che eventualmente può insegnare anche lingua straniera in una sua classe (*specializzato*), con effetti sulla progressione di carriera e sui trasferimenti. Molti insegnanti di tedesco, specialisti da anni, non accettano e tornano ad insegnare sulla classe, rinunciando anche ad insegnare la lingua. (a.s. 1996-97);
11. Nel Trentino, approvazione della Legge Provinciale sulle lingue straniere (L.P. 11/97);
12. Nel Trentino, provincializzazione del corpo docente (DPR n. 405/88, n. 433/96, L.P. 2/97);
13. Introduzione delle "figure di sistema" (L. 59/97 art 21; CCNL 99/99 art. 15) e "funzioni obiettivo" (CCNL 99/99, art 28);
14. Riforma dell'esame in uscita dalla scuola superiore, ora Esame di Stato (L. 425/97);
15. Nel Trentino, implementazione dell'obbligatorietà di due lingue straniere alla scuola media (L. P. 11/97) (a.s. 1998-99);
16. Nel Trentino, nascita delle sperimentazioni dei primi Istituti Comprensivi (L.P. 29/90; del. GP 4 ottobre 1996, n. 12646; L. 142/90; L. 97/94, art.21) (a.s. 1997-98);
17. Decreto sul dimensionamento delle istituzioni scolastiche (DPR. 233/98; dpgp 18.10.99 n. 12-11/leg.);
18. Nel Trentino, istituzione del Servizio Istruzione (dpgp 26.11.98, n. 37-109/leg);
19. Istituzione della Dirigenza negli istituti scolastici (d.lgs. n. 59/98; d.lgs 165/01 art.25, L.P. 29/90);
20. Elevamento dell'obbligo di istruzione (L.9/99, poi abrogata dalla L. 53/03; L.P. 3/01);
21. Istituzione di "passerelle" tra la Formazione Professionale e gli Istituti tecnici (L.P. 3/99; del. GP n 6925/99 – attuazione dell'art. 1 comma 11 della Legge 9/99);

22. Istituzione del Progetto Lingue 2000 (C.M. n. 160 del 24 giugno 1999). Il progetto non è stato mai recepito nel Trentino, ove la Legge 11/97 prevedeva già due lingue straniere nel curriculum della scuola media e le due lingue erano già in ordinamento;
23. Introduzione dell'Autonomia Scolastica (art 21 L. 59/97; D. M. 251/98 e Direttiva 252/98; dpgp 18-10-99 n 13-12/leg);
24. Regolamento dell'autonomia (DPR 275/99, successivamente modificato dal DPR 352/01; del. GP 6929/1999);
25. Nascita dei primi Dipartimenti (tra i quali i dipartimenti di lingue) all'interno degli istituti scolastici autonomi (art 5 dpgp 18-10-99 n. 13-12);
26. Istituzione delle SSIS, Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (L.142/90; prima istituzione nel 1999);
27. Riforma degli organi collegiali territoriali della scuola (d.lgs. 233/99).
28. riordino di CEDE e PDP, ora denominati INVALSI e INDIRE (d. lgs. n. 258/99);
29. Riordino degli IRRSAE, ora denominati IRRE (d.lgs. n. 300/99);
30. Approvazione della legge riforma dei cicli dell'istruzione (L. 30/2000) [Riforma De Mauro-Berlinguer, mai entrata in vigore per l'avvicendamento a livello politico che ha dato il via alla Riforma Moratti];
31. Riforma dell'Amministrazione scolastica (DPR 247/00);
32. Riordino dell'amministrazione centrale e periferica dello stato (DPR 347/2000);
33. Soppressione delle Sovrintendenze Scolastiche regionali e successiva soppressione entro novanta giorni dei Provveditorati agli studi. Nel Trentino la Sovrintendenza Scolastica è trasformata in Agenzia per l'Istruzione (DM 273/00);
34. Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione (L. 62/00);
35. Trasferimento alle regioni di risorse riferibili agli istituti professionali dimessi dallo stato (dPCM 26.05.2000);
36. Finanziamenti destinati all'istruzione privata materna ed elementare (Legge 247/00);
37. Regolamento di organizzazione dell'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione (DPR 313/00).

38. Nuove disposizioni in materia di dirigenza scolastica e dotazione finanziaria delle scuole autonome (L. 306/00);
39. Nel Trentino, progressiva estensione degli accorpamenti di scuole elementari e medie in Istituti Comprensivi su tutto il territorio provinciale (dall'estate del 2000 - e successivi cambiamenti e ri-accorpamenti, ancora in corso) (dpgp 18.10.99, n. 12-11/leg);
40. Nel Trentino, recepimento del protocollo MPI-Enti Certificatori (20 gennaio 2000) e finanziamento totale del costo degli esami esterni di lingua andati a buon fine per alunni delle scuole di ogni ordine e grado (finanziamenti da settembre 2000);
41. Nel Trentino, istituzione del *Fondo Qualità* per la scuola, che permette agli istituti autonomi di affidare ad operatori esterni parte dell'offerta aggiuntiva in alcuni ambiti del curriculum, incluse le lingue straniere (L. 440/97; L. 449/97; L.P. 3/00, art. 68);
42. Regolamento concernente le "Istruzioni generali sulla gestione amministrativo-contabile delle Istituzioni Scolastiche" (Decreto Interministeriale n. 44 del 1 febbraio 2001);
43. Nel Trentino, nomina di Dirigenti scolastici con funzioni ispettive (incluse le lingue straniere)(L.P. 29/90 art 1 bis, istituzione: agosto 2001);
44. Nel Trentino, le competenze e i fondi per la formazione in servizio degli insegnanti, prima amministrati soltanto dall'IPRASE a livello territoriale, passano in buona parte agli istituti scolastici autonomi - l'IPRASE diminuisce radicalmente l'offerta di corsi, anche nel campo delle lingue straniere (a.s. 2001-02);
45. Nel Trentino, riforma della *mission* dell'IPRASE (L. P. 1/02);
46. Nel Trentino, riforma della Sovrintendenza Scolastica (L. P. 1/02);
47. Abrogazione della Riforma De Mauro-Berlinguer (L. 53/2003, art 12).
48. Approvazione della legge delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale (L. 53/2003, Riforma Moratti);
49. Nel Trentino, Protocolli MIUR-PAT, che introducono un periodo di ricerca curricolare e organizzativa aperta a tutti gli istituti autonomi del Trentino per l'implementazione della Riforma Moratti (12 giugno 2002; integrato il 29 luglio 2003);
50. Nel Trentino, istituzione da parte dell'IPRASE di un sistema di suppor-

- ti agli istituti scolastici autonomi per la ricerca curricolare e l'implementazione del protocollo MIUR-PAT (a.s. 2002-03; 2003-04);
51. Nel Trentino, Progetto **Alis**: formazione di sistema per la qualità dell'offerta formativa nelle lingue straniere (approvazione del Conchiuso di Giunta del 3 ottobre 2003). Soggetti coinvolti: istituti scolastici di ogni ordine e grado, dalla scuola dell'infanzia alla formazione professionale (operativo progressivamente dal 2004);
 52. Riforma della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (d.legs 59/04)
 53. Nel Trentino, istituzione di periodi sabbatici per cinque anni per circa 100 insegnanti l'anno in servizio negli istituti scolastici autonomi, con funzione di supporto a progetti innovativi. Il primo anno, a partire dal settembre 2004, tali semestri saranno offerti ad insegnanti di lingua straniera (lettera del dirigente Roberto Ceccato ai Dirigenti scolastici, 3 giugno 2004 Prot. 2595/RC-EM/mt);
 54. Nel Trentino, modifica alla Legge Provinciale 11/97, che prevede l'introduzione di una seconda lingua straniera obbligatoria alla scuola elementare (L.P. 23 luglio 2004, n. 7).

La lista è lunga e significativa, e sicuramente non esaustiva, ché non è facile orientarsi nella giungla dei cambiamenti. L'idea del "sovraccarico di innovazione", credo possa esservi facilmente riconosciuta e pertinentemente applicata, in particolare in alcuni periodi di febbrile "attività innovazionale" da parte dell'Amministrazione (basta scorrere le date per trovare dei *clusters* nei quali si concentrano molteplici innovazioni concomitanti). Soltanto circa il 12% dei punti si riferisce specificatamente alle lingue straniere, ma basta scorrere l'elenco per vedere come tutti abbiano prodotto, producano o produrranno, effetti - a volte macroscopici - anche sui curricoli e sull'organizzazione della didattica delle lingue straniere, oltre che sulle percezioni degli insegnanti e dei dirigenti rispetto ai propri compiti e al proprio ruolo, e sulla loro possibilità/volontà di chiedere e ricevere supporto all'esterno.

Che dire poi dei cambiamenti a livello di formazione in servizio dei docenti? Anche qui, innovazioni e cambiamenti si susseguono. Cito dal Repertorio

2002, Dizionario normativo della scuola⁶:

Nel decennio 1990-2000 sono state sperimentate tre strategie formative che costituivano l'esito di diverse indicazioni normative:

nella prima si cercava di realizzare il concetto di diritto-dovere (art 33 del d.P.R. n 3/1957 – comma 1, art. 282 del T.U. n. 297/94);

nella seconda si accentuava, di fatto, quello di dovere-obbligo collegando la formazione con la progressione di carriera (art. 27, comma 2 e art. 28, comma 10 del CCNL del 04.08.1995);

nella terza si metteva alla prova il concetto di diritto e quindi, da un lato si enfatizzava la responsabilità professionale dei docenti, dall'altro la capacità dell'istruzione di garantire le condizioni per l'esercizio reale di tale diritto (art. 28 del CCNL del 26.05.99 – direttiva n. 210 del 03.09.1999).

(Repertorio, 2002:338)

Ed allo stato attuale?

Uno degli obiettivi primari di ogni politica innovativa di governo è quello di sostenere i docenti nei processi di sviluppo di una professionalità di alto profilo, orientata ad anticipare le domande piuttosto che a conformarsi sull'esistente. Le esperienze passate hanno trascurato le identità, le tendenze vocazionali, le competenze sommerse di ciascun insegnante, per privilegiare modelli professionali uniformi. Il superamento dell'obbligo e la concretizzazione del diritto potrebbe oggi costituire un vero e proprio evento. Ciò comporta, infatti, la presa d'atto dei decisori politici di un livello sociale ed etico avanzato con una salda responsabilità professionale degli insegnanti e con un consolidato sistema di garanzie per l'esercizio del diritto stesso.

Ma allo stato attuale, sembra ancora che questa nuova stagione, da molti anni annunciata, debba essere proficuamente avviata sulla base della nuova logica che vede interagire un centro nazionale, uno snodo regionale e la rete territoriale delle istituzioni scolastiche autonome.

(Repertorio, 2002:339)

⁶ S. Auriemma (coordinatore), 2002, Repertorio 2002, *Dizionario normativo della scuola*, Napoli, Tecnodid.

Né la lista delle innovazioni si esaurisce con i cambiamenti interni al sistema scolastico. Non possiamo certamente dimenticare quelli *esterni*, l'universo in continuo mutamento di valori, condizioni, aspettative, motivazioni, dei soggetti direttamente (genitori, alunni...) o indirettamente (il mondo della produzione, della ricerca, della finanza, della politica) "fruitori" del servizio: in altre parole, il *divenire* continuo della società cui la scuola appartiene, sul quale molto difficilmente essa può riuscire ad incidere, e che, anzi, su di essa incide profondamente. Sono caratteristiche individuali, condizioni socio-economiche, dinamiche e rapporti interpersonali e familiari, valori etici, sociali e religiosi, che caratterizzano una comunità e un mondo –l'Italia e il Trentino come il resto d'Europa - che si sta sempre più velocemente multiculturalizzando. È un universo presente nella scuola e in coloro che a scuola operano, che con la scuola dialoga, baruffa, entra, rivendica, si oppone... e chiede: *qualità* - per i suoi figli, i cittadini di domani.

LA GESTIONE DEL CAMBIAMENTO NELLA RICERCA DI QUALITÀ

Il nodo cruciale di ogni cambiamento è la sua *gestione*. Una posizione alquanto radicale in proposito viene espressa a partire dai primi anni Novanta da una parte del mondo accademico anglosassone. In un interessante volume del 1994, *School Improvement in an Era of Change*⁷, David Hopkins, Mel Ainscow e Mel West, tre ricercatori dell' Institute of Education dell'Università di Cambridge, mettono in luce i problemi dell' 'innovation overload', uno dei quali è il fatto che 'semplicemente fare di più non significa fare meglio. Se si aggiunge cambiamento a cambiamento, niente viene fatto bene; le persone si sfiniscono rapidamente e anche quello che prima funzionava si deteriora' (Hopkins *et al*, 1994:12)⁸. Ma c'è di più. Gli stessi autori vedono il cambiamento ormai come un fenomeno endemico, che sta diventando pervasivo non solo del mondo dell'istruzione ma di tutti i campi della società, e a cui non solo la società sembra stare rapidamente abituandosi, ma che addirittura sembra richiedere continuamente: il 'cambiamento come modalità di vita' (Hopkins *et al*, 1994:13). Siamo cioè di fronte ad un '*cambiamento sistemico*' (Hopkins

⁷ Titolo che si potrebbe tradurre in italiano come *Migliorare la scuola in un'epoca caratterizzata dal cambiamento*.

⁸ Tutte le traduzioni dall'inglese nel documento sono a cura dell'autrice.

et al, 1994:14), nei confronti del quale le tradizionali risposte, che tutti conosciamo, non funzionano più. ‘Sviluppare strategie che aiutano a gestire cambiamenti “singoli” nel curriculum o nei metodi di insegnamento – come corsi di formazione in servizio - o anche approcci più sofisticati, che aiutano a gestire innovazioni “multiple” – come il *development planning* [la pianificazione dello sviluppo] non sono in grado di tener dietro alla velocità con cui la situazione si evolve. Quello di cui c’è bisogno sono modi radicalmente diversi di porsi di fronte al cambiamento: dal come considerarlo, al come rispondervi, al come gestirlo’ (Hopkins *et al*, 1994:13).

Né Hopkins e colleghi sono gli unici a considerare la situazione in questo modo. Michael Fullan, Dean⁹ dell’Ontario Institute for Studies in Education (OISE) dell’Università di Toronto, aveva appena finito di scrivere:

“Molti di noi, che hanno perseguito la teoria e la pratica del ‘cambiamento pianificato’ negli ultimi 25 anni, hanno deciso di cambiare direzione. Questo cambiamento di strategia si basa sulla conclusione che le riforme del sistema educativo non solo non funzionano nei modi prefigurati dalle teorie, ma in modo più fondamentale, che non potranno mai funzionare in quel modo. Ogni riforma è complessa, non lineare, frequentemente arbitraria, e sempre altamente politica; piena di cambiamenti di direzione imprevedibili e di iniziative frammentate. Purtroppo questa è la natura della “bestia” in società complesse a livello socio-politico.

Inoltre, non abbiamo la possibilità di evitare il cambiamento soltanto perché è disordinato. In un modo o nell’altro, nuove politiche, nuove tecnologie, cambi di personale, movimenti demografici, gruppi politici, inevitabilmente interferiscono con lo status quo. Abbiamo un tremendo bisogno di un nuovo schema mentale e di linee di azione che ci permettano di sopravvivere e di avere una chance di progredire in questa condizione complessa e meno che utile. Non c’è facile soluzione, e in quanto a questo non parto dal presupposto che si possa progredire in ogni situazione, o che si possa continuare a progredire anche quando le cose sembrano andare nella direzione giusta.” (Fullan, 1992a:2)

Sembrerebbe quindi che, anche per Fullan, per padroneggiare questo

⁹ Titolo equivalente al nostro Preside di Facoltà.

‘cambiamento sistemico’ imprevedibile e pervasivo ci sia bisogno di quello che Thomas Kuhn chiama un “cambio di paradigma” nell’approccio al cambiamento. Sì, ma *come*?

Secondo Hopkins e colleghi, uno dei modi per far fronte con successo al cambiamento sistemico è ‘rendere il cambiamento qualcosa che *riguarda* tutti e in cui tutti sono coinvolti’ (Hopkins *et al*, 1994:14). Citando Fullan e Miles (1992:745), secondo cui ‘nessun cambiamento sarebbe più fondamentale di una radicale espansione della capacità degli individui e delle organizzazioni di capire e affrontare il cambiamento’, essi inoltre affermano che:

‘Noi tutti dobbiamo diventare esperti di cambiamento, sia a livello di sapere che di saper fare. Ognuno all’interno di una scuola deve diventare, in un certo senso, agente di cambiamento. Invece che essere spettatori o soggetti al cambiamento impostoci da altri, dobbiamo capire il processo, e attraverso tale comprensione prenderne il controllo. Dobbiamo studiare il processo e diventare più esperti nell’usarlo. Parte di questo cambio di mentalità sta nel modo in cui consideriamo il cambiamento. Molti vi oppongono resistenza perché lo considerano minaccioso e scomodo. Invece di resistervi, considerarlo un peso o qualcosa da sopportare, dobbiamo salutarlo come un’opportunità. Nel futuro, ogni sorta di problemi entreranno nella nostra vita. Per sopravvivere, dobbiamo adattarci e modificare il nostro comportamento. Non possiamo ignorare i problemi, poiché essi, semplicemente, non scompariranno. Dobbiamo invece fronteggiarli e farli nostri. In un certo senso, li dobbiamo far diventare nostri amici e imparare a conviverci, perché soltanto immergendoci nei problemi riusciremo a trovare delle soluzioni creative. Noi crediamo che l’essenza del miglioramento della scuola, così come della condizione umana, stia nella risoluzione di problemi: nel considerare la situazione, nel prendere decisioni e nel vivere con le conseguenze delle decisioni prese, prima di affrontare i problemi successivi. Se comprendiamo questo, e diventiamo esperti nel processo di risoluzione dei problemi, possiamo crescere come individui e quindi gestire meglio il futuro. Anche se questo è visto come una risposta appropriata a livello individuale, queste considerazioni raramente sono presenti nelle politiche nazionali al macro livello. E non soltanto nel Regno Unito’ (Hopkins *et al*, 1994:14).

RICERCA DI *QUALITÀ* E AUTONOMIA SCOLASTICA

Queste considerazioni venivano espresse esattamente dieci anni fa. Dieci anni dopo, sembrano calzare perfettamente alla nostra situazione attuale. Gli autori operavano allora in un sistema educativo, quello anglosassone, che aveva già vissuto (subito?) un cambiamento epocale: l'autonomia degli istituti scolastici. In Italia essa è stata introdotta soltanto nel 2000, e non è stato, e non è, un processo indolore: c'è ancora incertezza, frammentarietà, confusione tra gli addetti, che si accompagnano ad una certa tendenza a ragionare in termini tradizionali, e quindi, ahimè, obsoleti. Nell'analisi fatta allora da Hopkins e dai suoi colleghi possiamo vedere ritratta la nostra situazione odierna. Come non riconoscersi nel 'paradosso' (Hopkins *et al*, 1994:15) di 'una contemporanea pressione verso la centralizzazione da un lato (cioè, un crescente controllo governativo sulle politiche e le direzioni generali verso cui tendere), e la decentralizzazione dall'altro (cioè, più responsabilità a livello locale verso l'implementazione delle politiche, la gestione delle risorse e la valutazione) [?]'. 'Questa tensione' – essi continuano – 'sta rendendo molto complicata alle scuole e alle autorità locali l'efficace implementazione di innovazioni che facciano realmente la differenza nella qualità dell'istruzione e nei risultati degli alunni.'

In un Rapporto dell'OCDE del 1989 la sfida principale era vista proprio nel trovare un equilibrio tra i due capi opposti del *continuum* centralizzazione-decentralizzazione, nella consapevolezza che :

1. 'La decentralizzazione delle decisioni alle scuole stabilisce nuovi ruoli e responsabilità per i funzionari "anziani" a livello centrale e per capi d'istituto, insegnanti e genitori nelle singole scuole. Nel momento in cui si assumono nuovi ruoli, inevitabilmente si sviluppano alcune tensioni, a cui peraltro si deve rispondere.
2. Lo spostamento della responsabilità alle scuole fa sorgere la possibilità che alcune funzioni, che prima venivano portate avanti a livello centrale, non siano messe in atto in modo ottimale. Le autorità centrali devono assicurare - attraverso funzioni di guida e supporto nella formazione iniziale, nella formazione in servizio, e nella formazione diffusa in tutta la comunità - che coloro che assumono questi nuovi ruoli sviluppino la capacità di assumersi e portare avanti le proprie nuove re-

sponsabilità. Il supporto esterno alle singole scuole, ri-orientato per rispondere a bisogni specifici da loro definiti, non deve mai mancare (anche se i servizi non sono più forniti dalle autorità a livello centrale).

3. La gestione del cambiamento, sia a livello centrale che nelle singole istituzioni scolastiche, richiede una strategia che consideri il cambiamento come un processo dinamico ed evolutivo. Scaturendo da una chiara visione dei risultati attesi dal cambiamento, essa dovrebbe prevedere o anticipare tensioni e difficoltà, ma anche lasciare spazio per adattamenti ed aggiustamenti durante il processo di cambiamento.’
(OECD, 1989:2)

È mia convinzione che tutte queste osservazioni ci riguardino oggi da vicino, e che permeino di sé tutti gli ambiti di responsabilità che sono stati trasferiti alle scuole, comprese quelli che attengono all’insegnamento delle lingue straniere.

QUALITÀ E CAMBIAMENTO SISTEMICO

È quindi possibile perseguire *qualità* nel cambiamento sistemico? Dal momento che le riflessioni dei ricercatori riportate nei paragrafi precedenti sono state espresse dieci anni fa e sono *attualmente* di grande interesse nel nostro sistema, potrebbe forse essere utile leggere alcune loro considerazioni recenti, in modo da *riflettere in anticipo* sul nostro futuro.

In due interventi al Convegno TERC¹⁰ *on line Sostenibilità nel tempo delle Riforme di Sistema*¹¹ svoltosi nel 2002, Michael Fullan mette l’accento su alcu-

¹⁰ Technical Education Research Centers, Inc., Cambridge, MA.

¹¹ *Second Annual Conference on Sustainability of Systemic Reform*, 1-9 May 2002, <http://sustainability2002.terc.edu/nav.cfm/home>; data ultima visita: 19 luglio 2004. Ho tradotto con questa espressione il termine inglese ‘sustainability’, che racchiude in sé il concetto di *durata nel tempo* che il termine italiano ‘sostenibilità’ non possiede. Nel prosieguo del testo ho preferito utilizzare semplicemente il termine ‘sostenibilità’, che dovrà però essere interpretato come “mantenimento autonomo nel tempo [di un’innovazione/riforma]”.

ni punti chiave in ogni ‘cambiamento sistemico’¹², cioè in ogni riforma che ‘si prefigga miglioramenti nella stragrande maggioranza degli istituti scolastici all’interno di una Provincia¹³ o di un sistema più vasto’. Quello che emerge dalla ricerca è che ‘non basta avere *vision*¹⁴, un curriculum ben strutturato, risorse per l’istruzione, sviluppo professionale pianificato all’interno¹⁵, *partnerships* e collaborazioni. Potrà sembrare strano, ma anche in presenza di tutto questo il cambiamento non sarà un successo. Quello che serve *in più* è una ‘comprensione profonda del processo di cambiamento (ad es.: la consapevolezza che l’essere esperto in un nuovo curriculum non è la stessa cosa che essere esperto nel processo di implementazione del cambiamento del curriculum)’. Per Fullan, alcuni dei punti fondamentali di questa nuova “competenza nel processo di cambiamento” sono:

- a. Non pensare che Scienza Sistemica equivalga a Cambiamento Sistemico. Nel cambiamento sistemico bisogna affrontare il problema di “che cosa fare quando innovazioni multiple entrano in collisione”. La questione chiave è come collegare o prendere in considerazione *iniziative* multiple.
- b. Lavorare per l’allineamento, la connessione e la coerenza con sistemi di valutazione di stato esistenti o in evoluzione. Non è sufficiente avere

¹² In questo punto del suo intervento, Fullan sembra discostarsi dal significato che Hopkins e colleghi avevano dato all’espressione ‘cambiamento sistemico’. Qualche paragrafo più sotto, però (cfr. pag. seguente, punto a), egli sembra darle lo stesso senso. Tale ‘dualismo’ ricorre anche in altri punti del documento. Evidentemente, egli utilizza la stessa espressione in due sensi diversi, che il lettore discrimina volta per volta dalla comprensione del contesto.

¹³ ‘district’ nel testo inglese.

¹⁴ Questo il significato del termine *vision*: *capacità di pianificare o di dare forma ad una politica in modo ispirato e predittivo* (Shorter Oxford English dictionary); *visione mentale di un possibile stato delle cose, in cui qualcuno immagina come la situazione potrebbe essere diversa da come è allo stato attuale* (Collins Cobuild English Language Dictionary).

¹⁵ TERC si occupa anche di sviluppo professionale degli insegnanti. Significativo il loro ‘*mission statement*’ in proposito, che sembra coincidere con il pensiero di Fullan, e che recita: “TERC crede fermamente nel fatto che se ci si aspetta che i docenti modifichino le loro pratiche didattiche e che si impegnino a mantenere nel tempo i cambiamenti che vengono loro richiesti, essi debbano avere accesso ad opportunità “di grosso calibro” di apprendimento e di crescita professionale (*‘TERC believes that if teachers are expected to modify their practice in the classroom and sustain the changes required of them, they must have high-caliber opportunities to learn and grow’*) - dalla pagina: <http://www.terc.edu/TEMPLATE/topic/index.cfm?topicID=7>

ragione, bisogna prendere in considerazione il sistema di valutazione ufficiale massimizzando le connessioni. Inoltre, sviluppare 'Assessment Literacy', cioè la capacità di utilizzare i risultati degli allievi come punto di partenza per piani di sviluppo dei singoli istituti.

- c. Imparare a rapportarsi con la resistenza al cambiamento in modo più efficace. Gli insegnanti che resistono al cambiamento di solito hanno delle buone ragioni, e sono essenziali nelle strategie di implementazione del cambiamento stesso.
- d. Focalizzare l'attenzione sul ruolo guida del dirigente scolastico.
- e. Lavorare sul miglioramento delle infrastrutture (ruolo della Provincia, o di altre agenzie).
- f. Tenere in debito conto il tempo necessario (in tre anni si può fare molto – ma non arrivare alla 'sostenibilità').

Infine, e questo punto si collega al punto f., bisogna creare le *condizioni per la sostenibilità*, cosa completamente nuova rispetto al passato (*cf. infra*, p. 26). (Fullan, M., TERC 2002, <http://sustainability2002.terc.edu/invoke.cfm/page/30>).

CONDIZIONI PER LA QUALITÀ NEL CAMBIAMENTO SISTEMICO

Nel secondo documento, Fullan passa in rassegna cinque nodi fondamentali per la gestione del cambiamento finalizzata alla qualità (Fullan, M., TERC 2002, <http://sustainability2002.terc.edu/nav.cfm/keynote/address>). Il primo, come illustrato anche nell'altro documento citato, è *comprendere il cambiamento*: comprendere l' *'implementation dip'*, cioè il periodo di calo nei risultati che segue all'introduzione di un qualsiasi cambiamento; comprendere l'importanza di sviluppare rapporti con altri che non sono così entusiasti dell'idea; imparare a non farsi sopraffare dalla frustrazione che deriva dal sovraccarico e dal ritmo del cambiamento. Di fronte ad un'innovazione, il problema non è tanto capire la nuova *vision*, quanto capire come arrivare alla destinazione che essa persegue *a partire dal punto in cui ci si trova*. Fullan riprende a questo proposito un concetto già espresso in precedenza, e cioè che il cambiamento è per natura non lineare, frammentato e disconnesso. Le soluzioni quindi non possono che andare nel senso di trovare strategie che aiutino a trovare *coerenza*.

Il secondo punto chiave è *costruire comunità di apprendimento professionale* – da Fullan considerato uno dei cardini del miglioramento dell'offerta formativa - *sia a livello di singolo istituto scolastico che di intero territorio*. Egli cita la ricerca di Fred Newman e colleghi, che hanno cercato di descrivere le "culture" espresse da tali comunità per quanto riguarda il livello di singolo istituto. Essi hanno scoperto che le scuole che avevano raggiunto il successo maggiore nello sviluppo di un curriculum di qualità, nella valutazione e nei risultati degli alunni avevano in comune cinque elementi chiave: conoscenze, competenze e atteggiamenti di un certo tipo nei singoli individui; comunità di apprendimento professionale; coerenza di programma; risorse tecniche; *leadership* del dirigente. Le conoscenze individuali da sole non danno risultati, devono combinarsi con il lavoro condiviso con altri insegnanti e dirigenti all'interno di *culture collaborative mirate ad un risultato*. Queste culture devono affrontare il problema delle 'innovazioni multiple' lavorando alla coerenza di un programma - stabilendo priorità, focalizzandosi su alcuni temi o aspetti. Sono necessarie anche risorse tecniche come tempo, idee e accesso a competenze esterne. Infine, il ruolo del dirigente, o del gruppo che guida l'istituto, è impegnarsi a fare in modo che i quattro elementi precedenti migliorino nel tempo.

Le Comunità di apprendimento professionale a livello di territorio sono altrettanto importanti. Fullan dichiara che i ricercatori hanno dapprima commesso l'errore di pensare che il *management* nelle singole scuole fosse la chiave per la qualità, per il semplice fatto che in sua assenza certamente non si sarebbero ottenuti risultati. Ricerche recenti hanno dimostrato che questo è soltanto parzialmente vero: non si può ottenere un miglioramento su larga scala - un miglioramento cioè nei risultati della stragrande maggioranza delle scuole in un dato territorio - senza un ruolo attivo da parte dell'autorità locale del territorio stesso. In altre parole, quando l'obiettivo è un cambiamento su larga scala, contano le infrastrutture. Una ricerca di Elmore e Burney, citata da Fullan nel documento, riguarda un Distretto, formato da 45 scuole, che ha raggiunto miglioramenti sorprendenti in matematica e in competenza nella lingua nel giro di otto anni, dal 1988 al 1996. Lo studio ha messo in luce sette temi caratterizzanti: il cambiamento riguardava il processo di insegnamento, e solo quello; consapevolezza che il cambiamento di un metodo di insegnamento è un processo lungo, che si struttura nel tempo attraverso molte fasi; forte

accento sulla condivisione delle competenze come motore del cambiamento; attenzione al miglioramento di tutto il sistema; consapevolezza che le buone idee vengono da persone di talento che lavorano insieme; aspettative chiare per quanto riguarda il risultato, e successiva decentralizzazione; collegialità, attenzione ai bisogni, rispetto. Secondo Fullan, questa ed altre ricerche, effettuate tra il 2000 e il 2002, dimostrano che quando si vuole ottenere un risultato su larga scala l'autorità locale deve darsi da fare e guidare il processo in modo attivo.

Il quarto nodo è la *leadership in una cultura del cambiamento*, che gioca un ruolo chiave se si persegue un miglioramento su larga scala. Non ci si può aspettare un miglioramento di nessun tipo fino a quando non c'è una *leadership* forte a tanti livelli: dirigenti scolastici, sovrintendenti, *leaders* degli insegnanti. Attraverso lo studio di *leaders* di successo nel campo dell'istruzione e della produzione, Fullan dichiara di essere giunto alla conclusione che essi possiedono tutti cinque competenze: capacità di perseguire gli obiettivi collegandoli a più elevate motivazioni morali; comprensione del cambiamento; capacità di sviluppare relazioni; condivisione della conoscenza; capacità di stabilire una *vision* e un contesto che crei coerenza all'interno di un'organizzazione (Fullan, M., 2001). Secondo Fullan, la sfida sta nel far crescere *un gran numero* di *leaders* che posseggano queste cinque competenze.

L'ultimo punto chiave sta nella *sostenibilità*, ossia nel *mantenimento dei risultati dell'innovazione nel tempo*. Fullan cita ricerche recenti che hanno dimostrato come, mentre i risultati aumentavano – e cita come esempio il caso dell'Inghilterra, dove i risultati in matematica e lingua degli alunni di 11 anni sono molto migliorati tra il 1996 e il 2001, con percentuali di successo passate rispettivamente dal 57% al 72% in lingua e dal 54% al 74% in matematica - il morale di insegnanti e dirigenti fosse in rapida discesa. Egli mette in guardia dall'errore fondamentale degli approcci contemporanei alle riforme, che si occupano di risolvere i sintomi (i "voti" – cioè i risultati) piuttosto che il problema di fondo (le condizioni di lavoro dei docenti). Secondo lui, il nuovo approccio dovrà occuparsi direttamente della *sostenibilità*, di cui identifica quattro condizioni:

1. il miglioramento dell'ambiente sociale e morale (di tutto il territorio - per esempio, di un distretto o di una provincia). Questo include

l'impegno per colmare il divario, il *gap*, tra scuole che ottengono buoni risultati e quelle che non li ottengono;

2. l'apprendimento nel contesto: la creazione di scuole in cui docenti e dirigenti possano apprendere nell'ambiente di lavoro, poiché scuola e territorio hanno creato comunità di apprendimento;
3. lo sviluppo di una *leadership* diffusa: non si deve dipendere da pochi *leaders* carismatici, ma promuovere una rete di *leaders* a tutti i livelli;
4. il miglioramento delle condizioni di lavoro di docenti e dirigenti (riduzione del sovraccarico inutile, aggiunta di assistenti alla docenza...) – il tutto volto a sviluppare le capacità di apprendimento degli istituti scolastici come organizzazioni e dei singoli professionisti al loro interno.

LO SPECIFICO QUI ED ORA: LE LINGUE STRANIERE

Una conclusione suggerita dalle riflessioni dei ricercatori è che, in un cambiamento sistemico 'non lineare, frammentato e disconnesso', dobbiamo sviluppare competenze rispetto al processo di cambiamento e adoperarci per creare le *condizioni per lo sviluppo della qualità*. È nella direzione di un tale percorso di ricerca che questo volume si inserisce. Per darvi corpo nell'ambito dell'offerta formativa delle lingue straniere si sono voluti raccogliere contributi di persone diverse che operano nel sistema scolastico italiano (e oltre) con competenze e responsabilità diverse. Il loro comune denominatore è la ricerca della qualità, da più punti di vista e attraverso molteplici azioni. Si sono pertanto identificate alcune *filieri trainanti* del pensiero innovativo contemporaneo nell'ambito delle lingue straniere, che riguardano il sistema, l'approccio, il contesto, la formazione in servizio degli insegnanti, la didattica, la valutazione. I contributi non offrono ricette, non danno soluzioni, ma spunti di riflessione, allo scopo di condividere conoscenze e favorire il nascere di *comunità di apprendimento professionale* che si confrontino sulle condizioni per la qualità nell'ambito delle lingue straniere - un dibattito che dovrà crescere e proseguire nel tempo.

Riferimenti bibliografici

- Commissione Europea** (1995), *Libro Bianco Insegnare ad apprendere: Verso la società conoscitiva*, CECA-CE-CEEA, Bruxelles-Lussemburgo
- Fullan M.** (1992)a, *What is Worth Fighting for in Headship?*, Open University Press, Buckingham
- Fullan M. and Miles M.** (1992), Getting reform right: what works and what doesn't .
Phi Delta Kappan, 73(10), 745-52
- Fullan M.** (2001), *Leading in a Culture of Change*, Jossey-Bass, San Francisco
- Fullan M.** (2002), The Principal as a Leader in a Culture of Change. *Educational Leadership*, May 2002
- Fullan M.** (2002), Large Scale Sustainable Reform. Keynote Address at: TERC 2002, *Second Annual Conference on Sustainability of Systemic Reform*, 1-9 May 2002, <http://sustainability2002.terc.edu/nav.cfm/keynote/address>
- Fullan M.** (2002), Michael Fullan's Poster Hall Reflections, in: TERC 2002, *Second Annual Conference on Sustainability of Systemic Reform*, 1-9 May 2002, <http://sustainability2002.terc.edu/invoke.cfm/page/30>
- Hopkins D., Ainscow M. & West M.** (1994), *School Improvement in an Era of Change*, Cassell, London
- OECD** (1989), *Decentralisation and School Improvement*, OECD/CERI, Paris
- TERC** (Technical Education Research Centers, Inc., Cambridge, MA), *Second Annual Conference on Sustainability of Systemic Reform*, 1-9 May 2002, <http://sustainability2002.terc.edu/nav.cfm/home>

Struttura del volume

Il volume raccoglie la maggior parte degli interventi presentati al Convegno IPRASE *Qualità nell'apprendimento delle lingue straniere* tenutosi a Rovereto il 22 e 23 gennaio 2004, sollecitato nello specifico dall'esigenza di presentare alla comunità il Progetto **Alis**, il primo progetto di formazione di sistema per la qualità nell'offerta formativa delle lingue straniere richiesto all'IPRASE dalla Giunta Provinciale di Trento. La scelta editoriale effettuata *ex-post* è stata di raggruppare i testi in alcune *filiera di ricerca delle condizioni della qualità*, esplicitate nelle intestazioni delle diverse sezioni riportate nell'Indice, piuttosto che rispettare *in toto* l'ordine cronologico degli interventi. Due contributi non compaiono nel volume perché ritirati *ex-post* dalle autrici: uno della prof.ssa Carla Locatelli, Coordinatrice dell'Area Umanistica della SSIS di Rovereto, che sarebbe stato inserito nella sezione *Contesto*; l'altro dell'Ispettrice Gisella Langè, della sezione *Valutazione*. Le due *Tavole Rotonde*, effettuate alla fine della prima e della seconda giornata, sono state riportate per intero con un minimo intervento di *editing*, poiché contengono elementi interessanti per la comprensione dell'attuale dibattito sulle lingue straniere che sarebbero altrimenti andati perduti.

Il primo testo, e l'unico nella filiera della ricerca della qualità a livello di **Sistema**, riguarda alcune linee programmatiche del nuovo Assessore all'Istruzione e alle Politiche Giovanili della Provincia Autonoma di Trento, Tiziano Salvaterra¹, a conferma che la ricerca di qualità in Trentino è ben presente fin dai massimi livelli. In particolare, l'Assessore individua l'opportunità di un periodo sabbatico per insegnanti di lingua straniera come occasione che l'Amministrazione può offrire agli istituti scolastici autonomi per la ricerca e lo sviluppo di progetti innovativi che favoriscano la qualità dell'offerta all'interno dei singoli istituti. Nel momento in cui il volume va in stampa i di-

¹ L'Assessore è stato nominato dal Presidente della nuova Giunta Provinciale nel novembre 2003, a seguito delle elezioni amministrative dell'ottobre 2003.

rigenti scolastici hanno già individuato i nominativi degli insegnanti e l'Amministrazione sta approntando un percorso di sostegno al loro sviluppo professionale che comprende anche due soggiorni all'estero di tre settimane l'uno presso Istituti qualificati per la formazione in servizio degli insegnanti di lingua straniera.

La ricerca di qualità ha come cardine all'interno del volume il tema legato all'**Approccio**, in particolare verso l'apprendimento di più lingue straniere come chiave per lo sviluppo di una *competenza conoscitiva*. Il contributo di Martin Dodman spazia sui vantaggi della competenza plurilingue a partire dal *Libro Bianco* della Commissione Europea *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva* (1995), che definisce il plurilinguismo "elemento di identità personale, caratteristica della cittadinanza europea e indispensabile per l'appartenenza alla società conoscitiva". Egli mette in particolare l'accento sulla capacità del "cervello plurilingue" di stabilire connessioni neuronali che facilitano tale competenza, e cita ricerche che dimostrano come dal plurilinguismo, specie se precoce, possano derivare molti vantaggi per lo sviluppo globale dell'individuo (sul piano cognitivo, socio-affettivo e comunicativo, oltre che occupazionale) e della società intera.

Matrice comune ai contributi raggruppati all'interno della filiera **Contesto** è dare voce alla ricerca di qualità diffusa sul territorio, attraverso attenzione da un lato ai risultati dell'apprendimento, dall'altro ad elementi che possono favorire la qualità che esistono in molte iniziative condotte dagli istituti scolastici autonomi e da altre istituzioni.

Dario Zuccarelli presenta i risultati delle indagini IPRASE sugli apprendimenti nelle due lingue straniere più diffuse, il tedesco e l'inglese, mentre Chiara Vettori fornisce alcune riflessioni preliminari sulla competenza del tedesco negli studenti di scuola media inferiore e superiore di Trento e Bolzano (gruppo linguistico italiano).

Sandra Lucietto presenta i dati degli esami per le certificazioni linguistiche sostenuti da alunni degli istituti scolastici trentini negli ultimi tre anni scolastici e le sue riflessioni in merito, in particolare le implicazioni a livello pedagogico e curricolare. Il numero di esami (circa 13.000 in totale) è cresciuto in modo esponenziale nel corso del triennio e riguarda non soltanto le due lingue straniere principalmente studiate, l'inglese e il tedesco, ma anche altre due lin-

gue molto poco diffuse, il francese e lo spagnolo. Dalla disamina di alcuni dati significativi l'autrice estrapola alcune implicazioni pedagogiche: il *sensu* delle certificazioni esterne per i soggetti coinvolti dentro un sistema scolastico e il loro effetto di *teachback* sull'approccio all'insegnamento, sulla valutazione delle competenze e sul curriculum verticale di lingua straniera.

Federica Ricci Garotti si inserisce in questa sezione con una comunicazione che riguarda un'esperienza che si sta tentando alla Facoltà di Lettere dell'Università di Trento per i corsi di laurea in Lingue e in Mediazione Linguistica: l'elaborazione di un passaporto linguistico volto all'acquisizione di una tradizione metodologica condivisa tra la scuola superiore e l'università, che colleghi il processo di apprendimento con la valutazione.

Seguono tre contributi da parte di rappresentanti al massimo livello di tre Istituzioni che si occupano di lingue straniere da punti di vista molto diversi: Giorgio Allulli, Presidente del Comitato di Valutazione, Fabio Marcantoni, Sovrintendente Scolastico, e Massimo Egidi, Rettore dell'Università di Trento².

Un'altra filiera nella ricerca delle condizioni per la qualità è quella della **Formazione degli insegnanti**. Nel volume, essa comprende la presentazione del Progetto **Alis**, a cura di Ernesto Passante, Direttore dell'IPRASE, e la successiva *Tavola Rotonda*.

Il Progetto **Alis**, predisposto anche con il supporto di alcuni consulenti esterni esperti di formazione nell'ambito delle lingue straniere, viene a definire linee di intervento quali condizioni per il miglioramento dell'offerta nel settore. Il progetto, quinquennale, si rivolge agli insegnanti di tutte le lingue e di tutti i gradi di scuola (dalla scuola dell'infanzia alla formazione professionale) e comprende, tra le altre, iniziative per lo sviluppo delle competenze linguistiche e di quelle metodologiche. La formazione metodologica si svilupperà prevalentemente attraverso la creazione e lo sviluppo di "comunità di apprendimento professionale", come auspicato da Fullan. Le azioni di sviluppo delle competenze linguistiche saranno aperte anche ai dirigenti scolastici e ai docenti di altre materie. Il progetto è stato approvato in un Conchiuso dalla Giunta Provinciale in data 3 ottobre 2003. Mentre il volume va in stampa, è in fase avanzata la progettazione del Piano Operativo, previsto dai vincoli di gestione

² Il Rettore, impossibilitato a partecipare al Convegno per impegni improvvisi, aveva delegato a rappresentarlo la Prof.ssa Carla Locatelli.

del Fondo Sociale Europeo, individuato *ex-post* come fonte di finanziamento. Le Azioni finora espletate sono la selezione di 24 formatori (i “*leaders di docenti*” di cui parla Fullan?) e la preparazione dei *bandi* per l’assegnazione di alcune azioni all’esterno.

La *Tavola Rotonda* che segue comprende da una parte i contributi di Miriam Pintarelli e Lucia Stoppini, rispettivamente Direttore dell’Ufficio di Coordinamento Pedagogico Generale del Servizio Scuola Materna e Direttore Scientifico della Federazione Provinciale Scuole Materne, che illustrano il punto di vista delle loro Istituzioni sul Progetto e le giustificazioni istituzionali della loro adesione; dall’altra, approfondimenti su alcuni temi emergenti, richiesti a Martin Dodman e a Luciano Mariani.

La filiera successiva è la ricerca di qualità nell’**Innovazione didattica**. Vi sono raggruppati interventi che la prendono in considerazione da due punti di vista diversi ma complementari: da ricercatori che riflettono sul suo significato e da finanziatori che agiscono indirettamente da stimolo.

Uno dei temi “obbligati” dell’innovazione didattica contemporanea è quello che si occupa di multimedialità e di tecnologie dell’informazione e della comunicazione. Il denso contributo di Umberto Capra mette in evidenza, attraverso un’argomentazione cogente e affascinante, ricca di suggestioni, come nell’utilizzarle, sia per l’apprendimento linguistico che per la formazione in servizio degli insegnanti, si debba uscire da schemi ripetitivi, imitativi, meccanici, disumanizzati e disumanizzanti. Le tecnologie possono e debbono *servire* il bisogno di creatività e di espressione, e tenere conto di individualità ed emozioni e della componente affettiva delle persone, invece di proporre schemi di lavoro che costringono a meccanismi di apprendimento taylorista, lineare, a catena, per minimi incrementi. Se l’apprendimento è un processo che procede per esplorazione ed esige spazi creativi, un modello di lavoro con la “macchina” coerente con questa teoria è quello non tanto di pensare a percorsi predefiniti per tutti a priori, quanto di allestire dei territori interessanti ed utili da esplorare, che sostengano la ricerca di senso e quindi la motivazione ad apprendere.

Un secondo contributo in questa filiera viene da Federica Ricci Garotti, che, a seguito di un’indagine sulla veicolarià in Trentino da lei effettuata all’IPRASE, illustra le sue riflessioni su alcuni elementi di qualità nell’insegnamento veicolare. L’apprendimento veicolare, o, per meglio dire, il

CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), è un fenomeno in espansione, suggerito apertamente per la prima volta a livello europeo come modalità per l'apprendimento di contenuti e lingua straniera nel *Libro Bianco Cresson* (1995) e auspicato anche nella Legge Provinciale 11/97. In Trentino la veicolabilità è presente in tutti i gradi di scuola con un ampio ventaglio di modelli e soluzioni organizzative. Nel testo, l'autrice presenta "sette tesi" per un insegnamento veicolare di qualità.

I tre interventi successivi riguardano: due modalità induttive per il supporto allo sviluppo di progetti innovativi nell'insegnamento-apprendimento delle lingue straniere, e il racconto di un'esperienza in tale ambito. Rita Renda presenta il nuovo modello organizzativo della "Direzione Generale per gli Affari Internazionali dell'Istruzione Scolastica", una delle Direzioni generali del MIUR, e al suo interno, i compiti dell'Ufficio IV, che comprendono anche la gestione del Premio Europeo LABEL, istituito dalla Commissione Europea nel 1998 e attribuito a istituti scolastici dei Paesi dell'Unione che promuovono progetti che si distinguono per innovazione e per qualità. Gabriella Colla illustra due progetti di apprendimento del tedesco in un istituto tecnico professionale di Novara che hanno ricevuto il Premio LABEL nel 2000 e nel 2002. Infine, Giuliano Baldessari, Consigliere della Fondazione Cassa di Risparmio di Trento e Rovereto, presenta un nuovo bando di concorso per progetti innovativi nel campo dell'apprendimento delle lingue straniere alla scuola media - che si avvalgano anche dell'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione - che la Fondazione è disponibile a finanziare. È senz'altro un'opportunità interessante, cui gli istituti scolastici nelle altre regioni italiane non possono accedere, e che speriamo la Fondazione possa finanziare anche negli anni a venire.

L'ultima filiera nella ricerca della qualità è quella della **Valutazione**, uno degli ambiti dell'insegnamento delle lingue straniere in cui si assiste attualmente alle innovazioni forse di maggiore portata .

Nel primo contributo, Peter Brown presenta in modo tecnicamente preciso e tuttavia affascinante e accessibile il *Common European Framework*, le due diverse funzioni - di registrazione e pedagogica - dei descrittori "can do", il modo in cui vengono standardizzati i descrittori e le caratteristiche di un "buon" descrittore. Inoltre, si sofferma sulla struttura tripartita del *Portfolio Europeo delle Lingue*, sulla sua capacità di sviluppare competenze critiche,

metalinguistiche e autovalutative e sulla sua valenza interculturale.

Luciano Mariani affronta quindi, con il rigore, la linearità e la lucidità che lo contraddistinguono, il tema delle relazioni tra parole-chiave come *Portfolio*, certificazione, documentazione, valutazione, competenze, processi, curriculum. Il suo intento è offrire tracce di riflessione e discussione che aiutino a rispondere a domande come: che cosa si può/si vuole/si deve *documentare* e *valutare* in un *curricolo*? Che cosa implicano i concetti di *competenza* e di *processo*? Come si raccordano tra loro? In quali diversi modi strumenti come il *Portfolio* e la *certificazione* possono contribuire a soddisfare esigenze di documentazione e valutazione?

Nel suo secondo contributo, Peter Brown si addentra nel tema della “standardizzazione” dei livelli di competenza linguistica ed esplora caratteristiche tecniche e implicazioni pedagogiche del nuovissimo *Manuale* del Consiglio d’Europa *Relating Language Exams to the Common European Framework of Reference*. Il *Manuale*, pensato per favorire la comparabilità e la standardizzazione trasversale degli esami dei diversi Enti certificatori, è utilizzabile, secondo Brown, anche dagli insegnanti come strumento di formazione professionale. Esso è corredato da registrazioni in videonastro e DVD che, oltre a fornire linee guida per la standardizzazione della valutazione, aiutano a sviluppare competenze di tipo tecnico per l’attribuzione di valori che corrispondano con sufficiente certezza ai livelli del *Framework* alle *performances* di apprendenti di una qualsiasi lingua straniera.

Nell’ottica dell’utilizzo del *Portfolio* nelle classi di lingua straniera, Paola Tomai fornisce infine alcune indicazioni operative su come gli insegnanti possono aiutare gli alunni ad auto-valutare l’efficacia della propria comunicazione, anche attraverso la registrazione video delle loro *performances* e la loro successiva discussione in piccoli gruppi o a classe intera, secondo criteri e parametri di valutazione che andrebbero condivisi e applicati anche dal docente nella valutazione formale.

Complementare a tutti i contributi di questa sezione, e di quello di Sandra Lucietto (contenuto nella sezione *Contesto*), è la *Tavola Rotonda* con rappresentanti dei sette Enti certificatori attivi nel Trentino (Cambridge ESOL, Trinity, Pitman, TELC, Goethe Institut, Alliance Française e Istituto Cervantes), che mette a fuoco in particolare il supporto da loro fornito agli insegnanti e agli istituti scolastici, la spendibilità extra-scolastica dei certificati e alcune diversità strutturali negli esami dei diversi Enti.

Infine, in **Appendice** si possono leggere alcuni documenti cui i contributi raccolti nel volume fanno riferimento. Il primo è il testo completo di **Alis**, il Progetto di formazione di sistema per la qualità dell'offerta formativa sulle lingue straniere della Provincia Autonoma di Trento. Il secondo è il testo del Progetto LI.VE., un progetto sugli indicatori di qualità del CLIL di cui l'IPRASE è ente coordinatore, e i cui *partners* istituzionali sono gli Istituti Pedagogici Italiano e Ladino della provincia di Bolzano, l'IRRE Veneto, l'IRRE Friuli Venezia Giulia, l'Università di Trento e l'Università di Venezia. Il terzo e il quarto testo si riferiscono al Premio LABEL, e forniscono tutte le informazioni per coloro che volessero presentare progetti per il 2004. Il quinto è un estratto (due Tabelle) dal *Manuale* per la correlazione tra gli esami di lingue e il CEFR pubblicato dal Consiglio d'Europa e citato da Peter Brown.

DESTINATARI

Il volume è rivolto ad un pubblico di lettori che rispecchia la complessità del sistema scolastico e la molteplicità di figure professionali che si occupano a diverso titolo di apprendimento e di insegnamento delle lingue straniere e di dialogo tra le culture: insegnanti; insegnanti di sostegno; lettori madrelingua; mediatori linguistici; mediatori culturali; formatori; mentori; dirigenti scolastici; ispettori; autori; consulenti; rappresentanti delle associazioni di docenti; responsabili degli enti certificatori; rappresentanti delle istituzioni con compiti di controllo e di linee guida per lo sviluppo del sistema scolastico; rappresentanti degli Enti che hanno il compito di tradurre tali linee in progettualità forti, lungimiranti e coerenti; rappresentanti degli enti di formazione e di ricerca, inclusa l'Università; rappresentanti degli enti finanziatori, diretti o indiretti; dirigenti tecnici e politici dell'Amministrazione locale e nazionale e dei loro Servizi – ed infine, ma non certo alla fine, studenti universitari e laureati che si apprestano a diventare insegnanti di lingua straniera. Ognuno potrà trovare nei documenti attenzione a elementi diversi che la ricerca della qualità mette in luce. Mi auguro che la lettura faccia nascere curiosità, offra spunti di riflessione, e inviti ciascuno ad interpretare i concetti espressi nei contributi secondo i propri valori, le proprie inclinazioni e le proprie responsabilità, e a correlarli con il pensiero degli autorevoli ricercatori citati nell'Introduzione.

L'importante, credo, è che ognuno riesca a vedere *la ricerca di qualità nel cambiamento come qualcosa che ci riguarda tutti*.

RINGRAZIAMENTI

È prassi ricorrente che gli autori sottolineino di dover rendere grazie a molte persone, senza le quali le loro fatiche non avrebbero visto la luce. La situazione che ha dato origine a questo volume non è diversa. I ringraziamenti vanno in modo equamente distribuito ed egualmente sentito ai colleghi autori che hanno inviato i loro testi, ai colleghi docenti che hanno letto la mia Introduzione, ai colleghi tecnici che hanno contribuito all'impaginazione e alla grafica, ai colleghi tutti - amministrativi e non - senza i quali il Convegno da cui il volume trae origine non sarebbe mai stato effettuato. Ma i grazie più profondamente vissuti vanno alla mia famiglia, per il supporto che continua a darmi nonostante mi ostini a passare gran parte delle mie serate, molti fine settimana e una parte cospicua delle mie vacanze ad interagire più con una macchina che con tutti loro. Essi sono la fonte della mia ispirazione e del mio impegno. Spero un giorno di poter ricambiare la loro disponibilità e pazienza in qualche modo.

Sandra Lucietto
Luglio 2004

... nel SISTEMA

L'impegno della Giunta Provinciale

Tiziano Salvaterra

Assessore Provinciale all'Istruzione e alle Politiche Giovanili

È bello pensare che tanti docenti e tante persone si mettano a riflettere in un Convegno di due giorni su un tema strategico per le persone - al di là della scuola, per il singolo cittadino - in una società che si globalizza sempre di più. Molto spesso nella mia vita accademica, in diverse università italiane e internazionali, mi sono reso conto di quanto sia importante poter avere le conoscenze per dialogare e comunicare con persone che vengono da altri contesti e da altri territori. Uno dei miei crucci più grandi è di non aver studiato bene le lingue da giovane, per cui mi trovo adesso a fare lezioni di inglese per recuperare un po' e poter dialogare e discutere. E non è facile alla mia età, alla mattina alle sette, andare a fare *one-to-one* con l'insegnante di madrelingua perché fare l'Assessore senza conoscere un minimo di lingua, in questa terra, diventa estremamente difficile.

Sono rimasto molto impressionato, nel dicembre del 2003, in occasione dell'inaugurazione dell'Ufficio OCSE a Trento. Si è fatto un Convegno di apertura in lingua inglese: naturalmente c'era la traduzione simultanea, e tre quarti delle persone in sala avevano le cuffie. Io insegno alla Facoltà di Economia dell'Università di Trento, e molto spesso trovo difficoltà con gli studenti ai quali dò la bibliografia in inglese o in tedesco per fare degli approfondimenti per la tesi, e questi mi dicono: "*Ma non ha qualcosa di già tradotto? Qualcosa in italiano?*" In queste occasioni mi accorgo che forse nella nostra comunità non c'è ancora una cultura della lingua straniera, dell'apprendimento delle lingue, si fa ancora fatica. Perché l'apprendere una lingua diventa molto più facile se c'è un ambiente favorevole, che stimola, che incita. Credo che tutti noi che ci occupiamo di scuola e di cultura abbiamo il compito di riuscire a dare uno stimolo alla nostra comunità affinché si sviluppino una cultura - nella gente, nelle famiglie - e un'attenzione particolare all'apprendimento delle lingue.

Il Programma della Giunta Provinciale ha come punti fondamentali l'internazionalizzazione del "Sistema Trentino" e la valorizzazione delle risorse umane, aspetti che sono stati affidati a due assessori tecnici. Forse c'è anche un significato in questo: l'Assessore Salvatori si occupa di tutte le problematiche legate all'internazionalizzazione del nostro Sistema, forse perché si vuole dare ancora più spinta a questi due temi. Parlare di "internazionalizzazione" vuol dire affrontare a piene mani il tema dell'apprendimento delle lingue straniere. L'apprendimento delle lingue, e non solo in età scolare, ma probabilmente a tutte le età, e da parte di tutta la comunità, rappresenta un elemento importante nello sviluppo delle politiche di educazione e di formazione della provincia di Trento.

Certo, è necessario che ci sia coordinamento e che tutti ci interroghiamo su questo: mi piacerebbe ad esempio pensare ad una sperimentazione di un semestre sabbatico per un gruppo di insegnanti perché si riqualifichino, o approfondiscano le tematiche legate all'apprendimento della lingua straniera. È mia intenzione proporre dei semestri sabbatici per gruppi di insegnanti che hanno voglia di approfondire, riflettere, magari anche all'estero. Potrebbe essere una bella sfida. Questo semestre va visto come un'opportunità per le scuole autonome. Credo molto nell'autonomia degli istituti, credo sia un elemento importante nell'organizzazione del sistema scolastico. I dirigenti devono farsi carico del tema dell'apprendimento delle lingue, e fare sperimentazioni, fare proposte che poi diventano *buone pratiche* che si diffondono su tutto il sistema. Va dato uno stimolo forte anche alle famiglie, perché diano il giusto peso a queste discipline. Se si riescono ad innescare questi processi attraverso una riflessione comune, un convegno sulle lingue diventa un convegno importante: diventa un punto di partenza per far sì che poi le cose dette diventino realtà. Io che vengo dall'esperienza della società civile sono sempre molto preoccupato che alle parole seguano i fatti: sviluppare concettualizzazioni, ma poi riuscire a fare anche attività operative.

È in questo senso che ho intenzione di organizzare l'attività all'interno del mio Assessorato. Sto preparando una relazione - un po' di sintesi o di metodo - su come si intende operare nel prossimo quinquennio, e in questa relazione è previsto che siano formati dei gruppi di lavoro, che comprenderanno sia operatori della struttura che dirigenti, sui temi che si reputa essere i temi centrali dello sviluppo della scuola trentina. Fra questi temi ce ne è uno legato allo stu-

dio e all'apprendimento delle lingue. Arriverà da parte dell'Amministrazione la richiesta a partecipare a questo gruppo di lavoro, che sarà formato entro febbraio 2004. Mi piacerebbe pensare che tutti gli stimoli e le riflessioni del Convegno possano diventare patrimonio per questo gruppo di lavoro, e che quindi esso possa fare delle proposte al sistema, che i singoli istituti possono accettare o non accettare, in una logica di progettualità condivisa, in un'ottica di responsabilità reciproca. Proprio cercando di evitare che le parole rimangano tali e di far seguire alle parole le opere, le azioni, i progetti.

Da questo punto di vista la Giunta Provinciale è disponibile a fare la sua parte, anche in termini di risorse, però c'è bisogno di sviluppare progettualità: non risorse "buttate lì", ma risorse indirizzate, canalizzate su progetti specifici, ben articolati, condivisi. Questo è un elemento metodologico per me fondamentale: proponiamo progetti, e su questi possiamo andare a cercare le risorse. Se invece vengono fatte richieste di risorse *e basta*, questo non è nel mio stile. Questo è l'impegno della Giunta. La Provincia Autonoma di Trento presta attenzione sul piano normativo al tema delle lingue dal 1997, è stato fatto molto. Su quella strada si vuole andare avanti, sviluppando potenzialità, metodologie didattiche nuove, e su questo piano gli insegnanti potranno fare proposte e progetti.

Un ringraziamento all'IPRASE e al suo Direttore, il dott. Passante in particolare. Il lavoro che questa Agenzia sta facendo in questi ultimi anni è estremamente prezioso. Vorremmo potenziare ancora di più l'IPRASE sul piano della qualità e dei rapporti di relazione con il quadro nazionale e internazionale. Vorremmo che diventasse veramente il luogo dove si studia, si riflette, si pensa, e che diventasse poi la mediazione con la progettualità e con la sperimentazione all'interno delle attività didattiche dei singoli istituti. Chi pensa che l'IPRASE sarà sminuito si sbaglia: non è nelle mie intenzioni. Io vengo dalla ricerca, quindi mai andrò a sminuire un centro di ricerca. Certo, in una logica di sistema dove tutti abbiamo un ruolo: Assessorato, Istituti Scolastici, IPRASE, Sovrintendenza. Non c'è nessuna voglia di fare rivoluzione, c'è voglia di mettere semmai un po' d'ordine, di organizzarsi meglio, di ridurre gli sprechi, per poter avere risorse per fare innovazione. Questo deve essere il nostro impegno: senza pensare di "tagliare teste" o di "mandare a casa" la gente, anzi: le risorse umane sono fondamentali, e vanno valorizzate al meglio. Questo è il metodo con il quale cercheremo di andare avanti.

... nell'APPROCCIO

Apprendere una o più lingue straniere, dalla scuola dell'infanzia alla formazione professionale: principi teorici e implicazioni pratiche

Martin Dodman

Consulente e Autore

Vorrei condividere alcune riflessioni che partono ormai, credo, da un presupposto, e cioè che tutte le società europee, ma probabilmente tutte le società del mondo, ritengono fondamentale offrire, come parte dell'offerta formativa ai propri cittadini, la possibilità di sviluppare una competenza plurilingue. Si ritiene allora il plurilinguismo qualcosa di assolutamente fondamentale. Vorrei porre alcune domande e ipotizzare alcune risposte a queste domande: di tipo *perché, che cosa, come, quando*, proprio nell'ottica di un tentativo di inquadrare la promozione di una competenza plurilingue fin dalla scuola dell'infanzia, in modo che si possa sviluppare lungo l'intero arco della vita.

Partendo da una riflessione sul perché, mi sembra che il documento della Commissione Europea, che ormai risale a quasi 10 anni fa, cioè *Insegnare e apprendere. verso la società conoscitiva*, del 1995, dia qualche indicazione a questo proposito, cioè definisce il plurilinguismo: “elemento di identità personale, caratteristica della cittadinanza europea e indispensabile per l'appartenenza alla società conoscitiva”. Vorrei cercare di riflettere un po' su queste tre affermazioni partendo dal plurilinguismo come elemento di identità personale e caratteristica della cittadinanza europea. Fondamentalmente l'Europa è forse l'ultimo continente che inesorabilmente, direi ormai velocemente, sta andando verso una realtà in cui la società è multilingue, multiculturale, ma non necessariamente ancora tutti i cittadini risultano plurilingui. Ci sono delle realtà in cui ciò avviene spontaneamente, ci sono molte realtà in cui alla scuola e alle agenzie formative, in generale, si dà il compito di cercare di favorire lo sviluppo di queste competenze plurilingui. Plurilinguismo come elemento di identità fondamentale significa che un individuo si riconosce come persona caratterizzata da una competenza plurilingue in una società in cui si usano a li-

vello quotidiano più lingue, non si riconosce più come persona monolingue in un contesto monolingue e monoculturale, che diventa appunto elemento di identità personale. Questo è sicuramente un motivo per cui bisognerebbe cercare di promuovere questa competenza fin dalla primissima infanzia, perché incorporare il plurilinguismo fin da subito in un'idea di sé, in un'idea di identità personale, risulta molto più facile.

Poi c'è la caratteristica della cittadinanza europea. Ormai sappiamo che muoversi in qualsiasi contesto europeo presuppone una competenza plurilingue, perché fondamentalmente l'Europa vuole caratterizzarsi come realtà plurilingue. È, ripeto, in un certo senso decisamente indietro rispetto a molti altri continenti dove da tempo il plurilinguismo è una realtà molto più diffusa.

Allora arriviamo alla terza affermazione, cioè al fatto che il plurilinguismo è indispensabile per l'appartenenza alla società conoscitiva, perché mi pare che in questa affermazione si riassume il vero perché di una politica scolastica che vuole promuovere una competenza plurilingue. Perché "indispensabile" per questa appartenenza alla società conoscitiva? Cioè, in che cosa consiste? Che cos'è una società conoscitiva? Fondamentalmente è una società in cui la progressiva velocizzazione del cambiamento fa sì che ognuno di noi deve saper costruire nuove conoscenze lungo l'intero arco della vita. La conoscenza di oggi non sarà la conoscenza di domani e allora l'attitudine all'apprendimento lungo l'intero arco della vita deve essere costantemente l'obiettivo formativo numero uno per tutti i sistemi formativi.

E com'è che il plurilinguismo svolge un ruolo così importante a questo proposito? Fondamentalmente le ricerche condotte negli ultimi, diciamo, 20 - 30 anni dimostrano come dallo sviluppo di una competenza plurilingue possano derivare molti vantaggi a tutto campo per lo sviluppo globale dell'individuo. Non si tratta solo del plurilinguismo come qualcosa che riguarda l'acquisizione e l'uso di due o più lingue, si tratta di un processo di sviluppo globale sul piano cognitivo, sul piano socio-affettivo e ovviamente anche sul piano comunicativo, sul piano occupazionale e così via. Ma in primo luogo è il piano cognitivo, è il piano socio-affettivo che vorrei mettere a fuoco. Il motivo per cui si ritiene fondamentale cominciare quanto prima, cioè almeno fin dalla scuola dell'infanzia, e anche prima se ci sono i presupposti organizzativi, è

perché quando si è molto piccoli si dispone di un fattore di crescita neuronale che rende il cervello enormemente più plastico e flessibile, e quindi gli input ricevuti attraverso l'esperienza sensoriale possono essere incorporati nella struttura neuronale con grande facilità. Questo permette una grande facilità nell'acquisizione del linguaggio e il linguaggio è poi assolutamente fondamentale per lo sviluppo e il consolidamento degli schemi mentali. Quello che abbiamo scoperto è fondamentalmente che non è solo l'alto tasso di crescita neuronale ciò che favorisce l'apprendimento linguistico, ma l'apprendimento linguistico, se avviene in un contesto di plurilinguismo, a sua volta favorisce e mantiene più alto e più a lungo questo tasso di crescita neuronale. Perciò la plasticità neuronale dimostrata dal bambino piccolo favorisce l'apprendimento linguistico. Se questo apprendimento linguistico è plurilingue, a sua volta favorisce lo sviluppo cognitivo che è la plasticità, l'elasticità mentale del bambino.

Quando si inizia in età precoce, questo vantaggio può essere sviluppato maggiormente, però è un vantaggio che si può realizzare anche in età, diciamo, più tardive: inizi che riguardano la scuola elementare e la scuola media non perdono tutto questo vantaggio, è semplicemente qualcosa che si può potenziare maggiormente iniziando quanto prima. Questo processo poi riguarda tutta una serie di aspetti dei processi di apprendimento in quanto tali. Cercherei di metterne a fuoco solo un paio. Dal punto di vista cognitivo risulta fondamentale per l'apprendimento a tutto campo il momento in cui il bambino diventa capace di effettuare uno scollamento tra *significante* e *significato*. Per un bambino piccolo, e in effetti per molte persone monolingui, anche per lungo tempo, rimane una specie di "incollamento" fra significante e significato: la *parola* e la *cosa* non vengono scollate, non vengono distinte. Uno sviluppo plurilingue in età precoce permette molto presto di capire la natura totalmente arbitraria del linguaggio, perché un determinato oggetto può essere chiamato con diverse parole appartenenti a diverse lingue, e questo permette poi di capire come non solo diverse lingue possano essere utilizzate per parlare delle cose, ma anche diversi linguaggi. Cioè, in altre parole, il plurilinguismo favorisce questo scollamento e queste percezioni di che cos'è il linguaggio in quanto tale, ed inoltre favorisce anche lo sviluppo di altri linguaggi: di tipo grafico, di tipo sonoro, di tipo corporeo. È un potenziamento dell'apprendimento linguistico a tutto campo. E l'apprendimento linguistico poi sta ovviamente alla base

di tutti gli apprendimenti. Perciò fondamentalmente la posta in gioco, quando parliamo dello sviluppo di una competenza plurilingue, non è solo, sarebbe già tanto ovviamente, conoscere e usare più lingue: è anche come questa conoscenza, questo uso di più lingue risulti un potenziamento della crescita dell'individuo in quanto tale.

Un altro aspetto ci porta un po' più sul piano socio-affettivo. Ognuno di noi, da piccolo, ha dovuto sviluppare quella che tecnicamente noi chiamiamo "la sensibilità comunicativa". Qualcuno sviluppa questa sensibilità con maggiore facilità, più velocemente, e qualcuno con più difficoltà e decisamente più lentamente. La sensibilità comunicativa in età precoce significa che se io ho una determinata cosa da raccontare a più persone, non la posso raccontare necessariamente ed esattamente allo stesso modo, perché una persona ha, magari, un po' di contesto in più, ne sa qualcosa in più, un'altra persona non ne sa niente, quell'altra persona ha bisogno di ulteriori informazioni per capire il mio discorso. Un bambino piccolo non nasce con questa sensibilità comunicativa, non sa distinguere i bisogni del proprio interlocutore fino a quando non comincia a mettersi in contesti comunicativi in cui bisogna comunicare, bisogna sviluppare una sensibilità del genere. Di nuovo, nascere e crescere, oppure sviluppare quanto prima, attraverso i sistemi scolastici, una competenza plurilingue, favorisce in età precoce lo sviluppo di queste sensibilità comunicative semplicemente perché con diverse persone io uso diversi codici per interagire: per forza allora non posso parlare con due persone sempre allo stesso modo. È una questione, appunto, di *maggiore sensibilità sul piano comunicativo*, è una questione di *maggiore flessibilità sul piano cognitivo*.

Sul piano cognitivo aggiungo un ultimo esempio: quando ho fatto delle ricerche per quanto riguarda sistemi scolastici in cui si usano diverse lingue, non dico come veicolari in quanto tali - più in là durante il convegno sentirete parlare anche di "lingua veicolare" - parlo semplicemente di uso di più lingue per trattare tematiche che possano riguardare per esempio l'ecologia, l'ambiente e via di seguito, ho visto come si possa sviluppare una maggiore concettualizzazione del sapere proposto per mezzo di un fattore che si può descrivere come il fattore della *defamiliarizzazione*. Purtroppo per noi molto spesso nei contesti scolastici, con riferimento a concetti scientifici, incontriamo un linguaggio che in contesti quotidiani abbiamo già incontrato. Si tratta di un lin-

guaggio familiare: nel contesto quotidiano energia e forza molto spesso sono praticamente sinonimi; sviluppare e crescere sono, direi, quasi esattamente sinonimi. In botanica sviluppare è una cosa e crescere è un'altra cosa; in fisica ovviamente energia e forza sono due cose ben diverse. Molto spesso lavorare su concetti di questo tipo in una seconda o addirittura una terza lingua permette un processo di defamiliarizzazione per cui non è più possibile scambiare il riconoscimento di una parola familiare per la concettualizzazione di un sapere. Lavorare in più lingue defamiliarizza il linguaggio e permette di approfondire maggiormente la concettualizzazione.

Ci sono molti vantaggi, secondo me, che derivano dallo sviluppo di una competenza plurilingue e, a mio modo di vedere le cose, è questo ciò che la Commissione Europea intendeva quando diceva: "*Il plurilinguismo è indispensabile per l'appartenenza alla società conoscitiva*". Non è solo una questione di poter viaggiare e incontrare tante persone che parlano tante lingue e comunicare, è anche una questione di sviluppo complessivo dell'individuo attraverso i percorsi formativi proposti dai sistemi scolastici.

Questi percorsi formativi - e qui passo più dal perché al *che cosa* e al *come*, e cioè la costruzione di curricula scolastici capaci di promuovere questa competenza e di realizzare questi benefici - si pongono determinati obiettivi generali. A mio avviso noi possiamo individuare, grossomodo, tre obiettivi fondamentali: *promuovere l'attitudine all'apprendimento lungo l'intero arco della vita*, e ho già detto che diventare plurilingue e promuovere la propria competenza plurilingue per me è forse il miglior modo in cui promuovere l'attitudine e l'apprendimento in quanto tale, perché si tratta di un potenziamento dello sviluppo cognitivo e socio-affettivo della persona in quanto tale. Poi direi che un altro obiettivo formativo deve essere quello di *rendere il cittadino capace di sviluppare una propria cultura personale, creare un proprio progetto di vita* e al posto numero uno, credo, in questa cultura personale, in questo proprio progetto di vita deve starci il plurilinguismo: è assolutamente fondamentale ed irrinunciabile. Terzo obiettivo: *esercitare una piena cittadinanza* in una società che è fondamentalmente, fra tante altre cose, una società multiculturale e multilingue, e anche lì, ovviamente, essere plurilingue è fondamentale per essere cittadino in una società del genere: Essere monolingue significa esserne tagliati fuori oppure, o, peggio ancora, soffrire di una forma di emargi-

nazione che è il pregiudizio derivante da una non appartenenza a causa del proprio monolinguisimo e monoculturalismo. Perciò il plurilinguismo è fondamentale per lo sviluppo di tutti e tre questi grossi obiettivi formativi.

Questo vuol dire, come ho detto ormai più volte, sviluppare una competenza plurilingue. E a questo proposito vorrei cercare di declinare un po' meglio la mia idea di competenza. Ormai da parecchio tempo, sia con il progetto di riforma del Governo precedente, sia con quello attuale, abbiamo molto spesso documenti che fanno riferimento ad obiettivi specifici di apprendimento relativi a competenze. Molto spesso a me sembra che leggere 10, 50 o 100 documenti significa porsi di fronte a 10, 50 o 100 idee diverse di che cosa si intenda per competenza, e sinceramente mi sembra che la situazione stia peggiorando con i documenti che ci pervengono, a livello ministeriale, in questi ultimi mesi. Allora io credo che, siccome le scuole devono costruire dei curricula, e ovviamente questi curricula devono essere caratterizzati da un tentativo di promuovere una competenza plurilingue, dobbiamo possibilmente cercare di metterci d'accordo su che cosa si intende per "competenza". Penso che ci siano diverse possibilità per una definizione funzionale della parola "competenza". Io propongo una definizione che vuole essere funzionale a questo proposito, nel senso che mette lo sviluppo di una competenza plurilingue - e posso cominciare a declinarla in termini di competenza linguistica e di competenza comunicativa - ma non solo, all'interno di una prospettiva curricolare, che vede diversi tipi di competenze tutte completamente trasversali all'intero curriculum e che costantemente si intersecano e si alimentano a vicenda. La definizione che propongo viene dal dizionario Devoto-Oli; loro non hanno sicuramente proposto questa definizione per aiutare il mondo della scuola, ma avevano ovviamente alcune preoccupazioni. Dicono molto semplicemente: "*La competenza è la capacità di orientarsi*". Ovviamente bisogna poi cercare di declinare che cosa si intende per "*orientarsi*".

Sempre basandomi sullo stesso dizionario posso identificare tre componenti dell'orientarsi. Prima componente: *trovarsi in una determinata situazione*. Non ci si determina in un vuoto, ci vogliono elementi di riferimento, ci deve essere una determinata situazione. Per intenderci: se io sto parlando di curricula scolastici le situazioni sono le attività didattiche che noi proponiamo tutti i giorni. Se parlo della vita quotidiana ovviamente sono tante le situazioni

in cui devo orientarmi, ci deve essere una situazione. Orientarsi poi significa *comprendere gli elementi costitutivi della situazione*, nel senso quotidiano del termine: nord, sud, est, ovest. Ma ogni situazione ovviamente ha i suoi elementi costitutivi che vanno compresi nel senso letterale del termine: prendere e mettere insieme, creando sinapsi, creando risposte neuronali alle situazioni in cui noi ci troviamo. Terza componente: *agire consapevolmente per raggiungere un determinato obiettivo*. Orientarsi presuppone questo agire consapevolmente per raggiungere un obiettivo. In altre parole per me leggere, per esempio, è un'abilità, sapere leggere un testo informativo per ricavare informazioni utili alla propria ricerca è una competenza. Osservare è un'abilità, sapere osservare un oggetto per cogliere elementi e metterli in relazione è una competenza. Ci vuole sempre la situazione, ci vuole sempre la comprensione della situazione, ci vuole sempre l'obiettivo da raggiungere attraverso un agire consapevole.

A questo proposito credo che competenze linguistiche quali, per esempio saper riconoscere e utilizzare in modo corretto, in modo appropriato, gli elementi morfosintattici di un determinato sistema linguistico, oppure saper arricchire il proprio lessico in base a determinati campi semantici, potrebbero riguardare altri linguaggi, per esempio riconoscere elementi morfosintattici, come linea, colore e forma all'interno di un linguaggio grafico. Competenze linguistiche, allora, intese non come lingua, ma ovviamente lingue, perché stiamo parlando di plurilinguismo, e linguaggi. E la competenza linguistica ovviamente non esiste come fine a se stessa, esiste perché con il linguaggio noi abbiamo il desiderio, abbiamo il bisogno di comunicare. Ed allora c'è una competenza comunicativa che consiste nel sapere sfruttare le leggi in determinate situazioni comunicative. I linguaggi possono essere lingue ed allora fondamentale è il sapere ascoltare qualcosa per raggiungere un determinato scopo; sapere leggere qualcosa per raggiungere un determinato scopo; sapere dire qualcosa per raggiungere un determinato scopo; sapere scrivere qualcosa per raggiungere un determinato scopo. Ripeto, le quattro abilità sono abilità: vengono rese competenze quando vengono utilizzate in situazioni corrispondenti ad attività didattiche oppure nella vita reale, allo scopo di affrontare una situazione e raggiungere un certo obiettivo. Quell'obiettivo può essere "sperimentare il piacere estetico della lettura di un testo letterario", può essere "identificare il rapporto tra antagonista e protagonista all'interno di una determinata

fiaba” e poi “andare a riflettere sul rapporto tra il bene e il male”, “riconoscere situazioni temporali” come la successione e la durata, “riconoscere concetti spaziali” come concetti topologici, e via di seguito.

Molto spesso, forse, quando parliamo di apprendimento linguistico non necessariamente facciamo una riflessione su come lo sviluppo di queste competenze linguistiche e comunicative si intersecano e si alimentano costantemente con altri tipi di competenze che vengono promosse in ambiti e in discipline diverse in maniera totalmente trasversale nell'intero curriculum. E vorrei elencare brevemente gli altri tipi di competenze per cui secondo me lo sviluppo delle competenze linguistiche e comunicative è assolutamente fondamentale, per cercare di argomentare come una competenza linguistica, una competenza comunicativa non siano fine a se stesse, ma siano anche parte di un processo di totale interdisciplinarietà e trasversalità nello sviluppo di competenze attraverso l'intero curriculum.

Io personalmente ritengo che la prima competenza che noi esseri umani cerchiamo e dobbiamo sviluppare sia la *competenza conoscitiva*, e ovviamente faccio riferimento alla società conoscitiva a cui tutti noi dobbiamo abituarci, per cui dobbiamo attrezzarci. Con questo io voglio dire, tra le altre cose, che non accetto assolutamente la distinzione fra conoscenza e competenza: per me si tratta di una dicotomia falsa, bisognerebbe assolutamente intendere la conoscenza come una forma di competenza. Questo per un motivo molto semplice: fino a quando noi abbiamo un'idea della conoscenza come qualcosa che si può trasmettere da un insegnante a uno studente, io posso anche scorporare la conoscenza dicendo che è una cosa che trasmetto. Ma se noi, come credo dobbiamo, abbiamo un'idea della conoscenza come qualcosa che si costruisce, allora *la competenza conoscitiva è il saper costruire la conoscenza*. Questa conoscenza può essere di tipo scientifico, di tipo matematico, di tipo storico e così via. Quali sono gli elementi fondamentali per potere costruire qualsiasi tipo di conoscenza? Il linguaggio e la comunicazione che avviene attraverso il linguaggio. Perciò noi, come esseri umani in quanto tali, sviluppiamo competenza linguistica e comunicativa non per dire: guardate, ho queste due competenze, che bella cosa. Noi sviluppiamo queste due competenze perché ci servono per costruire la conoscenza, per scoprire il mondo. Venire a contatto con il mondo è una competenza linguistica e comunicativa di tipo plurilingue, come

ho voluto abbozzare all'inizio, che potenzia enormemente lo sviluppo della nostra competenza conoscitiva. La comunicazione e l'acquisizione del linguaggio, e allora la costruzione della conoscenza, non avvengono casualmente né nella vita in generale né, tanto meno, nei curricula scolastici.

Lo sviluppo di queste competenze avviene perché noi insegnanti proponiamo, come ho detto, attività didattiche che sono strutturate in modo da promuovere una *competenza metodologico-operativa*. Se la competenza conoscitiva è il saper costruire la conoscenza, la competenza metodologica è il sapere procedere in base a determinati criteri. La competenza operativa è il saper eseguire determinati procedimenti relativi a questi criteri, e vuol dire saper formulare ipotesi, vuol dire saper porre e risolvere i problemi; vuol dire sapere raggruppare elementi per creare delle classificazioni e così via. Questo può avvenire, anzi *deve* avvenire, anche negli apprendimenti linguistici, perché gli apprendimenti linguistici dipendono da una motivazione che riguarda lo sviluppo di competenze conoscitive e competenze metodologico-operative. In altre parole: le competenze linguistiche, le competenze comunicative, sono fondamentali, sono di una trasversalità totale, ma non possono essere mai considerate fine a se stesse, devono essere sempre collocate in un'ottica di sviluppo di altri tipi di competenze per cui sono funzionali.

L'ultimo tipo di competenza, per chiudere, sarebbe quella che io chiamo *competenza relazionale*: il sapere relazionarsi con se stessi e con gli altri, saper riflettere sui propri processi, sui propri prodotti, saper interagire, collaborare, cooperare, rispettare le regole del gioco, il turno altrui e così via. Fondamentalmente il tutto ruota attorno al sapersi autovalutare: queste sono le competenze relazionali. E anche qui il linguaggio e la comunicazione sono fondamentali per lo sviluppo di queste competenze. Perciò, sviluppare competenze linguistiche e competenze comunicative si colloca in un'ottica dello sviluppo di tutte le competenze e riguarda il progetto formativo dei curricula scolastici. Collocare tutto questo nell'ottica di una promozione di una competenza plurilingue, con riferimento a una pluralità di lingue e di linguaggi, è un enorme potenziamento di questo processo complessivo.

... nel CONTESTO

Risultati del monitoraggio dell'IPRASE sugli apprendimenti delle lingue straniere in 3° media (2001) e in 5° elementare (2001)

Dario Zuccarelli
IPRASE del Trentino

Sin dalla sua costituzione l'IPRASE si era dedicato al monitoraggio degli apprendimenti, rivolgendo la sua attenzione soprattutto alla matematica, alla comprensione della lettura e, in parte, anche alle scienze e alla storia. Solo nell'anno scolastico 1999/2000 l'Istituto cominciò ad interessarsi alle lingue straniere.

A quel punto, però, se per matematica ed italiano alcuni strumenti d'indagine erano disponibili, la stessa cosa non si poteva dire per le lingue straniere. Il problema venne però risolto sia per la scuola media sia per la scuola elementare.

Per la scuola media l'IPRASE utilizzò delle prove preparate dall'IRRSAE - ora IRRE - Lombardia - il quale aveva messo a punto dei test paralleli di tedesco, inglese e francese con la stessa struttura e con le stesse domande, per monitorare le competenze linguistico-comunicative degli studenti alla fine della terza media. Questo era possibile in quanto nella scuola media veniva studiata una sola lingua. In Trentino, invece, la legge provinciale 11/97 aveva introdotto lo studio della seconda lingua straniera, per cui l'utilizzo dei test IRRSAE Lombardia, costruiti con la stessa struttura sia per il tedesco che per l'inglese, ha procurato qualche piccolo problema.

Per monitorare gli apprendimenti delle lingue straniere all'uscita della scuola elementare, invece, non c'era nessuna prova oggettiva di profitto già pronta da potersi utilizzare. Quindi, gli strumenti utilizzati nelle due indagini che sto per presentare vennero costruiti in IPRASE da una équipe di insegnanti elementari di tedesco e di inglese (li vedo quasi tutti in sala) coordinati dalle due responsabili per le lingue straniere, Sandra Lucietto e Federica Ricci Garotti.

Cominciamo con la scuola media¹

La prima indagine venne effettuata nel maggio del 2000 e fu replicata, con gli stessi strumenti, nel maggio del 2001. C'è una grande differenza tra monitorare matematica, italiano od altre materie, e monitorare, invece, una lingua straniera: ben altra è la complessità delle operazioni richieste. Infatti, in questo caso sono necessarie due somministrazioni, una per la parte “carta e matita” e l'altra per il “parlato”. È necessario, inoltre, possedere competenze linguistiche specifiche, nonché prevedere l'utilizzo di insegnanti di madrelingua e di una strumentazione tecnica adatta: in sintesi è tutto molto più complesso e costoso.

Cominciamo dal campione che è stato utilizzato per la scuola media. In Provincia di Trento, nell'anno 2001, c'erano 227 classi terze: le classi estratte che vanno a formare il campione sono 45 e la percentuale delle classi campionate è pari a 19,8. Se, anziché alle classi, ci si riferisce agli alunni, la situazione nel 2001 era la seguente: gli alunni di terza media del Trentino erano 4.569; ne vennero estratti casualmente 949, che rappresentano il 20,8% del totale. Trattasi di un campione stratificato casuale. Si è accettato al massimo il 2% di errore rispetto al valore della media con la variabile “comprensorio” come variabile di stratificazione. Questo permette di fare dei confronti non solo a livello provinciale ma anche a livello intercomprensoriale.

Ed ecco i risultati

Nel Tabella 1 vengono messi a confronto i risultati del 2001 con quelli della precedente somministrazione (2000). La prima colonna contiene l'articolazione della prova in *subtest*. Sostanzialmente il test era organizzato in modo tale da poter verificare abilità specifiche, tipo la scrittura, l'ascolto, la lettura: assieme vanno a confluire nell'indicatore “SAL” che, ovviamente, è l'acronimo di “scrittura”, “ascolto” e “lettura”. Poi c'è il “parlato”. “SAL” e “parlato” vanno a formare il “Punteggio totale” che rappresenta l'indicatore sintetico del test nella sua interezza. Abbiamo la media, la deviazione standard, che è un indice di dispersione dei dati rispetto alle media. Abbiamo N, che è il numero degli alunni partecipanti e MAX, che indica il punteggio massimo ottenibile

¹ Tutti i dati e i commenti in: D. Zuccarelli, *Indagine sugli apprendimenti della lingua tedesca e della lingua inglese, classe 3° media, anni 2000 e 2001*, Trento, IPRASE, 2004.

dal test stesso.

Distribuzione dei risultati 2000 e 2001. Tedesco classe terza media

	Medie		Dev. Std.		N		MAX*
	2001	2000	2001	2000	2001	2000	
Scrittura	23,9	25,0	9,8	8,9	867	761	48
Ascolto	16,3	14,9	4,1	4,2	869	764	24
Lettura	13,4	12,0	4,3	3,9	874	768	24
SAL	53,3	51,6	16,1	15,0	874	768	96
Parlato	31,1	31,4	12,5	11,3	644	759	48
Punteggio totale	86,1	84,1	25,6	23,5	606	712	144

Tab. 1

Se, all'interno della colonna della media si confrontano i dati tra loro, ci si accorge che per il tedesco, passando dall'anno 2000 al 2001, vi è stato un leggero miglioramento complessivo. Per l'inglese, invece, non di miglioramento si tratta, bensì di peggioramento (Tab. 2). Ricordo che avendo il test la stessa struttura e lo stesso punteggio massimo ottenibile, i risultati del tedesco e dell'inglese sono evidentemente comparabili. La media 2000 dell'inglese era pari a 94,3 punti, mentre quella del 2001 è precipitata a 85,7 punti. Vedremo poi di interpretare in qualche modo questo dato.

Distribuzione dei risultati 2000 e 2001. Inglese classe terza media

	Medie		Dev. Std.		N		MAX*
	2001	2000	2001	2000	2001	2000	
Scrittura	25,3	28,1	11,1	10,6	818	614	48
Ascolto	15,5	15,0	4,4	4,1	835	614	24
Lettura	16,4	17,0	4,6	4,6	845	617	24
SAL	56,2	59,8	17,9	16,8	845	617	96
Parlato	30,5	34,3	12,5	10,9	655	614	48
Punteggio totale	85,7	94,3	28,3	24,7	602	580	144

Tab. 2

Si noti come la media 2000 dell'inglese sia molto più alta della media 2000 del tedesco; questo è dovuto anche al fatto che l'inglese in quegli anni aveva

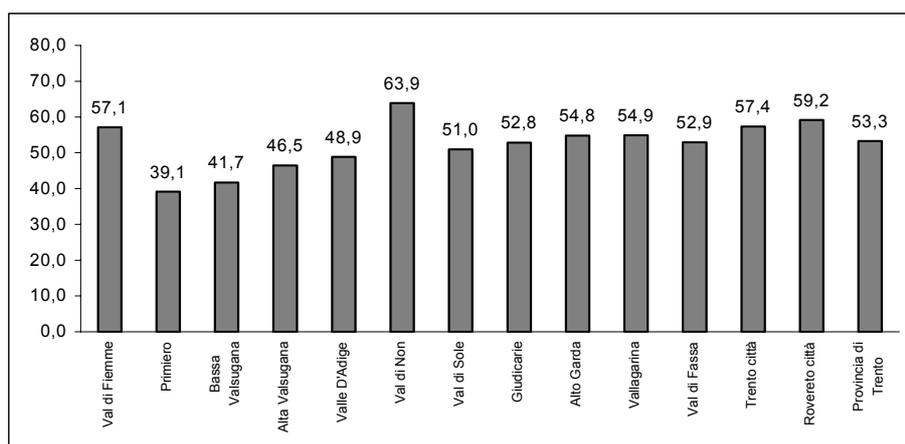
bisogno di ottenere l'autorizzazione alla sperimentazione per poter essere insegnato nella media. Di conseguenza, c'erano solo alcune classi a Trento, Rovereto e Riva, in cui si insegnava inglese, mentre il tedesco era diffuso ovunque. In queste tre città, l'utenza più sensibile all'importanza dell'inglese apparteneva al livello di *status* medio alto, per cui era proprio un'élite che stava studiando inglese in quel periodo.

Gli indicatori SAL, parlato e Punteggio totale del tedesco 2001 sono stati distinti per comprensorio. C'è una particolarità: i comprensori non sono 11 bensì 13, perché abbiamo scorporato dal C5 Valle dell'Adige, Trento città, e dal C10 Vallagarina, Rovereto città per vedere se tra le due città più grandi del Trentino ed il resto del territorio c'erano delle differenze significative. La Val di Non e Rovereto città, nonché Trento città, hanno ottenuto i punteggi totali più alti, mentre Primiero, Bassa ed Alta Valsugana i punteggi meno brillanti.

Per quanto riguarda i risultati dell'inglese 2001, sempre distinti per comprensorio, i punteggi più alti si sono riscontrati a Rovereto città, Trento città e in Val di Fassa, che consegue un ottimo risultato.

Il grafico che segue (Graf. 1) si riferisce al punteggio SAL (tedesco 2001). Spesso nelle tabelle è stato privilegiato il punteggio SAL, anziché il Punteggio Totale. Questo per il fatto che l'agenzia che aveva ricevuto l'incarico di curare il "parlato" non riuscì a completare il suo lavoro, per cui in 13 classi di tedesco e in 11 d'inglese la prova orale non venne effettuata. Ne consegue che, se per il SAL i casi validi sono più 800, per il Punteggio Totale, mancando le 24 classi prive di prova orale, i casi validi, sugli studenti considerati, calano a poco più di 600. Ecco perché, a volte è preferibile usare il punteggio SAL piuttosto che il Punteggio Totale. Tornando alla diapositiva, si può notare, per esempio, come per la Val di Fassa il cui Punteggio Totale era molto alto, mancando del "parlato", perde un po' di posizioni. Ciò significa che la Val di Fassa ottiene buoni risultati per il tedesco nel parlato, mentre per la parte più tradizionale del test, quella "carta e matita" va un po' meno bene. Ricordo che nell'indagine del 2000 (che qui non appare) la Val di Fassa era arrivata al primo posto come livello di competenza per il tedesco tra tutti i comprensori.

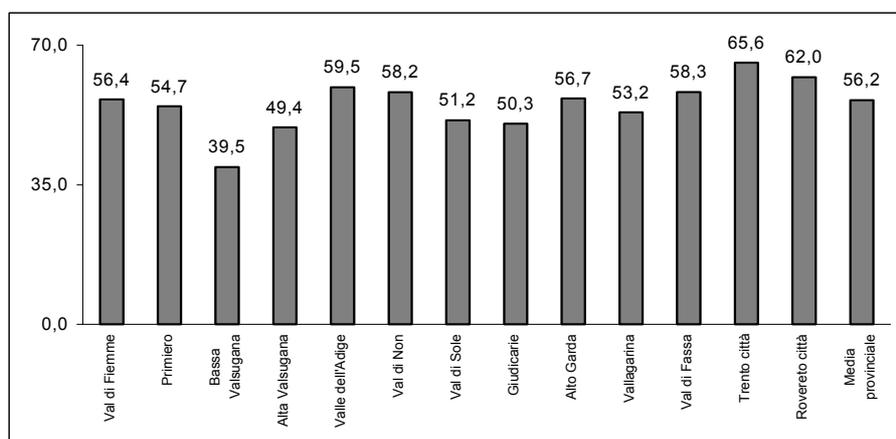
Punteggio *SAL* per Comprensorio. Tedesco 2001



Graf. 1

Il Grafico 2 mostra i risultati dell'inglese 2001, Trento città e Rovereto città figurano ai primi posti, con o senza “parlato”.

Punteggio *SAL* per Comprensorio. Inglese 2001



Graf. 2

Utilizzando le indicazioni del *Manuale di accompagnamento ai test* è possibile trasformare il punteggio in giudizi. Dei punti di taglio precisi indicano

quando il punteggio deve corrispondere ai giudizi scarso o insufficiente, oppure buono, distinto od ottimo.

Può esser interessante analizzare le percentuali relative ai diversi giudizi nei due anni considerati. Tedesco (2000 e 2001): le percentuali dell'insufficiente e del sufficiente crescono dell'1,4%; cala il buono (-7,5%), cala il distinto (-1,8%), mentre aumenta l'ottimo (6,5%). Sostanzialmente il calo dei giudizi buono e distinto va, quasi completamente, a confluire nell'ottimo. Inglese (2000 e 2001): si nota un aumento massiccio del giudizio insufficiente (11%), un aumento modesto del sufficiente (3,7%), un calo notevole del buono (-4,5%) e un forte calo del distinto (-10,5%). In questo caso i giudizi migliori hanno, perso peso a favore dei giudizi peggiori.

Per quanto riguarda il confronto per genere (Tab 3), riguardante ancora tedesco e inglese 2001, si può notare come per entrambe le lingue la differenza tra il punteggio dei maschi e quello delle femmine sia abissale. Questo andamento viene contraddetto, non tanto se oggetto dell'indagine è la matematica, dove spesso esse risultano alla pari dei maschi, bensì quando si vogliono monitorare le scienze. Nelle scienze le femmine risultano molto spesso inferiori ai maschi.

Medie punteggio totale per genere. Tedesco e Inglese 2001

Genere	Media 2001	
	Tedesco	Inglese
Maschi	76,9	79,3
Femmine	92,5	92,8
Differenza	-15,6	-13,5

Tab. 3

Si sono poi messi in relazione i punteggi ottenuti dagli studenti con il loro *status*. L'indicatore *status* si ricava componendo assieme la professione e il titolo di studio dei genitori: si utilizza un algoritmo abbastanza semplice in modo tale da ottenere un intervallo compreso tra 5 e 30 punti. Il punteggio viene successivamente diviso in tre livelli di *status*: basso, medio e alto. Sostanzialmente, si nota come il livello degli apprendimenti sia in relazione anche con lo *status* degli alunni: più lo *status* è basso e meno si ottengono prestazioni buo-

ne, più lo *status* è alto e più alto è pure il livello delle prestazioni. Anche per l'inglese vale lo stesso *trend*. A volte succede che fra lo *status* medio e alto le differenze di punteggio che pur ci sono, non siano, però, statisticamente significative.

I punteggi degli studenti si sono messi in relazione anche con il giudizio ricevuto in pagella nel primo quadrimestre. Si può notare una cosa abbastanza interessante: le medie che si riferiscono ai vari punteggi crescono con regolarità passando dal giudizio insufficiente al giudizio ottimo. Queste differenze sono significative. Ciò indica come la valutazione istituzionale, quella che viene effettuata dalla scuola con modalità molto complesse e che deve tenere conto di numerosi aspetti, in qualche modo viene confermata dalla distribuzione dei punteggi di una prova oggettiva di profitto. Anche per l'inglese è valido quanto detto sopra. Vi è, dunque, consonanza tra le due valutazioni. Infatti, fra i giudizi della scuola e i giudizi del test vi è un'alta correlazione positiva.

Passiamo alla scuola elementare²

Nel caso della scuola elementare i test utilizzati ("Faust" per il tedesco e "Mark" per l'inglese) non sono uguali, per cui i risultati non sono comparabili direttamente tra loro.

Vediamo i campioni utilizzati per le due lingue straniere. C'è una forte differenza tra la percentuale di alunni coinvolti nell'indagine del tedesco (15,8%) e la percentuale degli alunni dell'inglese (48,3). Ciò è dovuto al fatto che nella scuola elementare solamente quattro comprensori avevano al loro interno delle classi in cui si studiava inglese e, di conseguenza, per avere un campione sufficientemente rappresentativo, si è dovuta coinvolgere circa la metà delle classi e degli alunni.

I risultati sono distinti per i vari *subtest*: *ascolto*, *lettura*, *SAL* (somma di ascolto, lettura, comprensione), *parlato* e *Punteggio Totale*. Il Punteggio Totale medio del test di tedesco, facendo il confronto tra la rilevazione del 2000 e

² Tutti i dati e i commenti in: D. Zuccarelli, *Indagine sugli apprendimenti della lingua tedesca e della lingua inglese, classe 5° elementare, anni 2000 e 2002*, Trento, IPRASE, 2004.

quella del 2002, passa da 73,9 a 76,9 punti. Lo stesso andamento positivo lo si nota in tutte le sezioni del test: lettura, ascolto, SAL e parlato (Tab. 4).

Distribuzione dei risultati complessivi, anni 2000/2002. Tedesco

	Medie		Dev. Std.		N		MAX*
	2000	2002	2000	2002	2000	2002	
Ascolto	11,7	12,8	2,5	2,8	948	587	16
Lettura/Comprensione	32,4	32,8	9,9	10,7	947	587	57
SAL	44,1	45,5	11,6	12,6	947	587	73
Parlato	28,4	31,3	7,8	6,9	945	575	40
Punteggio totale	73,9	76,9	16,8	16,9	888	556	113

Tab. 4

Nella Tabella 5, riguardante l'inglese, si vede che nel 2002 il Punteggio Totale ammonta a 67,5 punti di media contro i 68,6 punti ottenuti due anni prima: mentre il tedesco migliora, l'inglese cala leggermente.

Distribuzione dei risultati complessivi anni 2000/2002. Inglese

	2000			2002			MAX*
	N	DS	Media	Media	N	DS	
Scrittura	177	3,4	7,0	6,7	332	3,2	14
Ascolto	178	3,8	24,3	24,2	334	3,9	30
Lettura	177	4,2	18,3	17,0	334	4,4	25
SAL	178	9,9	49,4	47,9	334	10,0	69
Parlato	182	7,4	19,3	19,7	318	6,0	34
Punteggio totale	176	16,0	68,6	67,5	314	14,6	103

Tab. 5

Nel confronto fra tedesco e inglese 2002 si può notare come le differenze di punteggio medio fra maschi e femmine in quinta elementare, siano molto inferiori rispetto alle analoghe differenze rilevate in terza media: chiaramente, più aumenta l'età e più le differenze tra i due generi aumentano; più sono giovani e più maschi e femmine sono simili tra loro (Tab. 6).

Tab. 6 - Medie Punteggio totale per genere – Tedesco e Inglese 2002

Genere	Media 2002	
	Tedesco	Inglese
Maschi	75,2	65,5
Femmine	78,9	69,3
Differenza	-3,7	-3,8

Tab. 6

Anche in questa indagine il Punteggio Totale è stato trasformato in giudizi. Dal confronto tra le due rilevazioni – parliamo del tedesco – si nota un calo deciso delle percentuali relative ai giudizi più bassi (scarso, sotto la media, nella media), a favore dei giudizi più brillanti (sopra la media, eccellente). Lo stesso fenomeno si era evidenziato anche nelle analoghe indagini riguardanti la scuola media. Per l'inglese il cambiamento non è altrettanto regolare: cala la percentuale del giudizio “scarso” (e questo va bene), aumenta quella riguardante “sotto la media”; “nella media” rimane costante e decrescono, invece, le percentuali dei giudizi “eccellente” e “sopra la media”. In pratica calano i giudizi estremi e si rinforzano quelli centrali, con “sotto la media” che nel 2002 è il giudizio che più si incrementa (5,6%) rispetto al 2000. Volendo sintetizzare la situazione, sommando le percentuali dei giudizi “scarso” e “sotto la media”, vediamo il dato 2000, pari al 29,6%, raggiungere nel 2002 il 32,5%.

Si è utilizzato come indicatore anche la quantità di libri posseduta dalla famiglia di origine dell'alunno. Questo indicatore, se lo si mette in relazione al Punteggio Totale ottenuto dagli alunni, ha un buon potere discriminante: più la famiglia è ricca di libri, più libri ci sono in casa, e più alte sono risultate le prestazioni degli studenti.

Alla domanda del questionario “*hai a casa un computer?*” hanno risposto affermativamente il 90% degli alunni delle elementari che studiavano l'inglese, contro poco meno dell'80% di quelli che studiavano il tedesco.

Ancora un altro indicatore: uso del dialetto in casa. Chi non usava “mai”, o solo “qualche volta”, il dialetto in casa ha ottenuto un punteggio più alto. Chi lo usava “spesso” o “quasi sempre” ha ottenuto un punteggio più basso. Questa situazione si presenta simile in entrambe le lingue straniere.

Vorrei ora mettere in evidenza tre problemi che ritengo degni di nota:

1. gli apprendimenti degli studenti in relazione alla classe d'inizio dello studio della lingua,
2. l'andamento percentuale degli studenti appartenenti alle fasce di forte difficoltà di apprendimento e di eccellenza,
3. il confronto delle prestazioni degli studenti nelle varie indagini che si sono susseguite negli anni.

1) L'inizio dello studio della la lingua straniera in quale classe è avvenuto?

Cominciamo con i dati riferiti alla scuola media.

È necessario distinguere le situazioni che si presentano diversamente per le due lingue .

Per il tedesco (2001) si nota come la media del punteggio totale si incrementi leggermente nel passare dalla classe prima, alla seconda, alla terza elementare, fino alla prima media come anno di inizio dello studio della lingua. Questo *trend* è una parziale conferma di quanto già evidenziato nel 2000; conferma parziale perché le differenze tra le medie, che pur ci sono, in questo caso non sono statisticamente significative.

Per l'inglese (2001), invece, più presto si inizia il suo studio e migliori risultano le prestazioni degli studenti. Data, però, la scarsa numerosità degli alunni che hanno iniziato lo studio dell'inglese in prima o seconda o terza elementare, le indicazioni sopra riportate vanno prese con circospezione.

Passiamo alla scuola elementare. I dati del 2000 per il tedesco avevano evidenziato che un inizio precoce non necessariamente portava dei concreti vantaggi in termini di prestazione degli alunni. Infatti, riuscivano meglio i bambini che avevano iniziato a studiare tedesco in terza elementare, piuttosto che quelli che avevano iniziato in seconda. Nella rilevazione 2002 la situazione si è ribaltata, e gli alunni che avevano iniziato a studiare tedesco in seconda, ottengono punteggi migliori, rispetto a coloro che avevano iniziato in terza.

Anche per l'inglese si afferma lo stesso fenomeno, peraltro già evidenziato nella precedente indagine, per cui si può affermare, ormai senza entrare in contraddizione con i dati empirici che, prima si affronta lo studio di una lingua straniera meglio è.

Questa veloce e positiva evoluzione credo sia dovuta, tra l'altro, alla pressione esercitata sulle scuole e sugli insegnanti. Tutti erano coscienti che l'IPRASE avrebbe fatto, anche in futuro, ulteriori indagini riguardanti le competenze linguistico-comunicative degli alunni di tedesco e d'inglese. Questo fatto, probabilmente, ha spinto molti insegnanti a modificare in positivo atteggiamenti, comportamenti e didattica, contribuendo, così, ad elevare il livello delle prestazioni degli alunni.

2) Sembra interessante analizzare l'andamento percentuale degli studenti il cui punteggio si colloca, o nella fascia di forte difficoltà di apprendimento, o nella fascia dell'eccellenza.

Come sono state costruite le due fasce? Nelle indagini del 2000 abbiamo considerato il primo e l'ultimo decile della distribuzione dei punteggi: il 10% di alunni con il punteggio più basso e il 10% di alunni con il punteggio più alto.

Iniziamo con la scuola media.

Prendendo come riferimento i risultati del 10% degli studenti migliori e il 10% degli studenti con i risultati più bassi, entrambi relativi all'indagine del 2000, si sono individuate due soglie: al di sopra della soglia più alta, si situa la fascia dell'eccellenza e al di sotto della soglia più bassa, la fascia di forte difficoltà di apprendimento. Se nel 2000, ambedue le fasce rappresentavano, ovviamente, il 10% del campione, nel 2001 la situazione subisce dei mutamenti.

Per il tedesco entrambe le fasce sono aumentate, ma con incrementi diversi in modo da raggiungere, complessivamente, percentuali pari a 11 per la fascia bassa e pari a 15 per la fascia alta. Come a dire che si è fatto di più e meglio per innalzare il livello delle prestazioni degli studenti medio-alti, peraltro forse più facile da ottenere, rispetto alla fascia bassa che è rimasta quasi stabile.

Per l'inglese si assiste a mutamenti la cui direzione è discorde. La fascia della difficoltà raddoppia (20,4%) e la fascia dell'eccellenza, invece, si contrae leggermente (9%).

Per illuminare un po' più compiutamente questo dato, è necessario aggiungere che le soglie dell'inglese ricavate dalla rilevazione 2000 erano più elevate di quelle del tedesco, al punto che se utilizzassimo gli stessi riferimenti della lingua di Goethe anche per l'inglese, la percentuale della difficoltà calerebbe e quella dell'eccellenza crescerebbe.

Passiamo alla scuola elementare.

Nella rilevazione del 2000 si erano considerate le fasce estreme della distribuzione del Punteggio totale.

Per la fascia alta: il 10% degli studenti il cui punteggio medio era superiore a 95 punti, per il tedesco, e a 88,5 per l'inglese;

Per la fascia bassa: il 10% degli studenti la cui prestazione, relativamente alle due lingue, era inferiore, rispettivamente, a 51 e a 45,5 punti. Utilizzando anche nel 2002 gli stessi punti di taglio per individuare la fascia dell'eccellenza e la fascia della forte difficoltà di apprendimento, è possibile individuare l'andamento di questi indicatori nell'ambito del biennio di osservazione. Per il tedesco gli alunni eccellenti passano dal 10 al 14,4% e gli alunni in difficoltà diminuiscono dal 10 al 7,2%. Per l'inglese, invece, si contrae sia la fascia dell'eccellenza (dal 10 al 4,1%), sia la fascia della forte difficoltà (dal 10 al 6,4%).

Comunque si modifichino le percentuali di alunni appartenenti alle due fasce considerate, rimane, in ogni caso, la necessità d'incrementare l'eccellenza e, soprattutto, di abbattere il numero dei ragazzi e delle ragazze in difficoltà.

3) Confronto delle prestazioni degli studenti nelle due indagini effettuate in terza media

Il Punteggio totale medio del tedesco 2001, rispetto alla rilevazione 2000, aumenta di 2 punti, passando da 84,1 a 86,1; contemporaneamente, e questa è la novità, il Punteggio totale dell'inglese diminuisce di circa 9 punti, passando da 94,3 a 85,7.

A parziale giustificazione di questo massiccio decremento vi è da considerare che il campione degli studenti "inglesi" della rilevazione 2000, si concentrava soprattutto a Trento, Rovereto e Riva. In queste città l'utenza, il cui status socioeconomico apparteneva al livello medio-alto, si mostrava più sensibile all'importanza dell'inglese. Questo avveniva in quanto la L.P. n. 11/97 non era ancora del tutto a regime. Nel 2001, invece, le classi terze di tutte le scuole medie del Trentino, avevano potuto affrontare sia lo studio del tedesco, sia lo studio dell'inglese. Ciò ha comportato un sostanziale riequilibrio dei livelli di status tra gli studenti delle due lingue con riflessi sugli apprendimenti a favore del tedesco e a sfavore dell'inglese.

Ma questa piccola rivoluzione, da sola, non è in grado, né è sufficiente a giustificare interamente il fenomeno.

La legge n. 11 del 14 luglio 1997 prescrive, tra l'altro, l'obbligatorietà dello studio di due lingue straniere nella scuola media inferiore. Solo una delle due lingue è a scelta dell'utenza, in quanto il tedesco è comunque obbligatorio, in considerazione della posizione geografica e culturale del Trentino quale punto d'incontro privilegiato tra il mondo italiano e tedesco.

In relazione a questa situazione storicamente determinata, si è formata ed è presente in Trentino una classe docente competente e con vasta esperienza nell'insegnamento della lingua tedesca.

L'inglese, pur all'interno di un *trend* di scelta in crescita, era meno diffuso, anche a causa delle difficoltà delle scuole di accedere alla sperimentazione dell'insegnamento di due lingue, oppure a sostituire il tedesco come unica lingua straniera studiata.

Con la messa a regime della legge sopra citata, il numero delle cattedre e degli insegnanti di lingua inglese, è aumentato velocemente fino a raggiungere la consistenza dell'organico della lingua tedesca.

Se, come detto prima, le tradizioni storico geografiche culturali del Trentino avevano provveduto alla formazione ed al consolidamento delle competenze degli insegnanti di tedesco, lo stesso non si può affermare per quanto riguarda gli insegnanti d'inglese. Accanto ai relativamente pochi docenti "storici", si sono aggiunti, per necessità evidente, numerosi insegnanti d'inglese, a volte con poca esperienza, a volte alla prima esperienza d'insegnamento. Queste considerazioni sono frutto del confronto avvenuto tra i componenti l'*équipe* che, presso l'IPRASE, ha il compito di curare le problematiche della didattica, della formazione e degli accertamenti delle competenze, inerenti alle lingue straniere.

La legge 11/97 ha posto il Trentino all'avanguardia nel panorama europeo rispetto alla diffusione della conoscenza delle lingue straniere e ha anticipato l'analoga scelta presente nel disegno di legge di riforma nazionale, approvato dal Consiglio dei ministri in data 11 febbraio 2002. Quello che forse è stato trascurato è la formazione e la qualificazione dei docenti, in questo caso particolare dei docenti d'inglese, in modo da poter raggiungere quegli obiettivi, peraltro importanti e condivisibili, che la legge doviziosamente si pone: formare cittadini europei, formare cittadini del mondo.

Può essere questa l'ipotesi corretta ad interpretare l'andamento calante degli apprendimenti della lingua inglese? Se questo è vero, la situazione delineata ci permette di scoprire "l'acqua calda", ci permette, cioè, di verificare in una situazione straordinaria e difficilmente ripetibile, quasi da laboratorio, quello che tutti sanno e tutti sottolineano, ma che è di difficilissima verifica e misurazione: la centralità dell'insegnante nei processi di apprendimento degli studenti.

Certificazioni linguistiche a Trento: dati e implicazioni pedagogiche

Sandra Lucietto
IPRASE del Trentino

Nel documento illustrerò alcuni risultati significativi di un'indagine recentemente effettuata con l'aiuto degli Enti certificatori e delle Scuole di lingue sulle certificazioni linguistiche nelle scuole di ogni ordine e grado in provincia di Trento. Questa comunicazione è per necessità breve e non esaustiva. Tutti i dati, assieme alle riflessioni sia sulla distribuzione delle certificazioni che sulle implicazioni a livello pedagogico e curricolare della presenza di questi esami esterni, sono raccolti nel volume *Certificazioni linguistiche in provincia di Trento, anni 2000-2003*¹, volume a cui farò ampio riferimento nel testo e a cui rimando per approfondimenti e per un quadro più dettagliato della situazione sul territorio trentino.

Considero questa soltanto una prima indagine non completa: mancano infatti dati per alcune lingue per l'anno scolastico 2000-2001, e le considerazioni su quelli disponibili sono rimaste spesso a livello di ipotesi, che bisognerebbe verificare con ulteriori ricerche. Essa raccoglie, tuttavia, molti elementi significativi, e può fornire almeno alcune ipotesi di interpretazione di un fenomeno che si è molto sviluppato negli ultimi due/tre anni scolastici, ed è ancora in fase di espansione.

Le certificazioni a Trento non sono comparse per la prima volta nell'a.s. 2000-01 (molti istituti superiori già le offrivano ai loro studenti da qualche anno), però in quell'anno hanno avuto un forte aumento dovuto a più fattori,

¹ S. Lucietto, *Certificazioni linguistiche in provincia di Trento, Anni 2000-2003*, Trento, IPRASE del Trentino, 2004. Il volume è disponibile gratuitamente a richiesta degli interessati, collegandosi alla pagina www.iprase.tn.it/documentazione/rich2-volumi.rtf del sito IPRASE e spedendo il modulo a: Antonella Fambri, Centro di Documentazione Scolastica, IPRASE, tel. 0461-494379.

tra i quali in particolare il fatto che nel settembre del 2000 anche la Provincia Autonoma di Trento aveva recepito il Protocollo d'Intesa che il Ministero della Pubblica Istruzione aveva stipulato con gli Enti Certificatori nell'ambito del *Progetto Lingue 2000*². Nel Protocollo, siglato nel gennaio del 2000, si offriva la possibilità agli istituti scolastici di far sostenere - agli alunni coinvolti nel *Progetto* - esami finalizzati alla certificazione esterna delle competenze linguistiche, per una valutazione delle competenze raggiunte da *affiancare* alla valutazione interna dei docenti della scuola. Nel recepire il Protocollo, la Provincia di Trento ha fatto di più dell'Amministrazione centrale: dal settembre del 2000 ha sovvenzionato direttamente le certificazioni linguistiche, rimborsando ai candidati il costo dell'esame sostenuto con successo. Il 2000-01 è proprio il primo anno in cui, secondo le percezioni delle scuole di lingue, confermate dai dati pervenuti dagli Enti, il numero dei candidati è salito molto rispetto agli anni precedenti.

I dati pervenuti hanno a volte creato qualche difficoltà nell'interpretazione. Non essendo sempre omogenei tra loro, alcune volte è stato difficile capire se si riferissero soltanto alla popolazione scolastica - come richiesto - oppure se tra i candidati ci fossero anche adulti e ragazzi che avessero seguito corsi di lingua straniera in Scuole di lingue e sostenessero l'esame privatamente. Questo in particolare è il caso per i dati delle certificazioni di Cambridge ESOL e di Trinity per la lingua inglese, e forse per quelle di spagnolo (per maggiori dettagli, cfr. Lucietto, 2004). La possibilità di qualche confusione non è da attribuire a volontà da parte delle Agenzie che hanno fornito i dati: essa dipende piuttosto dal fatto che i diversi Enti hanno modalità di registrazione degli esami, che rispondono a criteri *interni* diversi per ciascuno di loro, ovviamente

² Il Protocollo d'intesa, di durata triennale, era stato siglato il 20 Gennaio 2000 tra il Ministero dell'Istruzione e sette Enti Certificatori: Alliance Française - Centre Pilote Delf-Dalf; Cambridge ESOL (ex UCLES, University of Cambridge Local Examination Syndicate); Ministerio de Educacion, Cultura y Deporte; City & Guilds International (Pitman), ESB (English Speaking Board), Goethe-Institut Inter Naciones; Trinity College, London. Il ministro Moratti ha siglato un secondo Protocollo il 16 gennaio 2002 con dieci Enti: Alliance Française - Centre Pilote Delf-Dalf; Cambridge ESOL, Chambre de Commerce et de L'industrie de Paris; City & Guilds International (Pitman); Edexcel International London; Goethe-Institut Inter Naciones; Ministerio de Educacion, Cultura y Deporte; Österreichisches Sprachdiplom Deutsch, Vienna; Trinity College London; Weiterbildung-Testsysteme.

non pensati in funzione di un'indagine comparativa da parte di un Ente esterno.

Ma passiamo ai dati (Tab. 1 – cfr. p. 18 nel volume citato). Una prima osservazione importante riguarda la presenza di esami per *più* lingue straniere. All'inizio dell'indagine ci si aspettavano certificazioni soltanto per le due lingue più diffuse nel Trentino, l'inglese e il tedesco; invece le certificazioni riguardano anche il francese e lo spagnolo. L'idea originaria della ricerca era quella di considerare soltanto gli ultimi due anni scolastici (2001-02 e 2002-03). Per quanto riguarda l'inglese, invece, sono pervenuti dati anche per il 2000-2001. Pur sapendo che per quanto riguarda alcune considerazioni comparative tra le lingue si sarebbe potuto fare riferimento soltanto alle differenze tra il 2001-02 e il 2002-03, sono stati presi in considerazione lo stesso (anche se sono soltanto per l'inglese) perché si è ritenuto che dati su tre anni, anziché due, potessero rappresentare meglio un possibile *trend*, e permettere alcune considerazioni che altrimenti sarebbero risultate più difficili e probabilmente meno accurate.

La conseguenza diretta di questa precisazione è che i dati totali delle certificazioni sono *sicuramente* calcolati *per difetto*: gli 11.028 esami in tre anni - fermo restando che all'interno ci possono essere candidati *esterni* agli istituti scolastici - è un totale a cui bisogna ancora sommare i dati relativi al 2000-01 per il tedesco, per il francese e per lo spagnolo.

Tab. 1 – Dati totali sulle certificazioni linguistiche in provincia di Trento

anno	inglese	tedesco	francese	spagnolo	totali x anno x tutte le lingue	aum % totale
2000-01	2042					
2001-02	2407	1210	57	50	3724	
2002-03	3276	1671	160	155	5262	41,30
totali per lingua nei 2-3 anni	7725	2881	217	205		
totali per tutte le lingue nei tre anni					11028	

Fonte: scuole di lingue sul territorio trentino ed Enti Certificatori

La grande sproporzione che appare a prima vista tra l'inglese (7725 esami) e le altre lingue è in parte proprio dovuta al fatto che per l'inglese sono rappresentati tre anni, mentre per le altre tre lingue soltanto due. In realtà, nei due anni 2001-02 e 2002-03 i dati totali degli esami per l'inglese sono 5.683, a fronte di 2.881 per il tedesco, 217 per il francese e 205 per lo spagnolo.

La percentuale di aumento totale nelle quattro lingue tra il secondo ed il terzo anno, quelli per i quali si hanno i dati per tutte le lingue, è del 41,30%: è un risultato molto importante, e del tutto inaspettato.

Nell'indagine si sono considerati, per ogni lingua, quattro aspetti che si interessava in particolar modo mettere in luce:

- la presenza di uno o di più Enti certificatori sul territorio trentino, e l'incidenza di ciascuno sul mercato;
- l'aumento percentuale di esami sostenuti tra un anno e l'altro (per l'inglese è stato possibile rilevare questo dato su tre anni invece che due);

- i numeri totali degli esami sostenuti e le loro ripartizioni rispetto ai sei livelli del *Framework*;
- le percentuali di successo degli esami sostenuti.

Si è quindi applicata all'esame dei risultati di ogni lingua la stessa struttura di ricerca, e su questa, suddivisa per lingua, farò una breve relazione.

Per quanto riguarda l'inglese (Tab. 2-3-4 – cfr. pp. 21-22), la copertura dei livelli del *Framework* risulta ottima: cinque livelli su sei.

Tab.2 - Numeri e percentuali totali inglese a.s. 2000-2001

Livello CEF	Cambri- dge ESOL	% x liv. x ente	% x liv. x ente	Pitman (n.p.)	Tot. gen.	% per liv. x anno
(³)			25	9,12	25	1,22
A1	61	3,45	110	40,15	171	8,37
A2	1161	65,67	85	31,02	1246	61,02
B1	313	17,70	37	13,50	350	17,14
B2	204	11,54	12	4,38	216	10,58
C1	10	0,57	5	1,82	15	0,73
(C1 BEC) ⁴	5	0,28			5	0,24
C2	14	0,79			14	0,69
TOTALI						
GENERALI	1768		274		2042	

Fonte: scuole di lingue sul territorio trentino ed Enti Certificatori

³ Questi numeri si riferiscono al primo livello di esami Trinity, che non corrisponde ancora al livello A1 del Framework. Ho ritenuto doveroso inserirli, così come ho inserito anche i dati sugli esami di francese intermedi tra un livello e l'altro del CEF.

⁴ Questi numeri si riferiscono all'esame di Business English di Cambridge, che è a livello C1 del CEF.

Tab.3 - Numeri e percentuali totali inglese a.s. 2001-2002

Livello CEF	Cambri- dge ESOL	% x liv. x ente	Trinity	% x liv. x ente	Pitman (n.p.)	Tot. gen.	% per liv. x anno	Livello CEF
			4	1,00			4	0,17
A1	102	5,13	173	43,36			275	11,43
A2	860	43,22	176	44,11	18	100,00	1054	43,79
B1	651	32,71	38	9,52			689	28,62
B2	339	17,04	5	1,25			344	14,29
C1	14	0,70	3	0,75			17	0,71
(C1 BEC)	6	0,30					6	0,25
C2	18	0,90					18	0,75
TOTALI								
GENERALI	1990		399		18		2407	

Fonte: scuole di lingue sul territorio trentino ed Enti Certificatori

Tab.4 - Numeri totali inglese a.s. 2002-2003

Livello CEF	Cambri- dge ESOL	% x liv. x ente	Trinity	% x liv. x ente	Pitman (n.p.)	Tot. gen.	% per liv. x anno	Livello CEF
			4	0,74			4	0,12
A1	203	7,50	239	44,01	28	100,00	470	14,35
A2	970	35,86	266	48,99			1236	37,73
B1	1071	39,59	29	5,34			1100	33,58
B2	410	15,16	5	0,92			415	12,67
C1	41	1,52					41	1,25
C2	10	0,37					10	0,31
TOTALI								
GENERALI	2705		543		28		3276	

Fonte: scuole di lingue sul territorio trentino ed Enti Certificatori

Non ho incluso in questa considerazione l'ultimo livello, il C2, che pure è rappresentato - anche se con un'incidenza percentuale minima sul totale - perché a mio avviso questo dato non riguarda gli istituti scolastici. Nella Tabella di corrispondenza preparata dagli esperti del Ministero della Pubblica Istruzione per il *Progetto Lingue 2000*, infatti, si prevede che in uscita dalla scuola superiore uno studente normalmente possa raggiungere il livello B2, raramente il C1, mentre il C2 è considerato fuori portata. Il livello C1 nel Trentino è stato sostenuto anche da allievi delle scuole: per tale livello risultano tredici esami (giugno 2003) sostenuti da studenti di un istituto superiore di Trento.

Per quanto riguarda la distribuzione delle percentuali, nel primo anno i livelli più numerosi sono l'A2 ed il B1, mentre nel secondo e nel terzo sono aumentati di più i livelli medio-alti, cioè il B1, il B2 ed il C1.

Tre sono gli Enti certificatori presenti sul territorio Trentino per l'inglese: Cambridge ESOL, Trinity e Pitman. Il fatto che ci siano più Enti, i cui esami sono di natura e struttura diversa, è una ricchezza per gli istituti scolastici, che possono scegliere l'esame che più risponde ai bisogni e alle competenze raggiunte dai propri alunni.

A livello generale, dalle informazioni ricevute le percentuali di successo risultano tutte molto buone. Quelle più basse si riferiscono agli esami di Cambridge ESOL. La mia interpretazione è che questo possa dipendere dal fatto che gli esami di questo Ente sono gli unici, tra i tre Enti considerati, che testano tutte e quattro le abilità linguistiche: gli esami Trinity sono soltanto, nella maggior parte dei casi, esami orali; gli esami Pitman sono soltanto esami che riguardano la lettura, l'ascolto e la scrittura, mentre il parlato non è incluso. Risulta quindi ovvia la maggiore esaustività, ma anche la maggiore complessità per il candidato, di un esame che valuta quattro abilità a fronte soltanto di una - o di tre - dove però il parlato, che è una delle abilità più complesse e significative per la comunicazione, non è rappresentato.

Venendo ai numeri, per quanto riguarda Trinity le percentuali di successo sono comprese tra il 92% dell'A2 ed il 99% del B2 e del C1. Gli esami Pitman sono stati superati al 100%. Per quanto riguarda Cambridge ESOL, invece, il

tasso di successo è diversificato, e varia dal minimo del 67% per il livello A2, al massimo dell'86% per il livello B2. La percentuale di successo minima (che è davvero un po' bassa: in pratica un terzo dei candidati non supera l'esame) riguarda però soltanto l'esame KET, l'esame di livello A2 per adulti. Sui risultati del livello A2 per *young learners* non sono invece pervenuti dati perché l'esame non è stato concepito per mettere in evidenza eventuali fallimenti, per non demotivare gli alunni di una delicata fascia d'età. Il risultato dell'esame KET merita un'attenzione particolare, poiché sembrerebbe a prima vista strano che l'esame di livello più semplice sia anche quello che i candidati falliscono più spesso. Questo potrebbe però essere dovuto appunto al fatto che il KET è un esame nato per gli adulti, ma che viene proposto senza alternative anche ai ragazzi di III media, che hanno tra i 13 e i 14 anni, poiché il corrispondente livello A2 per *young learners* (l'esame *Flyers*) si può sostenere soltanto *fino al compimento* dei 12 anni. Spesso, gli ambiti lessicali, la conoscenza del mondo e la maturità richiesta dalle attività contenute nel KET si riferiscono effettivamente a quelli posseduti da un apprendente adulto, quindi può darsi che i ragazzi di terza media lo trovino davvero un po' difficile, non tanto per la competenza linguistica testata, che è la stessa dell'esame per *young learners* – è sempre un livello A2 – quanto per le situazioni a cui si trovano a dover rispondere. Per quanto riguarda gli altri livelli, considerando che tutti gli esami testano tutte e quattro le abilità della lingua, mi sembra di poter affermare che i tassi di successo siano tutti più che buoni: per il B2, come già ricordato, l'86%, per il B1 l'82%, per il C1 il 72%.

La percentuale di aumento del numero di esami per la lingua inglese (Tab. 6 - p. 26, in Lucietto 2004) è del 17,87% tra il primo e il secondo anno, del 36,10% tra il secondo e il terzo, del 60,43% tra il primo e il terzo. Anche questi sono dati significativi sui quali riflettere (cfr. Lucietto, 2004).

Tab. 6 – Aumento percentuale nei tre anni - INGLESE

anno	numeri totali	aum. % tra un anno e il successivo	aum. % tra il primo e il terzo anno
2000-01	2042		
2001-02	2407	17,87	
2002-03	3276	36,10	60,43
(7725)			

Passando ai dati del tedesco (Tab. 7-8 - p. 35, in Lucietto 2004), si possono fare alcune considerazioni sugli stessi aspetti chiave già considerati per l'inglese.

Tab.7 - Numeri totali tedesco a.s. 2001-2002

Livelli CEF	Goethe	% x liv. x ente	TELC	% x liv. x ente	Tot. gen.	% per liv. x anno
A1	276	23,15			276	22,81
A2	614	51,51	18	100,00	632	52,23
B1	302	25,34			02	24,96
B2						
C1						
C2						
TOTALI						
GENERALI	1192		18		1210	

Fonte: scuole di lingue sul territorio trentino ed Enti Certificatori

Tab. 8 - Numeri totali tedesco a.s. 2002-2003

Livelli CEF	Goethe	%	TELC	%	Tot. gen.	%
		x liv. x ente		x liv. x ente		per liv. x anno
A1	395	24,06	4	13,79	399	23,88
A2	775	47,20	25	86,21	800	47,88
B1	472	28,75			472	28,25
B2						
C1						
C2						
TOTALI						
GENERALI	1642		29		1671	

Fonte: scuole di lingue sul territorio trentino ed Enti Certificatori

Per prima cosa, si vede come la copertura dei livelli del *Framework* non sia molto ampia: solo tre livelli su sei, dal livello A1 al B1. È un dato inaspettato per una lingua che è così diffusa nelle scuole di ogni ordine e grado della provincia, e il cui studio inizia quasi ovunque in prima o seconda elementare. Una spiegazione potrebbe essere la seguente: l'esame di tedesco per il B1, il *Zertifikat Deutsch* (l'esame che viene somministrato da entrambi gli Enti certificatori presenti in Trentino), in realtà è *più alto* di un B1. Esso si situa ad un livello intermedio tra il B1 e il B2, però, ovviamente, il livello certificato è soltanto il B1. Per raggiungere un livello di competenza tale da superarlo, gli alunni sono in genere costretti ad aspettare fino al secondo anno del triennio superiore. A fronte di un livello certificato che è soltanto, diciamo, "intermedio", si richiede cioè agli studenti un impegno che difficilmente lascia loro il tempo per sostenere anche un esame per il livello B2 all'interno del percorso scolastico. Per quanto riguarda l'inglese, invece, è il B2 che si sostiene al triennio, mentre il B1 in genere si sostiene alla fine del biennio o al massimo nella prima classe del triennio. Ricapitolando: la mancanza di esami del livello B2 nel tedesco potrebbe derivare - è un'ipotesi - proprio dalla struttura del *test*, che, se fosse un reale livello B1, potrebbe essere sostenuto prima, e quindi lasciare ai ragazzi lo spazio temporale necessario per prepararsi anche per un livello B2, come avviene per l'inglese.

Anche per quanto riguarda il tedesco i tassi di successo sono buoni, e, secondo le Scuole di lingue interpellate, simili a quelli dell'inglese. È significativo a questo proposito che, per tutte e due le lingue, negli esami per tutti i livelli, le abilità linguistiche che raggiungono i risultati migliori siano attualmente l'ascolto e il parlato, che fino a qualche anno fa, invece, erano parecchio più deboli della lettura e della scrittura.

Anche per il tedesco sono presenti più Enti certificatori, il Goethe Institut e il WBT (*Weiterbildungs-Testsysteme GmbH*) con i suoi esami TELC. Tutti e due questi Enti appartengono ad ALTE (*Association of Language Testers in Europe*⁵). Come si vede (Tab. 10 - p. 37, in Lucietto 2004), anche il tedesco ha una buona percentuale di aumento tra un anno e l'altro: addirittura, per l'ultimo anno considerato, superiore a quella dell'inglese.

Tab. 10 - Aumento percentuale negli ultimi due anni - TEDESCO

anno	totali	aum % tra un anno e il successivo
2001-02	1210	
2002-03	1671	38,10
	(2881)	

Veniamo ora ai dati per il francese (Tab. 11 e 12 - p. 41, in Lucietto 2004). È un risultato significativo *per sé* che ci siano dei dati per questa lingua, che viene insegnata alla scuola media soltanto in due Istituti Comprensivi, e alla

⁵ ALTE è un'associazione europea nata nel 1990 da un'idea delle Università di Cambridge e di Salamanca del 1989. Nel sito www.alte.org in prima pagina si fa riferimento a 27 membri attuali, ma nelle pagine successive ne vengono descritti solo 26, per un totale di 23 lingue. La maggior parte sono lingue nazionali, ma ci sono anche alcune lingue regionali, come il basco, il catalano, il gallese. La maggior parte delle lingue ha un solo rappresentante in ALTE, come nel caso dell'italiano, il cui membro è l'Università per Stranieri di Perugia. Il tedesco, il francese e il neerlandese ne hanno invece due. L'inglese è rappresentato in ALTE da University of Cambridge ESOL Examinations (ex UCLES), lo spagnolo dall'Istituto Cervantes y Universidad de Salamanca. I due membri per il tedesco sono il Goethe Institut e il WBT (*Weiterbildungs-Testsysteme GmbH*), per il Francese Alliance Française e CIEP (*Centre International d'Etudes Pédagogiques*).

scuola superiore in sette Istituti di Istruzione. A rendere il dato ancora più significativo è il fatto che nel caso del francese c'è la sicurezza che i dati forniti si riferiscano *soltanto* a ragazzi degli istituti scolastici.

Tab.11 - Numeri totali francese a.s. 2001-2002

Livello CEF	Alliance	% x liv. x ente	TELC	% x liv. x ente	Tot. Gen.	% per liv. x anno
A1	14	24,56	0	0	14	24,56
A2	(14) ⁶	24,56	0	0	14	24,56
	9	15,79			9	15,79
B1	20	35,09	0	0	20	35,09
B2						
C1						
C2						
TOTALI GENERALI	57		0		57	

Fonte: Enti Certificatori

Tab.12 - Numeri totali francese a.s. 2002-2003

Livello CEF	Alliance	% x liv. x ente	TELC	% x liv. x ente	Tot. Gen.	% per liv. x anno
A1	(14)	48,28	14			8,75
	38	29,01			38	23,75
A2	(55)	41,98	15	51,72	70	43,75
	21	16,03			21	13,13
B1	17	12,98			17	10,63
B2						
C1						
C2						
TOTALI GENERALI	131		29		160	

Fonte: Enti Certificatori

⁶ I numeri tra parentesi indicano esami sostenuti, ma per i quali, per la struttura degli esami di Alliance Francaise, non viene rilasciata la certificazione del livello.

Il livello che ha la percentuale maggiore nel primo anno è il B1, mentre nel secondo anno è maggiormente rappresentato l'A2. Questo dato, in controtendenza rispetto alle due lingue già considerate, è stato spiegato da una collega di lingua francese in questo modo: il 2001-02 era il primo anno in cui i ragazzi si avvicinavano alle certificazioni in questa lingua, e quindi c'erano sul territorio molti studenti, anche al triennio superiore, che avevano già raggiunto un buon livello, ma non avevano mai sostenuto esami esterni. La maggior parte di loro in quel primo anno ha deciso di sostenere il B1. Nel secondo anno invece, se si considerano le cifre, si vede come la situazione si sia stabilizzata, e le percentuali seguano l'andamento già visto anche nelle altre lingue.

Anche per il francese ci sono due Enti certificatori, Alliance Française e WTB, e il tasso di successo è molto buono (93% per il livello A1, 100% per l'A2). Questi dati però si riferiscono soltanto agli esami TELC, perché i risultati degli esami di Alliance Française non sono pervenuti. Ottima veramente la percentuale di aumento tra un anno e l'altro, che è del 180%: a fronte di 57 esami nel 2001-02 ne sono stati sostenuti 160 nel 2002-03.

Vediamo ora i dati per quanto riguarda lo spagnolo (Tab. 15 - p. 46, il Lucietto 2004). Qui troviamo, tra le quattro lingue considerate, la copertura minore in assoluto dei livelli del *Framework*: un solo livello. Ciò non deve stupire, anzi: è da considerare comunque un ottimo risultato, dal momento che lo spagnolo è una lingua che viene insegnata sempre e solo come terza lingua straniera (come del resto il francese nelle scuole superiori) e soltanto in quattro istituti superiori in tutto il territorio della provincia.

Tab.15 - Numeri totali e percentuali spagnolo aa.ss. 2001-02 e 2002-03

Livello CEF	2001-02	%	2002-03	%	aumento	
					Totali sui due anni	% tra 1° e 2° anno
A2	50	100	155	100	205	210

Fonte: scuole di lingue sul territorio trentino

Per lo spagnolo c'è un unico Ente certificatore, l'Instituto Cervantes. Il dato più significativo è l'incredibile percentuale di aumento tra un anno e l'altro: il 210%.

Per concludere, qualche considerazione “flash” su quello che considero, al di là dei dati, un punto cruciale: la valenza pedagogica, il *sensu*, delle certificazioni a scuola:

- Sicuramente le certificazioni rappresentano un ritorno d'immagine per gli istituti scolastici e, come ho scritto, "l'inizio della fine dell'auto-referenzialità della scuola" (Lucietto, 2004), perché offrire certificazioni significa accettare che qualcuno dall'esterno venga a misurare – ed è soltanto una misurazione di competenza, che esula da qualsiasi valutazione formativa che invece i docenti mettono in atto – il risultato del lavoro degli insegnanti.
- In caso di successo, le certificazioni hanno come effetti principali un aumento dell'autostima negli alunni - ma anche negli insegnanti, che vedono che i loro alunni hanno successo - e un aumento della motivazione ad imparare le lingue straniere.
- Sia in caso di successo che di insuccesso, inoltre, le certificazioni hanno degli effetti anche sul curriculum. Uno di questi, che ho chiamato effetto di *teachback* (Lucietto, 2004), riguarda la loro capacità indiretta di modificare l'insegnamento. Nella preparazione agli esami esterni si fa necessariamente riferimento al *Framework*, ove si parla di competenze comunicative in abilità specifiche, sulle quali i ragazzi vengono testati. Questo - anche se molti già lavorano in questo senso - potrebbe modificare alcune abitudini di qualche insegnante a livello metodologico. Potrebbe, nel tempo, creare le condizioni anche per cominciare a parlare di un *curriculum verticale* condiviso tra le scuole.
- C'è però anche un pericolo: che la scuola diventi un “certificazionificio” e perda di vista la sua *mission*. Il compito della scuola non è insegnare la lingua straniera solo per raggiungere competenze comunicative, come può essere invece il caso delle Scuole di lingue: la lingua

straniera ha molte valenze formative all'interno del curriculum scolastico, che vanno ben oltre le competenze necessarie e sufficienti per le certificazioni. Se posso concordare che queste siano utili - e sono molto positivamente impressionata dal numero, dalla qualità, dai livelli, dalla diversità linguistica delle certificazioni nel Trentino - ritengo però che la scuola debba mantenere la sua specificità, che è quella di *formare* i cittadini, utilizzando *anche* le lingue straniere. Essa può voler dimostrare che sa fare bene il suo compito *anche* attraverso il ricorso ad esami esterni, ma *nella scuola le certificazioni non devono diventare il fine dell'insegnamento delle lingue straniere.*

La competenza del tedesco degli studenti italiani di scuola media inferiore e superiore di Bolzano e Trento. Alcune osservazioni preliminari

Chiara Vettori
EURAC

Nella relazione intendo presentare alcune osservazioni e alcuni spunti di riflessione maturati nell'ambito di un progetto di dottorato in linguistica tedesca, generosamente sostenuto dall'IPRASE e tutt'ora in corso di svolgimento, che mira ad abbozzare un ritratto comparato inedito delle conoscenze del tedesco di un campione di studenti di madrelingua italiana delle città di Bolzano e di Trento.

L'analisi dei livelli di conoscenza linguistica è un tema di particolare attualità che oltrepassa i confini regionali e nazionali e si lega da una parte alle non brillanti performance linguistiche degli studenti europei e dall'altra alle misure adottate dagli stati membri dell'UE per esaudire la volontà della Commissione Europea che sostiene con forza una politica di integrazione linguistica e di diffusione del plurilinguismo. La riforma scolastica avviata nel nostro Paese a partire dall'anno 2003/04, che prevede lo studio della prima lingua straniera fin dalla prima classe elementare e della seconda lingua straniera a partire dalla prima classe della scuola media inferiore, è un esempio concreto degli sforzi che si stanno compiendo in questa direzione.

In tema di apprendimento linguistico, il Trentino Alto Adige si è sempre dimostrato particolarmente attento e sollecito: non solo la provincia plurilingue di Bolzano, ma anche la provincia di Trento che da tempo ha reso obbligatorio lo studio di due lingue straniere, di cui per prima la lingua tedesca. L'Alto Adige costituisce a tutti gli effetti un'eccezione sul territorio nazionale in ragione della compresenza, entro i suoi confini, di tre (e più) gruppi linguistici di cui quello tedescofono, minoritario nel resto d'Italia, rappresenta qui la maggioranza della popolazione. Proprio questo status quo è all'origine di certe opinioni stereotipate, sostenute da alcuni addetti ai lavori,

opinioni stereotipate, sostenute da alcuni addetti ai lavori, secondo cui non sarebbe possibile confrontare la condizione e i risultati dell'apprendimento del tedesco in provincia di Bolzano con quelli di altre realtà italiane dove si pratici l'insegnamento della lingua tedesca. Verosimilmente, tali affermazioni si riferiscono, in misura più o meno diretta, alla distinzione operata in letteratura tra *apprendimento naturale* della seconda lingua, che si realizza principalmente grazie all'interazione quotidiana con parlanti di madrelingua, e *apprendimento guidato* di una qualsiasi lingua straniera che si concretizza al contrario in un contesto tipicamente scolastico. Dell'intera provincia altoatesina tuttavia, Bolzano è il centro urbano che raccoglie la più alta percentuale di abitanti di madrelingua italiana¹, a loro volta nettamente più numerosi rispetto a quelli appartenenti al gruppo linguistico tedesco (26,29% a fronte di un 73% di italofoeni sul totale cittadino). Questo rapporto fortemente asimmetrico è una delle concause all'origine del monolinguisimo (italiano) che prevale nei contatti tra bolzanini italofoeni e tedescofoeni, insieme al separatismo che tutt'oggi caratterizza diversi ambienti cittadini e in parte alla mancanza di un mezzo di comunicazione efficace che faccia da *trait d'union* tra le due comunità linguistiche conviventi². Tale condizione ha evidenti ripercussioni anche sui meccanismi di acquisizione del tedesco che ricalcano i percorsi di apprendimento di una lingua straniera piuttosto che di una lingua seconda. L'elemento di obbligatorietà dello studio linguistico finalizzato al superamento dell'esame di bilinguismo corredata infine il contesto descritto di un aspetto tutt'affatto trascurabile.

In base a queste premesse e dopo aver maturato l'idea di condurre un'indagine dei livelli di conoscenza del tedesco nel particolare ambiente bolzanino comparandoli con quelli ottenuti in un *setting* diverso, ho provveduto a individuare un analogo campione cittadino che mi permettesse di operare un'analisi comparata proficua e rappresentativa. Il profilo socio-culturale della vicina Trento e il relativo sistema di insegnamento del tedesco, che prevede anch'esso un grado di obbligatorietà, hanno contribuito a indicare il capoluo-

¹ Pari al 61% dell'intera popolazione di madrelingua italiana presente sul territorio provinciale. Se alla percentuale riferita al capoluogo aggiungessimo anche i dati censuari del comune di Laives (che è ormai da considerarsi periferia di Bolzano), si raggiungerebbe il 70% dell'intera popolazione altoatesina di madrelingua italiana. I dati si riferiscono al censimento del 2001.

² Cfr a questo proposito Mioni (in Pasinato 2000:333-341).

go trentino come termine di paragone più idoneo. Nel periodo intercorso tra i mesi di ottobre 2002 e maggio 2003 ho dunque condotto, in entrambe le città e grazie alla collaborazione di quattro esaminatrici incaricate dall'IPRASE, uno studio trasversale per saggiare la preparazione linguistica di due distinti gruppi di studenti dell'ultima classe della scuola media inferiore e della classe di maturità con l'ausilio di test standardizzati ai livelli A2 (*waystage level*) e B1 (*threshold level*) del *Common European Framework of Reference*. I materiali si sono rivelati pienamente idonei allo scopo e di sicura attualità visto il protocollo d'intesa sottoscritto tra il MIUR e alcuni enti certificatori³, che si prefigge di diffondere nel mondo scolastico la cultura della certificazione linguistica esterna, e dato il riferimento evidente e costante dei test stessi al *Framework* che mi ha permesso di integrare i descrittori del documento europeo ai parametri valutativi propri dei test utilizzati.

Gli esiti delle prove sostenute dagli studenti di Bolzano e di Trento sono tuttora oggetto di analisi e dovranno essere interpretati alla luce di alcune osservazioni in ambito linguistico, sociolinguistico e metodologico elaborate nel corso delle operazioni di testing e di valutazione, che mi permettano di dare conto, nella maniera quanto più oggettiva possibile, dei due diversi contesti dell'indagine, dei fatti e dei fenomeni descritti. Auspico che da questo tipo di ricerca comparata emergano dati e motivi di riflessione fruttuosi sia per la ricerca linguistica sia per la didattica delle lingue in Trentino Alto Adige.

³ Nella prima stesura del 20 gennaio 2000 e nella seconda del 16 gennaio 2002.

Riferimenti bibliografici

Bachman L. F. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testin*, University Press, Oxford

Carli A., Civegna K., von Guggenberg I., Larcher D. e Pezzei R. R. (hrsg.) (1995), *Zweitsprachlernen in einem mehrsprachigen Gebiet, L'apprendimento della lingua seconda in un contesto plurilingue*, Provincia Autonoma di Bolzano, Alto Adige

Ellis R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, University Press, Oxford

Pasinato A. (a cura di) (2000), *Heimat. Identità regionali nel processo storico*, Donzelli, Roma

Schneider G. e North B. (2000), *Fremdsprachen können - was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*, Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme, Chur/Zürich, Rüegger

Trim J., North B. e Coste D. (2001) *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Langenscheidt, Berlin [u.a.]

Un progetto per la continuità tra scuola superiore e università

Federica Ricci Garotti
Università di Trento

Questa comunicazione riguarda un'esperienza che si sta tentando all'Università di Trento, e precisamente alla Facoltà di Lettere, per i corsi di laurea in Lingue e in Mediazione Linguistica.

La prima motivazione è stata la spinta, la volontà di creare un ponte tra la scuola e l'università, cosa di cui c'è un gran bisogno, per molti motivi, il principale dei quali è semplicemente la separazione che da troppo tempo contraddistingue i rapporti tra questi due universi. Occorre invece cominciare a intraprendere iniziative più globali e complessive che aiutino scuola e università a condividere alcuni percorsi, com'è auspicabile.

Ciò che è interessante non è solo la creazione di ponti sul piano istituzionale, ma soprattutto l'acquisizione di una tradizione metodologica condivisa che colleghi il processo di apprendimento con la valutazione. Ancora una volta – come è emerso nella mia precedente relazione riguardante il CLIL – è fondamentale sottolineare che il passaporto linguistico che si sta cercando di elaborare alla Facoltà di Lettere non prende in considerazione solo indicatori riguardanti le competenze strettamente linguistiche.

Nel saggio dedicato al CLIL è stata sottolineata l'importanza dell'aspetto interculturale, uno dei sette punti-chiave, come tali necessari e irrinunciabili. Anche per quanto riguarda la stesura di un *Portfolio* linguistico per l'università questo aspetto assume lo stesso ruolo fondamentale. Molto spesso durante il percorso universitario le competenze linguistiche assumono un carattere secondario rispetto ad altre, che riguardano saperi letterari o di teoria linguistica. Il *Portfolio* delle competenze linguistiche, oggetto della nostra ricerca, invece, intende da una parte valorizzare il processo di acquisizione linguistica nell'università, dall'altra sottolineare l'importanza che dovrebbe avere nella

scuola l'apprendimento interculturale - in questo scambio sta il rapporto dialettico che, come un ponte, dovrebbe essere costruito tra scuola e università. Da un lato l'università ha bisogno di ritrovare, almeno in parte, una sua collocazione come sede anche di apprendimento linguistico; dall'altro la scuola ha bisogno di valorizzare maggiormente la formazione non solo linguistica del discente, ma anche metalinguistica e letteraria, soprattutto per quanto riguarda la competenza testuale. Questa duplice azione di rinforzo reciproco costituisce un aggancio per quello che forse è il punto più interessante per l'elaborazione di una continuità scuola-università e che nel gruppo di ricerca si rivela abbastanza problematico, e precisamente il processo che porta lo studente all'auto-valutazione. Purtroppo anche gli studenti universitari non sono in grado di applicare delle strategie di auto-valutazione, per mancanza di autonomia e di abitudine, sia per quanto riguarda le competenze (quindi strettamente nell'auto-valutazione) sia nella scelta, nella costruzione di un proprio curriculum che all'università è un compito demandato in gran parte agli studenti stessi.

La ricerca in corso, oltre ad avere come obiettivo la rilevazione di indicatori per la compilazione di un passaporto linguistico (questa, per ora, è la definizione esatta dello strumento che auspichiamo di definire al più presto, in quanto si tratta, per il momento di trovare un *Portfolio* ad uso interno, proprio per costituire un ponte tra scuola e università), ha però nel frattempo già rilevato alcuni spunti critici interessanti sul processo di valutazione.

Occorre costruire per tempo, già nella scuola superiore, un processo di valutazione condiviso tra insegnante e studenti, attraverso l'analisi e l'applicazione di strategie di auto-valutazione, che sono il primo ingrediente per la compilazione di un *Portfolio*. In particolare deve guadagnare un'attenzione di primo piano l'analisi delle attività effettuate in classe, ad esempio attraverso registrazioni video, o qualsiasi altro tipo di strumentazione.

L'attività di auto-osservazione e conseguente analisi non è solo una buona pratica di per sé, ma anche un ingrediente fondamentale per il *Portfolio* delle competenze. Si assiste infatti spesso a una certa tendenza (non importa definire in maniera precisa le responsabilità di questo, va preso piuttosto come un impulso a riflettere) a compilare il *Portfolio* da parte dei docenti; il *Portfolio* in tal modo diventa più uno strumento dei docenti che non uno strumento

degli studenti, come invece dovrebbe essere. Questo può accadere forse perché è mancata una sufficiente formazione sul *Portfolio* o forse perché non si praticano abbastanza le strategie metacognitive che possono favorire l'autovalutazione; o ancora, più probabilmente, perché nonostante molte esortazioni, non è ancora stata introdotta in maniera sufficientemente generalizzata la prassi di documentare, analizzare ed elaborare ciò che avviene all'interno delle classi.

La scuola è tuttora resistente all'utilizzo di strumenti diversi da quelli cartacei e certamente molto in difficoltà nel trovare una strada per documentare e valutare se stessa. Le strategie di auto-osservazione critica non sono importanti solo per il *Portfolio*, ma più in generale per tutti i processi di apprendimento, per tutte le attività proposte nella scuola. Forse responsabile di questo è una certa tendenza a vedere questo lavoro di ricerca-azione come qualcosa in più, ivi compreso il *Portfolio*, rispetto al proprio modo usuale di lavorare, e non, invece, come *il* proprio modo di lavorare. È necessario per questo introdurre una tradizione nuova nella professione insegnante, una riformulazione del profilo insegnante che non veda la ricerca-azione come una parte supplementare rispetto al proprio lavoro, ma come fulcro del proprio lavoro.

Il cammino verso un processo di integrazione tra apprendimento e valutazione deve prevedere l'abitudine alla documentazione e alla analisi delle proprie prestazioni attraverso strumenti come il video, o come un microfono, o anche solo una registrazione audio, (in pratica tutte le tecniche di osservazione e di auto-osservazione) che non possono più rimanere un ambito privilegiato - come è stato fino a questo momento - ma devono entrare nelle classi e nelle aule universitarie con la stessa dignità del libro di testo.

Purtroppo si riscontra una certa difficoltà della scuola a staccarsi da vecchi strumenti e vecchie pratiche, che, peraltro, vengono quasi unanimemente giudicati ormai inadeguati, e a trovare delle alternative. La formazione di sistema ed anche i punti di riflessione della glottodidattica dovrebbero andare proprio in questa direzione: fornire maggiori strumenti al docente e al discente per l'osservazione del proprio lavoro. È, questo, uno degli enormi vantaggi che può portare il *Portfolio*: non solo compilazione del curriculum, non solo supporto alla continuità tra un grado di istruzione e l'altro, non solo certificazio-

ni, ma prima di tutto la valorizzazione dell'autonomia nel processo di apprendimento, l'appropriazione di sé e del proprio apprendimento, che è la sola strada verso la responsabilizzazione della persona. È solo il primo passo, ma a quanto pare ancora lontano a venire, di un apprendimento consapevole che porti all'auto-valutazione. Prima ancora di intraprenderlo, però, sarebbe interessante, oltre che necessario, analizzare i motivi di tanta resistenza e condividere la responsabilità di una scelta nuova.

Il punto di vista del Comitato di Valutazione

Giorgio Allulli

Comitato di Valutazione del sistema Scolastico Trentino

Il Comitato di Valutazione è ormai al terzo mandato, è stato rinnovato l'anno scorso e in questo nuovo mandato ci sono alcune modifiche, alcune novità rilevanti. Volevo innanzitutto offrire alcuni elementi sul nuovo scenario in cui opera e gli obiettivi che si propone.

Il Comitato di Valutazione è stato istituito nel 1991 per fornire alla Giunta Provinciale elementi per valutare la qualità del sistema scolastico Trentino e per prendere le decisioni necessarie. Quindi il concetto di valutazione è strettamente legato al processo decisionale, all'idea di valutazione non solo come elemento conoscitivo, ma come elemento della gestione strategica del sistema.

Con il rinnovo dell'ultimo mandato il Comitato è stato modificato, ne è stata cambiata la composizione: prima erano 11 componenti, ora sono solamente 7.

È stato rafforzato il legame con l'IPRASE come soggetto che aiuta e supporta il Comitato per quanto riguarda l'aspetto di ricognizione del sistema; infine è stato ampliato il mandato del Comitato, che non si occupa più solamente del sistema scolastico, ma si dovrà occupare anche dei risultati del sistema della formazione professionale. Nelle nostre proposte abbiamo focalizzato questo ampliamento al sistema della formazione professionale iniziale, che è quello più coerente con il sistema scolastico, lasciando invece da parte il versante della formazione continua, rivolto all'aggiornamento dei lavoratori.

Gli altri compiti assegnati dalla Legge sono:

- mettere a disposizione della Giunta gli strumenti per valutare la produttività del sistema scolastico e formativo nel suo complesso e nelle sue articolazioni territoriali;

- valutare gli effetti delle politiche scolastiche e formative;
- fornire alla Giunta Provinciale indicatori di qualità e di efficienza per la predisposizione dell'offerta scolastica e formativa;
- fornire alla Giunta indicatori per la valutazione dei risultati delle attività realizzate dai singoli istituti per verificare gli scostamenti tra risultati e obiettivi;
- infine procedere ad attività di valutazione sul grado di soddisfazione dell'utenza.

Questi sono i compiti generali del Comitato, compiti che riassumono la sua evoluzione in questi 13 anni di attività.

Il Comitato è stato istituito nel 1991 ed ha avviato la sua attività soprattutto come ricognizione complessiva del funzionamento del sistema Trentino.

La prima preoccupazione del Comitato è stata quella di raccogliere tutti i dati disponibili e metterli insieme, in un insieme organico e coerente basato su indicatori che permettessero il confronto del sistema Trentino con il sistema nazionale, qualche volta anche con il sistema internazionale, ed anche al suo interno rispetto ai diversi comprensori in cui è articolato; pertanto tutti gli indicatori sono stati raccolti a livello di singolo comprensorio. Inoltre gli indicatori sono stati raccolti e vengono raccolti con un sistema stabile nel tempo, per cui c'è la possibilità di confrontare l'evoluzione del sistema Trentino a livello provinciale e a livello comprensoriale nei diversi anni. Quindi la prima preoccupazione del Comitato durante il primo mandato di attività è stata quella di costruire quest'insieme organico e coerente di indicatori sulla base di un modello basato in gran parte sul modello OCSE e sugli altri modelli internazionali. Quest'insieme organico e coerente di indicatori permette di fare sistematicamente, periodicamente, il punto sull'evoluzione della scuola trentina, sui risultati raggiunti, su quanto si spende per ottenere questi risultati in termini di risorse umane, finanziarie, strutturali; risultati raggiunti in termini di apprendimenti, ma anche di esiti sul mondo del lavoro, in termini di soddisfazione dell'utenza, in termini di produttività del sistema (ovvero il numero dei ragazzi che arrivano a conseguire il diploma e la qualifica); quindi i risultati, le risorse ma anche i processi, ovvero gli aspetti legati alla selezione, all'orientamento, alla dispersione scolastica.

Per questo, a partire dalla sua costituzione, il Comitato ha prodotto una serie di rapporti sul sistema generale con cadenza più o meno biennale, basati sia sui dati raccolti dalle varie attività d'indagine (i dati di fonte amministrativa, l'Anagrafe Scolastica, i dati dell'Agenzia del Lavoro, del Servizio Istruzione, del Servizio Statistica, dell'IPRASE, e così via), sia su indagini ad hoc che sono state fatte di volta in volta sulla scuola non statale, sull'autonomia, sull'integrazione dei portatori di handicap e così via.

Questo dunque è stato il risultato del primo mandato del Comitato: *impiantare una valutazione di sistema*.

Voglio ricordare che il Comitato era nato in un momento in cui la Conferenza Nazionale della Scuola aveva ufficialmente sancito l'esigenza di un sistema di valutazione, anzi, sembrava che questo sistema di valutazione si dovesse realizzare a livello nazionale da un momento all'altro; poi non è stato così. Il Comitato di Valutazione trentino rimane ancora oggi l'unico esempio, a livello nazionale, di valutazione sistematica della scuola così come si attua in altri Paesi, come in Francia, in Inghilterra, in Spagna, in Svezia, ed ancora oggi costituisce un punto di riferimento a livello nazionale.

Nel secondo mandato l'attività del Comitato, pur proseguendo l'analisi complessiva del sistema, ha focalizzato progressivamente la sua attenzione sui singoli istituti. Dal 1997 in poi si è progressivamente sviluppata l'autonomia scolastica e quindi è diventata centrale l'esigenza di riferirsi alle singole scuole: da una parte per ampliare gli spazi di autonomia della scuola, dall'altra parte per renderla in grado di verificare meglio i propri risultati raggiunti, quindi di rendere più riconoscibile il suo prodotto offrendole degli strumenti per autovalutarsi. Quindi la scelta strategica del secondo mandato del Comitato è stata quella di sviluppare un sistema organico di autovalutazione degli istituti scolastici.

Anche su questo aspetto è stata del tutto centrale la collaborazione con l'IPRASE, che già aveva avviato un'attività di ricerca e di sperimentazione sui modelli di autovalutazione, sia nella scuola elementare e media che nella scuola secondaria superiore. Dalla sinergia con l'IPRASE è emerso progressivamente, sulla base delle riflessioni sulle sperimentazioni e nei convegni - posso ri-

cordare un importante convegno internazionale sull'autovalutazione - un modello, una proposta organica di autovalutazione che poi è stata proposta a tutte le scuole trentine e che progressivamente è stata messa a regime. Il primo anno questa proposta è stata recepita da 50 scuole su 99 e il secondo anno è stata recepita da oltre 70 scuole; insomma si va verso una progressiva generalizzazione. Si tratta di un modello che si fonda soprattutto sulla raccolta di alcuni indicatori strategici che però non costituiscono il fine ultimo dell'autovalutazione. La raccolta degli indicatori costituisce solo uno strumento di partenza per facilitare la riflessione della scuola; l'indicatore quantitativo si deve poi sempre integrare fortemente con l'analisi qualitativa sul significato dell'indicatore, e sulle conseguenti decisioni per l'attività scolastica.

Questo modello si poggia su una piattaforma informatica sulla quale le scuole possono scaricare i loro dati ed automaticamente la piattaforma informatica restituisce alla scuola gli indicatori della scuola, gli indicatori a livello di comprensorio, gli indicatori a livello provinciale. Ciò permette a ciascuna scuola di riflettere sui suoi indicatori, anche in confronto con le medie del comprensorio e con le medie provinciali; questo confronto è importante perché l'indicatore è un numero che non parla da solo: dà delle indicazioni quando viene posto a confronto con altre medie, quelle del comprensorio e quelle della provincia. Anche in questo caso la Provincia di Trento è stata la prima a dotarsi di un sistema organico di autovalutazione basato su questa serie di indicatori che permettono alle scuole di confrontarsi rispetto alla realtà del comprensorio e della provincia.

Ovviamente gli indicatori suggeriti dal Comitato non esauriscono il discorso dell'autovalutazione della scuola, perché ogni scuola ha i suoi obiettivi e le sue priorità da valutare; gli indicatori sono una piattaforma di base sulla quale poi si può sviluppare ed ulteriormente arricchire l'attività di valutazione.

È stata nel frattempo istituita presso il Servizio Istruzione l'Area di Supporto alla Valutazione, che ha la preminente responsabilità operativa di portare avanti questa attività che presenta una notevole complessità. Si può dire che questo è stato il risultato principale del secondo mandato, insieme alle altre numerose analisi quantitative e qualitative condotte, che sono confluite nel 5° Rapporto del Comitato "Oltre la qualità diffusa".

In questo terzo mandato credo che l'obiettivo principale, oltre a tutte le verifiche che comunque ci vengono richieste, sarà e dovrà essere lo sviluppo di un'altrettanto coerente ed organica attività di valutazione esterna dell'istituto. L'autovalutazione è un passaggio importante e centrale nel processo di valutazione, però nel momento in cui diventa processo organico condiviso e cultura stabile della scuola, dovrà confrontarsi anche con momenti di valutazione esterna altrimenti, anche se ci sono gli indicatori che danno oggettività all'autovalutazione, il rischio dietro l'angolo è sempre quello di un processo di tipo autoreferenziale. Quindi credo che in questo terzo mandato sarà strategico riflettere insieme con la scuola trentina su come passare progressivamente verso un modello in cui abbia un ruolo importante anche la valutazione esterna, ovviamente intrecciandosi con l'autovalutazione.

All'interno di questo quadro generale un'ulteriore novità è il fatto che la Giunta deve indicare al Comitato le proprie priorità, e su queste priorità fornisce degli indirizzi e su questi indirizzi il Comitato poi deve preparare un programma di attività. Quali sono gli indirizzi proposti quest'anno al Comitato? Schematizzando sono i seguenti:

- predisporre gli strumenti di verifica dei livelli complessivi di funzionamento del sistema scolastico e di formazione professionale del Trentino;
- verificare i livelli di apprendimento degli alunni rispetto alle discipline più significative assicurando anche la partecipazione, in collaborazione con l'IPRASE, alle indagini internazionali;
- verificare il livello di preparazione della popolazione scolastica trentina rispetto agli ambiti delle lingue straniere, ponendo in correlazione la preparazione con le risorse apposite messe in campo dalla politica scolastica e formativa della Provincia. Quindi negli indirizzi della Giunta c'è un richiamo sia ai livelli raggiunti per le lingue straniere sia ai livelli raggiunti rispetto alla spesa;
- verificare i processi di attuazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche provinciali;
- predisporre le metodologie e gli strumenti per l'autovalutazione e infine;
- suggerire i modelli per la valutazione esterna delle istituzioni scolastiche provinciali e del sistema della formazione professionale.

Sulla base di questi indirizzi il Comitato di Valutazione ha preparato una bozza del programma di attività, però ha ritenuto opportuno, prima di presentarlo alla Giunta, socializzarlo alla scuola trentina, cioè discuterlo insieme alla scuola trentina. Anche questa è stata una novità significativa, perché in precedenza si facevano incontri ristretti con le diverse rappresentanze istituzionali, associative, sindacali. Invece adesso per la prima volta il Comitato ha fatto un incontro allargato sul proprio Programma di Attività, ha ritenuto appunto invitare tutte le scuole trentine a discutere il programma.

Devo dire che abbiamo ottenuto un riscontro molto superiore alle aspettative, una discussione molto ampia sul Programma, con indicazioni che abbiamo recepito per cui ora andremo a presentare, sulla base di queste indicazioni, il programma definitivo di attività.

Questo modo di procedere non dipende soltanto da una nuova attenzione del Comitato verso la scuola trentina, ma dipende anche dal fatto che rispetto ad alcuni anni fa lo scenario dell'attività di valutazione è profondamente cambiato. Mentre quando è nato il Comitato pochissimi parlavano di valutazione, anzi il Comitato veniva guardato un po' come un soggetto strano, sicuramente con molto timore e con molta preoccupazione, oggi invece la cultura della valutazione si è molto diffusa nella scuola grazie anche all'attività del Comitato e dello stesso IPRASE. La valutazione sta diventando sempre più una pratica diffusa; prima erano sempre il Comitato e l'IPRASE che dovevano promuovere e stimolare interventi, ora sempre di più i soggetti della scuola si rendono conto dell'importanza di praticare valutazione e autovalutazione a tutti i livelli. In questo quadro di pratica diffusa anche il ruolo del Comitato cambia, non è più solo il Comitato che deve promuovere ma sono tanti i soggetti che promuovono e il Comitato si propone di fungere da soggetto regolatore dell'attività di valutazione.

Ora è evidente che in questo scenario il programma di attività di valutazione non è più una materia che riguarda solo il Comitato e la Giunta; è una materia che riguarda tutta la scuola trentina, che riguarda tutti gli insegnanti, tutti i capi d'istituto, e quindi è per questo che ci è sembrato opportuno proporre nel modo più allargato possibile la riflessione sul nostro programma d'attività

a tutta la scuola trentina. Quindi questo è lo scenario nel quale ci apprestiamo a lavorare in questo nuovo mandato.

Veniamo ora più da vicino al discorso delle lingue straniere. Come abbiamo visto, il tema delle lingue straniere è rientrato negli indirizzi della Giunta e quindi è una delle priorità di valutazione indicate al Comitato. Nei provvedimenti normativi c'è un altro elemento che richiama il ruolo del Comitato sulle lingue straniere. Questo discende dalla legge del 1997 che ha generalizzato la seconda lingua straniera nella scuola media ed ha richiesto al Comitato di condurre ogni tre anni un monitoraggio sull'attuazione della legge per presentarlo alla Giunta e al Consiglio Provinciale. Quindi il Comitato deve far fronte a due impegni istituzionali riguardo alle lingue straniere: da una parte rispettare gli indirizzi della Giunta, dall'altra il monitoraggio triennale richiesto dalla legge.

Quali sono le questioni da tenere presente rispetto a queste esigenze? Sostanzialmente le dimensioni sono quattro.

C'è la dimensione dei risultati raggiunti in termini di livelli di apprendimento; è questa un'indicazione molto precisa che si trova negli indirizzi, ovviamente è un aspetto centrale, ma non esaurisce tutto il discorso. Le altre dimensioni riguardano la diffusione dell'insegnamento della lingua straniera; le risorse utilizzate, ovvero quanto si spende in termini di risorse finanziarie, ma anche in risorse umane, per la diffusione delle lingue straniere; poi l'organizzazione dell'insegnamento ed i processi didattici.

Questi, schematizzando, sono gli aspetti sui quali dovremo andare a focalizzare l'attività di monitoraggio e di valutazione per quanto riguarda le lingue straniere. Per quanto riguarda tutti questi aspetti sarà strategica la collaborazione con l'IPRASE. Infatti devo ricordare che il Comitato non ha una propria struttura operativa, è costituito da sette esperti, la maggior parte dei quali, tra l'altro, esterni alla Provincia. Dunque è l'IPRASE che deve sostenere l'attività del Comitato come struttura operativa e d'altra parte già fornisce su propria autonoma determinazione alcuni elementi molto importanti che ci sostengono nel processo di valutazione dei risultati dell'insegnamento; questo in particolare per quanto riguarda i livelli di apprendimento della lingua. Nel presente

volume rimando al contributo di Dario Zuccarelli sui risultati degli apprendimenti delle lingue inglese e tedesca nella scuola elementare e media; un altro aspetto legato ai risultati è quello della certificazione. Credo che sia di grande interesse il lavoro che l'IPRASE sta compiendo a questo proposito, da una parte per il sostegno dell'attività di certificazione esterna delle lingue straniere fatta dalle scuole, dall'altra parte per l'analisi dei risultati ottenuti.

Per quanto riguarda gli altri aspetti il Comitato aveva già fatto nel 2000-2001 un primo monitoraggio con una ricerca, affidata all'Università, per la quale avevamo sottoposto una serie di questionari ai capi d'istituto, ai docenti che insegnavano le lingue straniere (in particolare ai docenti formati per l'insegnamento delle lingue straniere) ed alle famiglie degli alunni che utilizzavano l'insegnamento linguistico.

Da questa ricerca, che era stata presentata nel 2001 (c'è un rapporto; per chi è interessato credo che qualche copia sia ancora disponibile presso il Comitato di Valutazione), erano emersi una serie di elementi significativi che erano stati all'origine di una discussione, anche abbastanza vasta, approfondita - qualcuno la ricorderà - anche con qualche polemica, discussione che poi aveva dato origine ad un progetto di legge che però sappiamo essere rimasto fermo.

Che cosa era emerso, in buona sostanza, da quella ricerca? Innanzitutto il grande valore della normativa trentina sull'allargamento dell'insegnamento della lingua straniera: sicuramente un valore che pone la scuola trentina all'avanguardia su questo terreno.

Sappiamo che la recente riforma proposta dal Ministro Moratti vuole ampliare l'insegnamento delle lingue straniere; in Trentino la diffusione della doppia lingua nella scuola media e della lingua obbligatoria nella scuola elementare (a partire dalla prima classe) è già una realtà e questo è un valore che non va messo in discussione, anzi, va ribadito nella sua interezza. Insieme ai risultati raggiunti nell'attuazione della legge - va rimarcato questo aspetto perché per attuare la legge si sono dovuti superare non pochi problemi - sono emerse anche le difficoltà:

- Innanzitutto difficoltà nell'introdurre la sperimentazione nella scuola

elementare per affiancare, o addirittura sostituire, il tedesco con l'inglese, difficoltà che poi portarono alla sospensione della sperimentazione.

- La scarsa utilizzazione delle risorse docenti formate ad hoc: dei docenti formati ad hoc per l'inserimento delle lingue straniere solo una parte, poco più della metà, insegnava effettivamente la lingua straniera, mentre per tutta una serie di ragioni molti insegnanti, formati per l'insegnamento della lingua, avevano optato per non insegnare le lingue straniere.
- Questo comportamento produceva un altro problema, cioè il fatto che soprattutto nella scuola elementare l'insegnamento della lingua straniera venisse introdotto in modo parcellizzato, quindi con l'utilizzazione di insegnanti specialisti che si andavano ad aggiungere al team d'insegnanti, invece che utilizzando gli insegnanti specializzati che potevano integrare in modo più sistematico l'insegnamento della lingua straniera con le altre discipline.
- Emerse anche il problema della continuità dell'insegnamento tra scuola elementare, scuola media e scuola secondaria, cioè il rischio che molte volte si ripartisse daccapo con il curriculum, dato anche il modo con cui era stata introdotta la lingua straniera – cioè per inserimenti successivi - e non in virtù di un progetto organico di sviluppo del curriculum della lingua straniera dall'inizio della scuola elementare fino alla fine della scuola secondaria. Esiste inoltre una situazione curiosa per cui si comincia con una larghissima predominanza dell'insegnamento del tedesco, poi si registra una parità nella scuola media, e infine una larga predominanza dell'inglese nella scuola secondaria superiore.
- Erano emerse delle relazioni poco lineari tra la durata dell'insegnamento della lingua straniera ed i risultati raggiunti al termine del percorso, ed infine il problema della poca coerenza tra l'offerta nella scuola elementare e la domanda delle famiglie.

Questi erano i problemi emersi, problemi che saranno sicuramente sottoposti a nuove verifiche. Siamo nel 2004, la situazione si è evoluta in parte, e in parte è rimasta in stallo. Nel frattempo è stata però condotta un'ulteriore attività di ricerca ed abbiamo ulteriori indicazioni per quanto riguarda i risultati.

Qui mi riferisco alle due ricerche a cura del prof. Zuccarelli e della prof.ssa Lucietto.

La ricerca di Zuccarelli mostra risultati ambivalenti, cioè mette in luce una buona evoluzione per il tedesco, mentre per l'inglese c'è una situazione più contraddittoria.

In realtà lo stesso Zuccarelli nella sua analisi - che io condivido in pieno - dice: "Attenzione, il problema dell'inglese può derivare dal fatto che mentre il tedesco è un insegnamento consolidato" (consolidato come utenza e consolidato anche come docenza, quindi con l'utilizzazione di risorse docenti ormai ampiamente strutturate, che fanno riferimento ad una cultura diffusa dell'insegnamento del tedesco nel Trentino) "l'insegnamento dell'inglese si è espanso in modo molto forte negli ultimi anni".

Che cosa sta succedendo? Succede che stanno accedendo alla fruizione dell'inglese alunni appartenenti a famiglie con una condizione culturale di livello inferiore a quelli che già ne fruivano in precedenza. In passato l'inglese, per anni, è stato una scelta elitaria, fatta dagli alunni appartenenti a famiglie di status socioeconomico superiore. Nel momento in cui l'insegnamento viene generalizzato, tutti gli alunni vi accedono, compresi i ragazzi con un background familiare più modesto, che generalmente hanno risultati più modesti. Sappiamo quanto conta la condizione culturale della famiglia sugli apprendimenti.

Dall'altra parte la docenza dell'inglese ha dovuto far riferimento a risorse nuove, risorse che devono maturare, che devono crescere così come deve crescere la cultura dell'insegnamento dell'inglese; tutto questo determina questi risultati contraddittori.

Credo che per formulare un giudizio compiuto bisognerà aspettare ancora qualche anno, quando la situazione si sedimenterà.

Il cambiamento delle caratteristiche dell'utenza spiega, a mio avviso, anche un altro risultato contraddittorio rispetto alla durata dell'esposizione alla lingua straniera, ovvero che i ragazzi che cominciano più tardi lo studio del tedesco, in prima media, alla fine conseguono risultati migliori. Secondo me que-

sto è determinato esattamente dagli stessi motivi, ovvero che i ragazzi che incominciano il tedesco in prima media sono generalmente ragazzi appartenenti a quell'“élite” che aveva fatto inglese nella scuola elementare e che poi incomincia il tedesco solo in prima media. Avendo però alle spalle un forte background familiare questi studenti alla fine esprimono subito risultati di buon livello e questo migliora i risultati della media complessiva. Invece per l'inglese vediamo un andamento molto più regolare perché si verifica il fenomeno opposto.

Anche in questo caso, per effettuare una valutazione compiuta dell'effetto di un'esposizione più prolungata all'insegnamento della lingua straniera, dovremo aspettare qualche anno, quando la situazione si sarà stabilizzata.

Le ultime considerazioni, infine, riguardano l'aspetto della certificazione. Il contributo della prof.ssa Lucietto mette in luce dati molto significativi sui buoni risultati raggiunti in questo campo. Mette inoltre in luce un aspetto significativo, ovvero che i risultati migliori sono stati ottenuti sugli aspetti espressivi, la comprensione del parlato e la capacità di esprimersi, rispetto agli aspetti grammaticali.

Quindi la tradizionale espressione “conoscenza scolastica della lingua straniera”, che sta a significare che si conoscono decentemente le regole, ma non ci si sa esprimere in lingua straniera, a questo punto viene rovesciata e questo è un risultato estremamente interessante.

L'altro risultato interessante riguarda l'atteggiamento nuovo della scuola e degli insegnanti trentini, cioè la richiesta di confrontarsi con standard esterni, la richiesta di essere giudicati dall'esterno attraverso il giudizio che si dà ai propri alunni, che finisce per essere anche una valutazione esterna dei risultati del proprio lavoro.

Il fatto che in misura così massiccia gli insegnanti trentini di lingue straniere abbiano deciso e stiano decidendo di far riferimento a questa opportunità è un segnale di grande maturità e di grande attenzione della scuola a trovare metri di valutazione basati su giudici esterni.

Questo produce degli effetti positivi sul proprio lavoro, ma anche ricadute positive sugli alunni, i quali hanno, insieme ai titoli scolastici disponibili, dei crediti certificati e riconosciuti a livello internazionale che possono essere spesi sia nel proseguimento del cammino scolastico, sia nel mondo del lavoro.

Da questo punto di vista, rispetto alla situazione analizzata del 2000, vi sono dunque degli elementi confortanti in termini di evoluzione dell'insegnamento della lingua straniera in Trentino.

L'impegno del Comitato - però su questo chiediamo di nuovo l'aiuto dell'IPRASE - è quello di andare ad approfondire le condizioni di contesto su come questi risultati vengono conseguiti.

Il punto di vista del Sovrintendente Scolastico

Fabio Marcantoni
Sovrintendente Scolastico

Martin Dodman pone nella sua relazione una questione importante, cioè come si colloca l'insegnamento di una o più lingue straniere all'interno del curriculum, indicando il plurilinguismo e l'educazione linguistica come obiettivi formativi fondamentali e trasversali a tutto il curriculum.

Queste considerazioni riportano il problema all'interno del Progetto d'Istituto. Il contesto in cui ci troviamo ad operare è un contesto di autonomia delle istituzioni scolastiche: una forte autonomia, dal punto di vista organizzativo, didattico, di ricerca, di sperimentazione e di sviluppo, per cui credo che questa riflessione debba diventare una riflessione dell'intero corpo docente all'interno di ogni singolo Istituto. Su questa base devono poi essere fatte le scelte per lo sviluppo metodologico-didattico e organizzativo, ed anche per lo sviluppo del personale. Il concetto di sviluppo della scuola, che è presente in molti autori, in particolare dell'area tedesca, è forse più pregnante rispetto anche al concetto di Riforma, che stiamo vivendo in maniera un po' contrastata. Credo che l'atteggiamento di docenti professionisti della scuola debba essere sempre costruttivo, anche di fronte alle cose che non si condividono, anche perché le riforme sono in mano agli insegnanti e alle scuole: sono loro che sono chiamati a tradurre un quadro normativo in offerta formativa. Questo ruolo forte degli Istituti autonomi può essere giocato fino in fondo partendo proprio dalla riconoscibilità, all'interno del "progetto istituto", dell'educazione linguistica. E qui è possibile introdurre il discorso dell'apprendimento precoce agganciando la scuola dell'infanzia, che presenta delle esperienze significative.

Anche la ricerca di Dario Zuccarelli, che presenta dei risultati dissonanti, va ripresa in quest'ottica. Probabilmente dovremmo andare a vedere, partendo da queste esperienze, quali sono i risultati dell'apprendimento precoce, al fine di fare delle scelte consapevoli. Infatti per risolvere l'antico dilemma, se co-

minciare con il tedesco o se cominciare con l'inglese alla scuola elementare, è stata proposta una soluzione molto controversa, che lascia alle scuole la possibilità di iniziare entrambe le lingue (tedesco ed inglese), però partendo in anni diversi. Ciò chiama in causa il discorso della continuità con la scuola dell'infanzia, se avvia esperienze di insegnamento precoce. Su questo ritengo ci sia bisogno ancora di qualche approfondimento.

Un'altra dissonanza, che colgo nell'intervento di Chiara Vettori, è il ruolo negativo dell'obbligatorietà del tedesco. La nostra Provincia, per ragioni geografiche, storiche e politiche, ha approvato la Legge 11/97 che prevede l'obbligatorietà del tedesco per la scuola dell'obbligo ed intende rafforzare questa scelta anche a livello delle superiori. Allora diventa importante capire come mai la lingua tedesca non gode di popolarità tra gli alunni: se si tratta dell'approccio alla lingua tedesca rispetto ad altre lingue, o se ci sono altri motivi. Riguardo alla questione delle metodologie, abbiamo capito che c'è stato un cambiamento, con un abbandono, almeno questo esce dalla ricerca di Dario Zuccarelli, della lezione frontale per un approccio diverso, quindi possiamo dire che è in atto un cambiamento positivo.

Rispetto alla questione del tempo previsto dalla Riforma, il teorema che effettivamente la scuola si troverà ad affrontare nei prossimi anni è: come rafforzare l'apprendimento delle lingue straniere avendo meno tempo a disposizione per il curriculum obbligatorio. Perché questo ormai è previsto, sia dalla Riforma che dal Protocollo d'Intesa tra il MIUR e la Provincia Autonoma di Trento, che ne richiama i contenuti, almeno per quanto riguarda questo aspetto. Credo che la risposta migliore la dia Martin Dodman quando parla di essenzialità e trasversalità. Solo attraverso questo tipo di impostazione, allargata a tutte le discipline, non solo all'apprendimento delle lingue straniere, sia possibile dare una risposta a questo problema. D'altra parte c'è l'esempio della provincia di Bolzano, che pur avendo lo stesso nostro tempo a disposizione, prevede per i bambini di lingua italiana ben 6 ore di tedesco, e per i bambini di lingua tedesca 6 ore di italiano. Quindi, in qualche modo anche loro hanno dovuto risolvere il problema dei tempi da dedicare alle varie discipline. E quindi, se impostiamo il discorso dicendo che non esistono discipline, come dice Martin Dodman, ma esistono delle competenze e degli obiettivi da raggiungere, allora probabilmente questo problema si risolve. Si risolve a mio pa-

rere più facilmente nella scuola elementare, un po' meno facilmente nella scuola secondaria perché c'è ancora un'impostazione, dal punto di vista delle cattedre, abbastanza rigida. In questo caso bisogna che veramente si costituisca quel *team* di insegnanti, anche a livello di scuola secondaria, che faccia interagire le discipline in maniera efficace.

Un'altra modalità è costituita dall'insegnamento veicolare, anche se le condizioni rigorose poste da Federica Ricci Garotti mi fanno pensare che nella scuola difficilmente ci siano attualmente le competenze professionali per l'insegnamento veicolare delle lingue. Ritengo comunque che questa sia una strada che va percorsa e che potrebbe essere una risposta efficace alla riduzione dei tempi di insegnamento.

Un'ultima riflessione sugli insegnanti, perché da loro occorre ripartire, tenendo conto, dopo aver sentito il progetto presentato dall'IPRASE, che sugli insegnanti questa Provincia vuole investire.

Non è ancora risolto del tutto il problema del raccordo tra formazione iniziale e formazione in servizio. Nella scuola elementare non abbiamo un numero sufficiente di insegnanti per insegnare le lingue straniere, e soprattutto abbiamo insegnanti non sufficientemente preparati, perché spesso non sono preparati adeguatamente all'insegnamento delle lingue straniere. Oltre a questo, esiste il problema di insegnanti formati che però non desiderano insegnare le lingue straniere. Per ora non siamo riusciti a trovare una soluzione, come non è stata trovata una soluzione se puntare sull'insegnante specialista o sullo specializzato. Ma qui non voglio aprire un discorso che non abbiamo il tempo di approfondire.

Il Progetto **Alis** è un progetto di ampio respiro, che dovrebbe avere una ricaduta positiva sull'apprendimento. Mi auguro che nel Progetto sia prevista una verifica sulle ricadute, perché questa è indispensabile. Solo così riusciremo a fare quel salto di qualità che la scuola si aspetta.

Il punto di vista dell'Università

Massimo Egidi

Magnifico Rettore, Università di Trento

L'Università di Trento ha investito molto in questi anni nell'internazionalizzazione, nella convinzione che fare rete, una rete di qualità, sia fondamentale, soprattutto per gli atenei piccoli come il nostro, per affrontare a pieno titolo la competizione internazionale.

L'*internazionalizzazione*, tratto ormai permanente e distintivo dell'ateneo trentino, si è focalizzata in questi ultimi anni su tre grandi aspetti: l'internazionalizzazione della formazione offerta agli studenti, l'inserimento nelle reti della ricerca internazionale e la creazione di un campus internazionale.

L'Università di Trento ha in corso 38 accordi bilaterali di cooperazione con università straniere per quanto riguarda la mobilità di docenti, studenti, laureati e per progetti scientifici congiunti. È inoltre ormai stabilizzata una rete di programmi di doppie lauree con atenei europei, in particolare tedeschi, ma anche spagnoli e francesi, che permettono agli studenti di tutte le facoltà di conseguire al termine del percorso universitario un titolo di studio doppio, valido in entrambi i Paesi. Sono inoltre attive diverse convenzioni di dottorato internazionale e di dottorato in co-tutela di tesi.

Oltre alla ormai consolidata attività nell'ambito di svariati programmi comunitari (Leonardo Da Vinci, Socrates/Erasmus, Jean Monnet, EU-China), va segnalata la partecipazione a diversi consorzi e *network* universitari internazionali.

Grazie all'esperienza maturata negli anni con il mondo accademico tedesco, Trento è stata inoltre prescelta come sede italiana dell'Ateneo italo-tedesco, agenzia permanente per l'alta formazione e la ricerca tra e per le uni-

versità italiane e tedesche. Nel 2003 Trento ha anche aderito formalmente a Campus Europae, una rete di università europee (una sola per ogni Paese!) che si pone gli obiettivi di conferire una dimensione europea all'istruzione e alla ricerca, realizzare un'area europea dell'educazione permanente e sviluppare una cooperazione efficace fra le università e l'industria.

Alla realizzazione del "campus internazionale", testimoniato dal forte incremento registrato nelle iscrizioni di studenti stranieri, anche grazie al progetto "Università a colori" e al carattere prettamente internazionale dei corsi di dottorato di ricerca, concorrono i master internazionali e le numerose scuole estive internazionali. Vanno ricordati inoltre diversi fattori, fra i quali la presenza della Scuola di Studi Internazionali e la localizzazione presso l'Ateneo di sedi permanenti della University of California e del Graduate Research Center on Europe dell'American University.

Un apporto di rilievo è assicurato anche dai *visiting professors, visiting researchers* e docenti stranieri di chiara fama presenti in numero crescente, oltre al significativo numero di docenti trentini presenti in università e istituzioni di cultura estere.

Proprio in considerazione del forte carattere internazionale dell'Università di Trento diventa prioritario un fattivo supporto all'apprendimento delle lingue straniere. Va dunque segnalato il Centro Interfacoltà per l'Apprendimento delle Lingue: il CIAL, che nel 2003 ha superato le 10.000 ore di corsi effettuate, promuove l'apprendimento strumentale, la pratica e lo studio delle lingue straniere sia attraverso corsi sia mettendo a disposizione strutture per lo studio autonomo. I corsi sono rivolti agli studenti iscritti all'ateneo trentino, agli studenti dei programmi comunitari e di scambio internazionale, ai borsisti, ai dottorandi, al personale docente, ricercatore, tecnico-amministrativo e anche agli esterni. Il Centro dispone di aule dotate di sussidi audiovisivi, di una mediateca per l'esercitazione guidata e lo studio autonomo per mezzo di materiali audio-video-informatici, di un laboratorio audio-attivo-comparativo, di un'aula self-access per l'auto-apprendimento e di una sala regia per la realizzazione di programmi didattici. Sempre per l'apprendimento linguistico l'ateneo dispone inoltre del Laboratorio Linguistico Multimediale presso la Facoltà di Lettere e Filosofia.

Un corso di inglese del CIAL (rivolto ai dipendenti provinciali), è stato messo on-line nell'anno accademico 2001-02 dal Laboratorio d'Ateneo Innovazione Didattica. Sul portale sono inoltre offerti diversi corsi di lingue della Facoltà di Lettere.

Estremamente rilevante è infine il ruolo della Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario di Rovereto (SSIS) nella formazione degli insegnanti, anche di lingue. Su questo tema tuttavia non mi voglio dilungare in quanto già oggetto di discussione del convegno.

Per concludere, vorrei aggiungere alla presentazione delle iniziative internazionali dell'ateneo e delle attività inerenti l'apprendimento delle lingue straniere una riflessione che costituisce un elemento chiave per il futuro dell'Europa. La costruzione dell'Europa comune nei prossimi anni potrà avvenire in modo agevole soltanto se, oltre all'Europa della moneta unica e della circolazione dei capitali, avremo anche la capacità di costruire un contesto in cui le differenti culture sappiano dialogare tra loro: un *melting pot* dove, pur con le diversità di lingua, si sia in grado di costruire una cultura comune.

**... nella FORMAZIONE
degli INSEGNANTI**

Il Progetto Alis

Ernesto Passante
Direttore IPRASE del Trentino

In questa comunicazione presenterò il nuovo Progetto “Lingue Straniere” dell’IPRASE. Il progetto nella sua versione completa è piuttosto minuzioso. Vado a presentarlo attraverso elementi essenziali, e rappresenterò anche alcuni aspetti di non compiuta definizione, perché, essendo un progetto quinquennale, pensiamo che non tutto debba essere definito fin d’ora.

Per prima cosa, il battesimo del nome e del logo del Progetto. In IPRASE, da qualche tempo, abbiamo attenzione anche agli aspetti dell’immagine, mai però svincolati da quelli del contenuto. Abbiamo pensato che un progetto che per 5 anni accompagnerà un bel segmento della scuola trentina dovesse avere un’identità, e l’identità si favorisce anche attraverso un’immagine. Quindi abbiamo **Alis**, una sigla che rappresenta l’Apprendimento delle Lingue Straniere, ed un logo che accompagnerà il progetto per tutta la sua durata.

1. LE FINALITÀ GENERALI DEL PROGETTO

Il Progetto **Alis** è un progetto ampio, che vuole costituire una serie di opportunità. Non è eccessivamente vincolato a percorsi formali: molto è affidato, in alcuni segmenti di scuola, proprio alle scelte dei docenti. Vale la pena di riprendere questo concetto, perché **Alis** è un sistema di opportunità che i docenti possono cogliere, ma potrebbero anche non cogliere. Per questo, si investe molto anche sulle modalità con cui rappresentarlo come una conquista professionale, come un’opportunità per riuscire ad insegnare meglio, per riuscire a far apprendere meglio gli allievi. Certamente, il fine ultimo del Progetto è quello di produrre maggiore qualità nell’offerta formativa e quindi di far crescere i livelli di apprendimento degli studenti trentini. D’altra parte, è un progetto di formazione in servizio, che quindi utilizza la formazione dei docenti,

delle figure intermedie, degli educatori, come leva strategica che produce qualità nella sede che più ci interessa, che è quella del *setting* formativo con l'utenza, con gli studenti: la classe.

Per spiegare meglio come questo Progetto abbia una sua “filosofia” complessiva dirò com'è nato, qual è la sua genesi, ripercorrendo alcuni passaggi chiave. Fondamentalmente, l'origine del Progetto dipende da una delibera della Giunta Provinciale del luglio 2002, in cui si chiedeva, tra le altre cose – era una Giunta che definiva alcuni obiettivi-indirizzi dell'IPRASE dopo la nuova Legge che istituiva l'Istituto - di costruire un progetto di sistema (e su questo termine ci siamo spesi altre volte, quindi fondamentalmente una formazione di tipo diffuso) per gli insegnanti di lingua straniera.

L'IPRASE ha scelto un certo percorso per formulare un progetto così rilevante, perché questo non è un semplice corso di aggiornamento. Il percorso è partito dal coinvolgimento di una Commissione interistituzionale delegata dal Direttore dell'IPRASE, il quale si è preso la libertà di invitare alcune istituzioni ad inviare i propri delegati, possibilmente ad un livello molto qualificato, per ispirare le linee del progetto e per validarlo. Assieme a questi soggetti abbiamo invitato tre esperti che potessero suggerire tecnicamente le linee del progetto. Si tratta di Martin Dodman, Luciano Mariani ed Umberto Capra. Sono persone che hanno lavorato insieme a Sandra Lucietto, che è la Coordinatrice di questa Commissione, ma anche insieme ad alcune persone della Commissione interistituzionale stessa, che è composta – è, perché dovrà funzionare ancora, essendo un elemento importante di cerniera - da due rappresentanti dell'Università, da due rappresentanti della Sovrintendenza, da due rappresentanti del sistema delle scuole materne provinciali e federate, da rappresentanti del Servizio Istruzione e della Formazione Professionale, da rappresentanti della scuola, nelle figure di due dirigenti tra i più qualificati in tema di lingue straniere e sei insegnanti in servizio di tedesco e di inglese (due insegnanti di scuola elementare, due insegnanti di scuola media, due insegnanti di scuola superiore, uno per lingua). Questa Commissione ha lavorato molto, interagendo con gli esperti, e di lì sono nate alcune proposte che hanno avuto percorsi anche con alcune “virate”. La progettazione, partita grossomodo dalla tarda primavera del 2003, è andata evolvendosi attraverso una serie di *step* intermedi ed alla fine si è avuta, nel settembre 2003, la validazione del progetto

da parte della Commissione, e la successiva presentazione all'allora Assessore all'Istruzione Claudio Molinari.

L'Assessore Molinari ne condivise i contenuti, anche con un certo entusiasmo, e propose la presentazione del Progetto in una Giunta, forse la penultima del mandato politico della legislatura precedente. Il Progetto fu approvato in un Conchiuso di Giunta (3 ottobre 2003), ove si indicò il Fondo Sociale Europeo (FSE) come una fonte di finanziamento. Questo *l'iter* fino all'approvazione formale. In realtà non abbiamo finito lì perché, quando il Progetto fu approvato dovemmo metterci in collegamento con il Fondo Sociale. Questo non solo per quantificare - cosa che avevamo già fatto in maniera abbastanza approssimativa all'inizio - ma soprattutto per cercare di coniugare i criteri del Progetto con i vincoli del Fondo Sociale, vincoli che, come molti sanno, pongono alcune questioni organizzative rilevanti, che nella mia relazione compariranno più volte. La predisposizione esecutiva del Progetto è ancora in corso: il passaggio di competenze del FSE dall'Assessorato all'Istruzione all'Assessorato alle Politiche Sociali pressoché contemporaneo al varo del Progetto (novembre 2003) ha comportato un aggiustamento temporale inevitabile, che, comunque, vista la condivisione su questa progettazione, non dovrebbe creare particolari ritardi. Peraltro, tutto questo ci ha allontanato dalla prospettiva, per così dire, di "azione zero", che volevamo il Convegno di apertura. Vorremmo dire: *"cominciamo il 15 marzo"*, ma non possiamo dirlo. Cominceremo effettivamente in primavera, ma non possiamo dare ufficialità ai tempi di alcune azioni.

2. GLI ORIENTAMENTI

Gli orientamenti del Progetto sono richiamati anche in altri interventi. Martin Dodman richiama alcune citazioni del *Libro Bianco* Cresson. Il *Libro Bianco*, citato nel Progetto, è una delle sue "fonti" per quanto riguarda la necessità dell'apprendimento plurilingue: già allora - era il 1995 - si diceva che c'era bisogno di competenze in almeno tre lingue comunitarie per i cittadini dell'Unione Europea. Tutta l'argomentazione di Martin Dodman sul plurilinguismo ha legittimato la nostra posizione culturale, che parte dagli elementi fondativi delle politiche auspicate dall'Unione Europea in materia di istruzio-

ne. Mi assumo la responsabilità di questa dichiarazione: ci sono documenti che cominciano a definire alcuni elementi di “istruzione europea”. Ci sono poi scelte nazionali e provinciali, come richiama anche l'Assessore Salvaterra, che hanno indicato la strada della lingua straniera come una strada obbligata verso la formazione del cittadino, così come le indicazioni del Comitato Provinciale di Valutazione. Anche le indagini dell'IPRASE ci indicano alcune strade ed alcune problematiche di sviluppo, di rinforzo e d'investimento sulle lingue straniere, e con questi orientamenti ci si è avvicinati ad una proposta che peraltro si fondasse su alcune motivazioni precise.

3. LE MOTIVAZIONI

La prima motivazione (cfr. anche l'intervento di Dario Zuccarelli) è riferita al fatto che l'aumento di allievi che studiano le lingue straniere pone un problema di incremento della domanda di insegnanti. Siccome gli insegnanti non sono li “pronti” ad aspettare di venir inseriti nel sistema formativo, pensiamo che, evidentemente, insegnanti nuovi significhi anche insegnanti con meno esperienza, e quindi insegnanti che possono, in qualche modo, porre una domanda di formazione in servizio.

Questo è un primo presupposto per cui il Progetto **Alis** può rappresentare un'azione straordinaria, che si pone il problema della stabilità dell'azione formativa, per cui l'influenza di un aumento della domanda certamente può determinare problemi di formazione di servizio che oggi non sono assicurati dal sistema. Difatti, attualmente l'offerta di formazione in servizio di docenti di lingua straniera è un'offerta fondamentalmente modesta, non è assolutamente generalizzata sul territorio, ed è comunque inferiore alle aspettative ed ai bisogni.

L'IPRASE riceve molte richieste di formazione. Forse la più frequente è quella che riguarda supporti, consulenze, attività formative sulla lingua straniera. E questo è un dato. Perché, pur essendo passata alle scuole e alle istituzioni scolastiche autonome la titolarità di un'azione formativa, in realtà per molti motivi questa non è così assicurabile, anche, qualche volta, quando le buone volontà e le sinergie ci sono. Allora si è pensato che il primo presuppo-

sto, ed il secondo insieme, determinassero un bisogno che dovesse contemplare una fase, per così dire, “straordinaria”. Anche la risposta d’iscrizione che il Convegno di apertura ha avuto credo possa essere considerata ed annoverata come un segnale di bisogno formativo che gli insegnanti reclamano. Abbiamo bloccato il sistema d’iscrizione a 340 persone. Non pensavamo che mandando soltanto le comunicazioni alle scuole, senza fare un particolare battage pubblicitario, ci fosse una risposta quasi tutta composta da insegnanti trentini, e prevalentemente da insegnanti di lingua straniera. Questo è un dato fondamentale, che crediamo ci ponga anche delle responsabilità rispetto all’attuazione di questo Progetto e rispetto alla sua condivisione.

Ci sono aspetti che occupano la ricerca metodologica e didattica degli esperti di lingua straniera (ma non solo quelli di lingua straniera) che riguardano proprio l’aggiornamento, l’adeguamento del piano metodologico della proposta formativa sulle lingue straniere. Insegnare lingue straniere oggi significa abilitare gli studenti, i bambini, i ragazzi, ai livelli della comunicazione corrispondenti alla loro età. Abilitarli a comunicare, perché - questo lo sostengo io, ma non sono certamente l’unico - anche i bambini di scuola elementare sono cittadini (nel senso che esercitano una funzione di cittadinanza), e sono anche cittadini europei, sono anche cittadini di un sistema multiculturale dentro cui qualche cosa dobbiamo loro garantire in termini di comunicazione. Un’idea di insegnamento della lingua straniera che privilegia inizialmente l’assimilazione delle strutture linguistiche, per *poi* mettersi a comunicare, è un’idea ormai tramontata - non sono certo io che lo dichiaro in questa sede, però intendo sottolinearlo e riprenderlo. Allora l’idea di favorire l’innovazione attraverso una proposta formativa fortemente orientata all’innovazione metodologico-didattica “esposta” sul codice audio-orale è uno dei presupposti del Progetto.

Un altro aspetto. C’è una prospettiva determinata ormai da qualche esperienza molto significativa di scuole trentine di utilizzazione non episodica ma sistematica ed organica delle nuove tecnologie: i centri di auto-apprendimento, il lavoro sul *web*, i laboratori linguistici, altre strumentazioni di tipo multimediale che ormai vengono utilizzate giornalmente. Diffondere l’uso delle tecnologie significa anche assicurare motivazioni, assicurare efficacia proprio a quel lavoro di abilitazione comunicativa, anche con strumenti

che spesso sono più familiari ai nostri interlocutori (gli alunni) che a noi.

Ci sono anche altre motivazioni che possono essere annoverate fra i presupposti del Progetto. Certamente c'è un'esigenza di costituire sul territorio - e questo è un risvolto non immediato - una sorta di "presídi" di scambio professionale nelle scuole, possibilmente in rete, attraverso la valorizzazione di competenze già in essere. Significa che abbiamo già insegnanti competenti e capaci nelle scuole, che già ora costituiscono dei punti di riferimento per i colleghi, e qualche volta costituiscono dei punti di riferimento anche per l'IPRASE. Dobbiamo pensare che nel tempo questa azione "straordinaria" di **Alis** non possa essere conservata, e quindi dobbiamo assicurare la sua tenuta e la sua continuazione attraverso dei "presídi". Li chiamo "presídi" perché organizzativamente abbiamo formulato diverse ipotesi di definizione senza ancora sceglierne una. Però una cosa abbiamo certamente scelto: che queste attività debbano in qualche modo essere sostenute dalle scuole autonome, possibilmente in rete, in ogni zona, in ogni comprensorio. In alcuni territori significativi dobbiamo pensare di favorire la nascita di alcuni centri, di alcuni luoghi di scambio che possano poi presidiare in maniera autonoma un'azione formativa, con la gestione delle scuole che vi aderiranno.

Altre motivazioni sono la necessità di moltiplicare un'offerta agevolata di iniziative che noi chiamiamo "complementari e concorrenti": i soggiorni di studio all'estero, gli scambi, la crescita di comunità di pratiche on-line che possono essere provinciali ma, per loro natura, sono anche ultraprovinciali, sono anche ultranazionali. Ci sono aspetti di iniziative complementari che hanno un impatto forte sulle pratiche didattiche e sull'apprendimento degli alunni. Un gemellaggio, per esempio, è un indotto formidabile - e questo lo sanno soprattutto le scuole che lo praticano meno, per quelle che lo praticano di più è un fatto consolidato - verso l'acquisizione di competenze da parte dei ragazzi e delle ragazze, ma è soprattutto formidabile verso le abitudini consolidate degli insegnanti della scuola, perché permette di scoprire da vicino che cosa può produrre un gemellaggio. Un gemellaggio obbliga i ragazzi e le ragazze a comunicare per forza (perché magari sono ospitati alla pari in famiglie), e a comunicare in un contesto reale, al di fuori di un *setting* protetto com'è quello formativo della scuola.

Esiste poi la prospettiva di agganciare lo sviluppo delle competenze linguistiche dei docenti al *Framework* ed alle certificazioni. Questa è una cosa che affermiamo qui come scelta della Commissione, condivisa dalla Giunta. Ormai lo sviluppo professionale degli insegnanti di lingua straniera deve avere qualche elemento di aggancio (la parola è proprio giusta) orientato alle competenze descritte nel *Framework*. Questo per quanto riguarda lo sviluppo linguistico. C'è poi un altro sviluppo, quello metodologico-didattico. Il Progetto ha anche l'ambizione di produrre in cinque anni una sorta di anagrafe delle competenze linguistiche degli insegnanti trentini, che si costruisce man mano, vedremo anche come.

Infine, tra le motivazioni più rilevanti, quella di accompagnare, valorizzare e qualificare esperienze di veicolarità /immersione. Quelle che nascono credo nascano proprio da volontà incrociate: dirigenti che possono aver stimolato gli insegnanti, disponibilità degli insegnanti stessi, situazioni locali. Dobbiamo pensare in qualche modo di favorirle, di gettare dei semi di moltiplicazione ed eventualmente di dare supporti – come dice Federica Ricci Garotti - di monitoraggio ed eventualmente di consulenza, se richiesti, verso una serie di indicazioni di qualità nell'esperienza di veicolarità e di immersione.

4. GLI OBIETTIVI

Entriamo più da vicino in quelli che sono gli obiettivi del Progetto **Alis**: 7 obiettivi che in qualche misura nascono dalle motivazioni:

1. *Il potenziamento linguistico per tutti gli insegnanti di lingue straniere di ogni grado e di ogni segmento (dalla scuola dell'infanzia alla scuola elementare, alla media, alla superiore, alla formazione professionale), naturalmente con riferimento al Framework europeo.*
2. *Il miglioramento delle competenze metodologico-didattiche, pedagogiche e di sviluppo curricolare.* Questo mi pare scontato e ne sono già stato testimone.
3. *Lo sviluppo dell'utilizzazione delle tecnologie.*
4. *L'induzione di linee generali di costruzione del curricolo condivise tra le scuole.* Questo è un obiettivo non certo a breve ma a lungo termine, che si costruisce proprio valorizzando le risorse che ci sono sul territo-

rio. Non è un curriculum che viene dall'Amministrazione, ma un curriculum che si costruisce attraverso la testimonianza, l'esperienza e anche la capacità di produrre ricerca che le scuole hanno. Se condivise e messe in rete, queste creano le linee di un curriculum nuovo, magari in verticale.

5. *Migliorare le competenze linguistiche dei docenti che non insegnano lingua straniera.* Questo è un aspetto che Federica Ricci Garotti richiama nella valorizzazione della qualità di esperienza di veicolarità, però in realtà è un bisogno di tutti: una scuola che si apre verso culture e lingue straniere non lo fa solo attraverso il *setting* di apprendimento dei ragazzi, ma anche perché, nella scuola, c'è un insegnante che comunica con l'Inghilterra, con la Francia e con la Germania. Questo insegnante può *non* essere un insegnante di lingua straniera. Se arriva una "lettera europea" (scusate la provocazione) scritta in lingua straniera, non c'è bisogno che ci sia l'insegnante di inglese o di tedesco che la traduca, perché la scuola esprime di per sé una competenza di comunicazione. Allora, la promozione di competenze linguistiche degli insegnanti *in genere* non è solo strumentale all'apprendimento delle lingue, ma anche a costituire le scuole come "scuole europee", quindi disposte all'incontro fra culture e lingue differenti.
6. All'interno di questo Progetto c'è un *capitolo importante e rilevante per quanto riguarda la scuola dell'infanzia*, che ha aderito nelle sue due espressioni, quella provinciale e quella federata. Si tratta di soddisfare un bisogno che è stato più volte reclamato, che è quello di costituire *ex novo* delle professionalità di insegnanti che possano garantire processi di accostamento alla lingua straniera - direi in una prospettiva quinquennale non più sperimentale. Se sapremo costruire un quadro di azioni sufficientemente consolidate (un quadro anche di costrutti professionali che possano garantire questo esercizio dell'accostamento della lingua straniera a tutti i bambini trentini) potremmo dire che nel quinquennio non si parlerà più di sperimentazione rispetto all'accostamento della lingua straniera, ma che esso diventerà costitutivo delle scuole dell'infanzia.
7. Esiste poi un obiettivo forte che è quello della formazione di insegnanti con funzioni di guida dei processi di formazione e d'innovazione metodologica. Ecco, questo forse è l'aspetto da cui cominceremo prima:

una sorta d'insegnanti che possano a loro volta fare un percorso formativo comune, che poi possano essere risorsa sia per il Progetto **Alis** sia per le scuole. Una sorta di costituzione di una *rete di formatori* dei formatori, di coordinatori, se vogliamo, di altri insegnanti - con qualche perplessità uso la parola *tutor* perché non voglio essere travisato.

5. LE OPPORTUNITÀ

Il Progetto prevede un sistema di azioni che grossolanamente, ma non con superficialità, si possono ascrivere a quattro categorie di opportunità.

Una prima opportunità è quella riguardante i *moduli orientati allo sviluppo di competenze linguistiche*. A tutti gli insegnanti viene offerta all'interno del Progetto **Alis** l'opportunità di conseguire certificazioni a livelli adeguati, attraverso la frequenza di moduli di formazione linguistica e successiva certificazione dei risultati raggiunti. Per la scuola elementare e per la scuola dell'infanzia l'auspicio è che questi insegnanti possano conseguire un livello B2, dentro il *Framework* citato. Per quanto riguarda la scuola secondaria pensiamo ad un livello C1/C2, come del resto alcuni insegnanti già hanno. Per quanto riguarda i moduli per insegnanti della scuola dell'infanzia, i moduli sono più "forti", nel senso che lì si tratta di produrre formazione forse anche da zero, e comunque a partire da titoli di studio, non a partire da titoli professionalizzanti. Noi indichiamo moduli orientativi per lo svolgimento della certificazione per circa 60 ore in aula, che vengono collegate ad aspetti di lavoro a distanza.

A questi affianchiamo alcuni moduli - parlo di attività che si dilungano per alcuni mesi - orientati allo *sviluppo delle competenze metodologiche didattiche*. I primi sono svolti da agenzie accreditate di grande qualità, i secondi invece sono affidati ai formatori trentini guidati, però, da formatori esterni, che possano quindi in qualche modo svolgere percorsi molto omogenei all'interno di linee metodologiche molto precise. Questi moduli saranno della durata di 75 ore in aula, anche qui con interventi che possono essere accompagnati da azioni a distanza, di fruizione non in presenza.

La terza categoria di opportunità è quella che riguarda le *iniziative complementari e concorrenti*: soggiorni all'estero, settimane linguistiche, partenariati internazionali tra scuole e reti di scuole, gemellaggi tra scuole, scambi di insegnanti, *Portfolio* delle competenze linguistiche, lettori madrelingua. Gli insegnanti possono accedervi individualmente o come scuola. Se c'è qualche domanda possiamo pensare di darvi qualche risposta.

Quarta categoria di opportunità: tutte quelle attività di *monitoraggio, supporto alla progettazione* ed eventualmente, se richiesta, formazione sulle attività e sull'esperienza di lingua veicolare, auspicata, fra l'altro, dal *Libro Bianco* Cresson.

Queste quattro categorie di opportunità si dipanano lungo il Progetto con tempi propri.

6. LO SVILUPPO DELLE PRINCIPALI AZIONI NEL TEMPO

Il Progetto comprende diverse azioni per circa cinque anni, a partire da quando avremo i fondi - tra qualche mese - fino al 2008: moduli linguistici affidati ad agenzie formative specializzate e moduli metodologico-didattici affidati in gran parte a formatori coordinati dall'IPRASE. Da una parte possiamo dire che questa collaborazione è stata voluta non solo per motivi organizzativi, ma anche perché crediamo che l'insegnante di lingua straniera debba avere uno sviluppo di competenze linguistiche *da dove è*. Questo può garantire sia chi non ha mai fatto una certificazione come chi ha una certificazione avanzata. In questo senso, **Alis** è un Progetto che vuole adattare le azioni ai bisogni che potranno essere manifestati. Le azioni di carattere metodologico-didattico sono inizialmente coordinate dall'IPRASE, anche attraverso una crescita dei formatori. Per il quarto anno, il Progetto prevede una fase di "messa a regime" e comincia a spostare le azioni, diciamo, dal centro, dal coordinamento dell'IPRASE, al coordinamento delle scuole attraverso il trasferimento di responsabilità didattico-formative sui sistemi di istruzione e di formazione professionale, che assumono moduli formativi e supporti di ricerca curricolare, supportato dagli stessi formatori che hanno preso parte alla prima fase coordinata dall'IPRASE.. Siccome fare scuola è faticoso, pensiamo di creare un

confronto programmatico al 2005 con qualche prospettiva di rete. Non tutto deve partire lo stesso giorno all'ora X, dobbiamo prima pensare di porre le condizioni.

Lo sviluppo delle altre azioni segue logiche incrementalmente. Azioni della terza e quarta categoria di obiettivi possono essere sviluppate in tutta la durata del Progetto: costruiamo i presupposti a partire da poco, secondo una logica circolare. Va richiamata l'attivazione di un'Area *web*, che sarà il principale veicolo d'informazione e di scambio, una sorta di contenitore aperto di azioni formative complementari (a seconda delle proposte che possono venire dal territorio), stimulate da un Progetto che viene canalizzato in maniera generalizzata dai moduli formativi. Quest'area *web* da chi sarà gestita? Non so, però certamente sarà frutto dell'elaborazione di diversi soggetti, perché ci sono diversi soggetti che collaborano. Un altro aspetto veicolato dall'area *web* sarà una circolazione e diffusione (attraverso una sorta di *brokeraggio* via *web* più una *mailing list*) di opportunità volte all'intensificazione dell'attività europea trentina. Se avessimo un'informazione diffusa su quelle che sono le opportunità, sia in termini di fattibilità che in termini di agevolazione della richiesta, potremmo avere numerosi vantaggi. Ci possono essere scuole estere che chiedono scambi con le scuole di altri Paesi, ma spesso l'informazione non viaggia, non arriva fino alle scuole del trentino. Qualche volta vi sono opportunità agevolate che non trovano clienti. In questo senso il Progetto prevede che un'agenzia specializzata possa farsi carico, per 5 anni, di gestire l'informazione attraverso il *web*. Però l'agenzia bisogna sceglierla, affidarla, con pratiche, con bandi che possono garantire risultati precisi di fronte a richieste precise.

Altro aspetto che si snoda attraverso tutto il Progetto, il supporto metodologico alla progettazione/valutazione di esperienze di veicolazione e di formazione di docenti non di lingua straniera, che comunque potranno accedere ai moduli formativi volti alla certificazione anche indipendentemente dal loro esercizio professionale in classe. Tutto questo determina alcune condizioni di accesso che dipendono da alcune scelte che abbiamo fatto, ma anche da aspetti che lasciamo aperti. Il primo aspetto che si intende valorizzare è che queste iniziative, per quel che riguarda l'istruzione e la formazione professionale, sono a domanda individuale. I docenti esercitano un loro diritto-dovere a formarsi ma, chiaramente, all'interno dei diritti che sono riconosciuti già dai loro con-

tratti. Chiederanno quindi di partecipare a queste iniziative che, come si vede, sono anche azioni, per così dire, “pesanti”: si parla infatti di 60-75 ore ad azione. Non saranno azioni troppo intensive, ma neanche azioni ininfluenti. A questo proposito pensiamo che il sostegno dell'iniziativa da parte dei dirigenti scolastici debba essere assolutamente necessario, è quasi una condizione di sviluppo del Progetto. Naturalmente i dirigenti troveranno il modo di esercitare una forma di ripartizione degli aventi diritto a queste attività formative nel tempo, perché se tutti gli insegnanti partecipano contemporaneamente si hanno problemi di garanzia del servizio, delle attività di progettazione e di valutazione. Però il coinvolgimento dei dirigenti va attuato, ed è importante che i dirigenti abbiano risposto al Convegno di apertura del Progetto, proprio anche in funzione di una informazione preliminare.

C'è poi un secondo canale di condizioni di accesso, quello degli incentivi. Un “*sistema degli incentivi diretti, economici e strumentali*” noi l'abbiamo chiamato, perché non si vogliono dare soldi ai docenti che frequentano i moduli, che sono già gratuiti e spesso molto costosi per l'Amministrazione, ma dare dei *benefit* in forma di strumenti, agevolazioni per soggiorni di studio all'estero, *voucher* informativi, buoni per l'acquisto di un'antenna parabolica o per acquistare un *software* multimediale di particolare utilità. Questo sistema di incentivi grava sulle spese del Progetto. Gli incentivi diretti verranno assegnati ai docenti che garantiranno livelli minimi di partecipazione piuttosto elevati ad un adeguato numero di azioni contenute nel programma di miglioramento.

Per quel che riguarda gli insegnanti della scuola dell'infanzia, dove la condizione dell'insegnante di lingua straniera non è ancora precisata, l'accesso agli incentivi dovrà essere definito a livello contrattuale, cosa che è già sul tavolo della negoziazione ma oggi come oggi subisce qualche ritardo. D'altra parte, un contratto, che normativamente prevede alcuni anni di gestione, deve anche prevedere quest'aspetto, non può esimersi dal prevedere questa necessità che è ormai conclamata a livello delle sedi progettuali, sia a livello di alcuni insegnanti sia a livello delle famiglie. Si tratta di una richiesta che in qualche modo deve trovare soddisfazione all'interno di una contrattazione decentrata che ne preveda lo sviluppo.

7. RISULTATI ATTESI

Che cosa chiediamo alla scuola trentina? Alcuni comportamenti formativi virtuosi, attraverso i quali vorremmo assegnare la possibilità di accedere agli incentivi delineati, che si tradurrà - per quel che riguarda l'istruzione degli insegnanti di scuole elementari e medie, superiori e della formazione professionale - nel conseguimento di una certificazione attraverso la frequenza di uno o più moduli linguistici (o anche il conseguimento di un livello superiore, se qualcuno ha già una certificazione), più la partecipazione ad un modulo di formazione metodologico-didattica.

Pensiamo che questo “abbinamento” (formazione linguistica e metodologico-didattica) possa essere un comportamento virtuoso auspicato di un Progetto di libera adesione. Non si è pensato di rendere l'aggiornamento obbligatorio (poteva essere una strada anche quella): abbiamo scelto una strada di risposta individuale dei docenti, naturalmente favorita da un sistema di legittimazioni. Questo potrebbe essere il livello per accedere ad alcuni incentivi, però forse tra i comportamenti auspicati c'è l'adesione fattiva, la partecipazione a gruppi territoriali che le scuole in rete vorranno attivare dalla seconda metà del Progetto in poi. Perché non si può pensare che l'insegnante non si senta parte attiva in un sistema di stimoli, anzi, è importante chiamarne in causa la partecipazione di tipo diretto, e in questo senso crediamo che la nascita di alcuni presidi a livello territoriale, attivati dalle scuole, potrebbe essere la soluzione più interessante.

8. I SOGGETTI COINVOLTI

In chiusura, un riferimento ai soggetti coinvolti. Un Progetto di questo tipo (che costa qualche milione di Euro) richiede il coinvolgimento di soggetti a diversi livelli. Sarebbe interessante chiarire in che modo questi soggetti sono coinvolti, non mancherà occasione di farlo nel prosieguo del Progetto. Per noi dell'IPRASE è necessario definire ruoli e collaborazioni.

I soggetti coinvolti sono gli insegnanti come destinatari attivi; le istituzioni

scolastiche autonome; i centri di cultura linguistica; le scuole dell'infanzia, anche in periferia, non solo come singoli insegnanti, ma come comunità di pratiche; i servizi competenti dell'Amministrazione scolastica, quindi i servizi che possono trovare collaborazioni, come già hanno fatto a livello di progettazione; le associazioni dei docenti che inviteremo e coinvolgeremo in modo che possano coadiuvare gli interessi culturali degli insegnanti. Credo sarebbe opportuno che le associazioni crescessero in termini di adesione sul territorio trentino, perché un riferimento associativo è una risorsa per tutti.

Inoltre, i soggetti più attuatori:

1. le agenzie formative, gli enti certificatori. Saranno loro gli attuatori di sviluppo delle competenze linguistiche, naturalmente attraverso bandi, attraverso assegnazioni di politiche del fondo. Questo richiede tempo e risorse professionali, però tutto sommato crediamo che un bando possa dare una garanzia di trasparenza, e possa essere la migliore proposta per il bisogno dichiarato;
2. gli insegnanti formatori, che possono essere il "veicolo" di carattere metodologico-didattico;
3. l'agenzia con funzioni di *broker* delle opportunità europee, delle iniziative complementari e concorrenti;
4. il gestore, o i gestori, di siti e aree web che dobbiamo cercare di incaricare;
5. l'Università con propri docenti. Sarà difficile convenire il ruolo dell'Università come soggetto, per vincoli del Fondo Sociale, non certo per volontà nostra, però dobbiamo pensare che l'Università debba seguire questo Progetto perché dobbiamo continuare a sviluppare il raccordo tra formazione iniziale e formazione in servizio. Se c'è frattura, discrasia tra le due, credo sia un male per tutti;
6. infine, l'IPRASE. Con quale ruolo? Certamente - e questo è già un desiderio della Giunta Provinciale - con il ruolo di coordinamento generale, però pensiamo che questo coordinamento possa esplicitarsi da un lato come custodia, come garanzia generale del Progetto, dall'altro, dal punto di vista del Fondo Sociale Europeo, come agenzia affidataria di tutte le risorse del Fondo. Questo ci preoccupa molto come organizzazione, però ci riserva perlomeno di essere titolari di quelle azioni a carattere metodologico-formativo e didattico della prima fase, perché

questo ha a che vedere con la costruzione di professionalità che vorremmo avviare, certamente in collaborazione con le scuole, per poi lasciare alle scuole una risorsa che in qualche misura possa essere utilizzata dalle scuole stesse in rete.

Voglio concludere con un'affermazione. Certamente l'essere insieme a tutti questi soggetti ci pone una grande responsabilità, però credo che, per le aspettative che si sono rilevate, possiamo dare un risultato condiviso. Nella *Tavola Rotonda* sul Progetto si vedrà come in esso siano rappresentati i bisogni di scuole per l'infanzia, elementari, medie, superiori e della formazione professionale. Penso che questo sia significativo. Sconteremo alcuni vincoli del Fondo Sociale, d'altra parte una risorsa così consistente come quella che questo Progetto richiede per un quinquennio credo sarebbe difficilmente derivata da altri tipi di finanziamenti, almeno unitari.

Tavola Rotonda sul Progetto Alis

Moderatore: Gaetano Pazzi

Ispettore per le Lingue Straniere

Partecipanti: Responsabili dei Servizi, Coordinatrice del Progetto e consulenti

Gaetano Pazzi - Dò subito la parola ai rappresentanti delle Agenzie presenti. In primo luogo chiedo alla dott.ssa Miriam Pintarelli, Direttore dell'Ufficio di Coordinamento Pedagogico Generale del Servizio Scuola Materna della Provincia di Trento, la sua visione del Progetto **Alis**. Sarà poi la volta della dott.ssa Lucia Stoppini, Direttore Scientifico della Federazione Provinciale Scuole Materne¹. Le posizioni delle due Istituzioni saranno in un certo senso complementari tra loro.

Miriam Pintarelli - Grazie. Giustamente l'Ispettore sottolineava come i punti di vista del Servizio Scuola Materna e della Federazione Provinciale Scuole Materne saranno complementari. Ed effettivamente sarà così in quanto entrambi partono da una sostanziale condivisione delle linee e dei criteri di impostazione delle attività di accostamento alla lingua straniera nella scuola dell'infanzia; condivisione espressa anche nella fase di predisposizione del progetto di formazione all'interno della commissione interistituzionale istituita dall'IPRASE..

Per il Servizio Scuola Materna molteplici sono le ragioni di interesse; intendiamo sottolineare qui le ragioni specifiche, in quanto quelle generali sono state già ampiamente illustrate.

¹ In provincia di Trento coesistono due sistemi per la scuola dell'infanzia, uno pubblico ed uno privato, ma che riceve finanziamenti pubblici.

Innanzitutto il Progetto **Alis** è in sintonia con l'impostazione di fondo data, fin dall'esordio, alle attività promosse nel campo delle lingue straniere. Risale al 1998, quindi immediatamente a seguito dell'entrata in vigore della Legge 11, l'avvio della sperimentazione, che ha coinvolto un nucleo di scuole provinciali dell'infanzia. Sono stati proprio gli esiti della sperimentazione a sciogliere ogni possibile riserva iniziale sulla fattibilità di proposte di accostamento alla lingua straniera in età infantile, ad allentare i timori di "precocismo". Negli anni si è costruita una metodologia di intervento che oggi costituisce un punto di riferimento e che ritroviamo anche nelle linee del Progetto **Alis**. Un Progetto che garantisce quindi continuità ad una direzione; esso viene a collocarsi dentro una storia, su un terreno già fertile. Non si tratta di una iniziativa isolata, che ha attorno il "vuoto", ma di una iniziativa che entra far parte di un disegno complessivo nella coerenza con gli altri interventi che il Servizio ha promosso e promuove attualmente. Un brevissimo accenno va, ad esempio, al laboratorio formativo "Spiel mit" attivato ormai da alcuni anni con un progressivo e costante incremento di partecipazione da parte degli insegnanti, segnale concreto di un interesse ma anche di una sensibilità dei docenti verso l'aspetto delle lingue, viste oggi come ulteriore possibilità per i bambini sul piano dell'espressione e della comunicazione.

Non secondaria è poi la dimensione tempo, intendendo con questa proprio il momento storico in cui, per il Servizio Scuola Materna, il Progetto **Alis** viene a decollare. Da una fase più contenuta di sperimentazione, avviata come detto nel 1998 con una rosa di scuole e proseguita con interventi di rinforzo all'interno della formazione che hanno reso ancora più solide queste stesse realtà nella programmazione delle attività di accostamento dei bambini alla lingua straniera, si sta passando ora ad una fase di promozione ed estensione all'interno di un maggior numero di scuole. Tale fase è stata avviata in particolare nel corrente anno scolastico con il coinvolgimento all'interno di un progetto, attentamente monitorato, di alcune scuole pilota, dislocate in punti diversi del territorio provinciale. All'interno di tali scuole ci si è avvalsi anche di collaboratori esterni dentro un quadro di programmazione e di interventi condivisi però fortemente con gli insegnanti. Scelta che, per quanto contestuale al momento, in attesa cioè di poter disporre di un numero congruo di risorse professionali formate, si è rivelata funzionale all'obiettivo di rendere patrimonio comune queste esperienze di accostamento alle lingue.

Proprio il passaggio fra le due fasi accennate ha riportato però fortemente all'attenzione il nodo della formazione degli insegnanti. Nel caso della scuola dell'infanzia parlare di formazione del personale nel campo delle lingue straniere significa parlare di formazione iniziale, con un impegno quindi maggiore.

E arriviamo così ad un altro aspetto di interesse del Progetto **Alis**: esso costituisce una sorta di investimento sugli operatori, sulle risorse interne al sistema, linea che il Servizio condivide e considera, sulla scorta dell'esperienza condotta, la via ottimale rispetto all'inserimento della lingua straniera nella scuola. Il progetto guarda a competenze integrate nell'approccio alla lingua straniera: quella pedagogica, tipica degli insegnanti, che assicura alle attività di lingua straniera, specie nella scuola dell'infanzia, quella dimensione di significato per i bambini, di familiarità rispetto alle esperienze quotidiane; e quella linguistica/metodologica fondante la qualità stessa dei percorsi.

L'ultimo brevissimo accenno va al fatto che il Progetto **Alis** viene ad aggiungere un prezioso tassello nell'ottica della continuità scuola infanzia/ scuola primaria, ambito di particolare attenzione per l'intero versante della scuola dell'infanzia. Esso ambisce cioè a quell'idea di curriculum verticale che oggi rappresenta la sfida formativa nonché la strada per avvicinare ancor di più le pratiche di lavoro degli operatori.

Lucia Stoppini – Grazie. La Federazione Provinciale Scuole Materne di Trento ha colto l'opportunità di intervenire ai lavori di questo Convegno con grande interesse e convinzione. E non poteva che essere così, data la scelta che la stessa Federazione aveva fatto all'indomani della Legge Provinciale n. 11 del 14 luglio 1997 sull'insegnamento delle lingue nella scuola dell'obbligo - che prevedeva anche la sperimentazione sull'insegnamento della lingua tedesca nelle scuole dell'infanzia - di attivare con l'anno scolastico 1998-1999 una sperimentazione, appunto, in tre scuole equiparate, diventate cinque nel triennio 1998-2001, con insegnanti esterne madrelingua.

È stata una scelta metodologica, questa di implicare un numero ridotto di scuole e con insegnanti madrelingua, volta a garantire al progetto il necessario

rigore sul piano della competenza linguistica e di pronuncia, da un lato, e sul piano della guida, del coordinamento e del controllo, dall'altro.

Si volevano mettere alla prova e verificare alcuni aspetti/requisiti ritenuti fondamentali nel contesto della scuola dell'infanzia:

- accostare i bambini alla lingua straniera in modo naturale, ludico, che non utilizza quindi modalità e procedure proprie dei processi di insegnamento/apprendimento;
- integrare la proposta linguistica con le altre attività curricolari;
- verificare la ricaduta sull'acquisizione della lingua alla scuola elementare (il requisito ritenuto necessario per le scuole in sperimentazione, infatti, è stato quello della continuità con il grado successivo);
- tarare la regolarità e la frequenza della proposta;
- verificare quali interferenze o quali vantaggi si possono registrare nel processo di acquisizione della lingua italiana.

Non è questa la sede per approfondire ulteriormente questa esperienza, risultata molto significativa ed emblematica non solo per le scuole associate alla Federazione ma per la scuola dell'infanzia in generale. Segnalo comunque, per chi fosse interessato ad approfondire quanto sopra accennato, che le ragioni, le giustificazioni (istituzionali, pedagogiche, psicologiche...) e la metodologia della sperimentazione, nonché i processi e i risultati dell'intero progetto, sono stati raccolti in una pubblicazione² e presentati in un Convegno nazionale nel novembre 2001³.

Ritengo inoltre significativo richiamare in questo contesto che l'aver potuto contare sulla consulenza sistematica di Paolo Balboni, Federica Ricci Garotti e Carmel Coonan, non solo in fase progettuale ma durante tutto l'arco di svolgimento della sperimentazione, ha sicuramente rappresentato una garanzia di correttezza scientifica e metodologico-didattica. E lo è tuttora, visto che questi stessi esperti continuano a far parte del nostro staff di consulenza e di formazione delle insegnanti impegnate nell'esperienza.

² P. Balboni, *et al.*, (a cura di), *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*, Perugia, Guerra-Soleil, 2001.

³ Convegno Nazionale "Le lingue straniere nella scuola dell'infanzia", Trento, 22-23 novembre 2001.

Tornando ora brevemente al percorso sperimentale effettuato nelle cinque scuole, mi sembra importante, in questa sede, evidenziare che, contestualmente a questa sperimentazione con esperti esterni madrelingua, l'impegno della Federazione è stato anche quello di formare insegnanti in organico, così da estendere progressivamente la possibilità di attivare in più scuole l'accostamento dei bambini alla lingua straniera, garantendo maggiore stabilità, maggiore integrazione curricolare, oltre che, ovviamente, riduzione dei costi.

Nel corso di questi cinque anni abbiamo formato, e stiamo formando, grazie anche ai finanziamenti del Fondo Sociale Europeo, circa 50 insegnanti.

Quindi, per completare il quadro quantitativo: 11 scuole stanno attuando l'esperienza con insegnanti esterne, potendo contare, a partire da quest'anno scolastico, su uno specifico finanziamento provinciale, e 35 scuole stanno lavorando con insegnanti in organico.

È del maggio 2003 il progetto, condiviso con il Servizio Scuola Materna e consegnato all'allora Assessore competente Claudio Molinari, relativo all'estensione a tutte le scuole equiparate dell'infanzia dell'attività di accostamento alle lingue straniere. Un progetto che, partendo proprio dal presupposto che le insegnanti debbano essere, a regime, quelle inserite nell'organico delle scuole, prefigura una serie di fasi organizzative, operative, e di formazione che, progressivamente, creino le condizioni per realizzare questa attività in tutte le scuole dell'infanzia. Fasi, queste, che sono state previste e adeguatamente calibrate all'interno del Progetto quinquennale **Alis** per l'apprendimento delle lingue straniere, approvato dalla Giunta Provinciale di Trento in data 3 ottobre 2003.

Si capisce quindi come la Federazione abbia considerato un'occasione assolutamente rilevante quella offerta da questo progetto di sistema, nel cui quadro interistituzionale anche la scuola dell'infanzia si colloca in termini definiti se pure, è evidente, con una propria specificità rispetto agli altri gradi scolastici.

Specificità che, sostanzialmente, va ricondotta non tanto e non solo alla formazione metodologico-didattica, ma soprattutto alla formazione linguistica ex novo di un numero rilevante (circa 300 per le scuole equiparate) di insegnanti in servizio, motivate e disponibili ad acquisire almeno il livello B1, meglio se il B2, del *Common European Framework of Reference for Languages*. Un numero rilevante in quanto, dai riscontri e dalle rilevazioni da noi effettuati, risulta che allo stato attuale la conoscenza delle lingue straniere acquisita attraverso la formazione di base, per le insegnanti di scuola dell'infanzia, difficilmente raggiunge il livello di competenza A2. Di qui la necessità di attivare percorsi formativi consistenti: almeno 200 ore per chi parte dal livello A2, pacchetti di 400 ore per chi parte dal livello A1.

Gaetano Pazzi - Grazie a Miriam Pintarelli e a Lucia Stoppini. Vediamo ora i quesiti pervenuti.

C'è una richiesta da parte di un'insegnante di Verona: *“Desidero sapere se il progetto ALIS avrà qualche possibilità di essere esteso al Veneto, provincia di Verona. Vi risulta che la Regione Veneto stia lavorando ad un progetto analogo?”*

Per rispondere, dò la parola alla prof.ssa Lucietto, che del Progetto **Alis** è la Coordinatrice.

Sandra Lucietto - Questo Progetto è stato commissionato all'IPRASE dalla Giunta Provinciale del Trentino, e quindi riguarda il territorio Trentino. Non sono al corrente di iniziative analoghe nel Veneto, dove i bisogni possono peraltro essere diversi. So che nel Veneto ci sono iniziative egregie di formazione; c'è il *Progetto Lingue 2000* che credo abbia ancora una sua valenza, e che ha prodotto una formazione diffusa; ci sono i Centri Territoriali per le lingue straniere, nati col *Progetto Lingue 2000*, che da noi non esistono perché da noi il *Progetto* non è mai stato recepito, poiché in Trentino esisteva già una seconda lingua straniera alla scuola media dal 1998 e un'ottima diffusione della prima lingua straniera alla scuola elementare già da più di un ventennio.

Ogni specificità territoriale ha dei bisogni particolari. La Giunta Provinciale ha ritenuto, sulla base dei *Rapporti* del Comitato di Valutazione, che investire sulle lingue straniere fosse una scelta strategica fondamentale - anche sul lun-

go periodo - da non procrastinare, e quindi ha chiesto all'IPRASE un progetto di formazione di sistema. Ci vorrebbero accordi politici a livello interregionale per poter pensare di allargare il Progetto **Alis** anche ad altre realtà territoriali.

Gaetano Pazzi - Un'altra domanda riguarda la continuità: *“Come si può risolvere la continuità fra elementari, medie e superiori?”*. Chiederei al Professor Dodman se può rispondere.

Martin Dodman - Io vedrei la questione della continuità all'interno dell'ottica della costruzione di un curriculum, un curriculum che parte dall'inizio (almeno dalla scuola dell'infanzia) e va avanti fino alla fine di qualsiasi percorso formativo. Vedrei nella realizzazione della continuità, fondamentale, la realizzazione di altre due caratteristiche dei curricula, e chiamerei queste caratteristiche *l'essenzialità* e *la trasversalità*.

Per essenzialità intendo che ogni ciclo in un percorso formativo (che sia un ciclo scolastico o di qualsiasi altro tipo) deve definire in che cosa consista il sapere essenziale che si vuole promuovere, di modo che ogni ciclo successivo possa aggiungere elementi a quel sapere essenziale. In altre parole, un sapere essenziale è un sapere capace di ulteriore arricchimento lungo l'intero arco della vita attraverso tutti i vari cicli formativi.

La trasversalità, come ho detto stamattina, vuol dire che lavorare su qualsiasi competenza è un lavoro su “qualcosa” che ha una valenza non specifica per una determinata disciplina, ma una valenza trasversale per tutte le discipline. Io personalmente ritengo che non esistano, per esempio, competenze disciplinari: esistono semplicemente competenze trasversali che vengono declinate in modo diverso a seconda della specificità della disciplina di riferimento. Sinceramente non riesco a concepire una competenza disciplinare di per sé. Allora, se noi ragioniamo in un'ottica di essenzialità e di trasversalità abbiamo, a mio avviso, i presupposti per un percorso formativo unitario, e questo vorrebbe dire effettuare quattro tipi di scelte:

- i *contenuti*, che sono “il che cosa” su cui noi vogliamo lavorare;
- gli *obiettivi*, che sono le competenze che vogliamo promuovere;
- le *metodologie*, che sono le scelte didattiche, le attività concrete che

noi proponiamo;

- i criteri e le modalità di *valutazione* con cui noi intendiamo accertare se le competenze sono state promosse, e quindi la validità e l'efficacia delle nostre scelte.

Personalmente non ritengo che, a livello di contenuti, obiettivi, metodologie, e valutazione, ci sia alcuna differenza di sostanza fra la scuola dell'infanzia e, per esempio, l'università. L'unica cosa che cambia è il *livello* a cui viene trattato il contenuto, l'obiettivo, la scelta metodologica, il criterio e le modalità di valutazione. Se riusciamo a costruire i curricoli intesi in questo modo, riusciremo finalmente a realizzare la continuità; altrimenti rischiamo sempre di cercare di lavorare per realizzare la continuità nonostante gli ostacoli, invece che in virtù di un progetto curricolare che parte da quel presupposto.

Gaetano Pazzi - Grazie, professor Dodman, molto esauriente la sua risposta. Una domanda da parte di un dirigente scolastico: “*Come avviare pratiche auto-valutative fra classi ed allievi coinvolti in esperienze innovative?*”. Questo significa “*auto-valutative degli allievi verso se stessi?*” - è questo che significa? Sì. Allora pregherei il professor Luciano Mariani di rispondere.

Luciano Mariani - Grazie. Domani parleremo abbastanza diffusamente di *Portfolio*, che costituisce uno degli accessi all'auto-valutazione. Non che il *Portfolio* nasca “nel vuoto”. Pratiche di auto-valutazione forse ci sono sempre state, i nostri testi di lingua straniera spesso da anni includono anche momenti, attività, materiali per l'auto-valutazione. Il *Portfolio* è uno strumento che rende questi processi di auto-valutazione molto espliciti e molto sistematici. In questo senso esso struttura pratiche di auto-valutazione che probabilmente esistono già (in alcuni casi esistono sicuramente già nelle nostre classi a vari livelli) e fornisce agli insegnanti ed agli studenti uno strumento concreto per rendere queste pratiche di auto-valutazione più trasparenti, più sistematiche e più esplicite nel lavoro quotidiano.

Con queste pratiche di autovalutazione si integrano e diventano complementari anche le *certificazioni linguistiche*, che sono invece pratiche di etero-valutazione, di valutazione esterna. Quindi il problema sarà forse da porre in termini di: “*come l'auto-valutazione si correla con l'etero-valutazione?*” E

quindi, all'interno di processi valutativi generali, *“qual è il posto da dare all'auto-valutazione in confronto alla valutazione fatta esternamente?”*

Gaetano Pazzi - Grazie, professor Mariani. Sandra Lucietto vuole dare ora alcune risposte velocissime.

Sandra Lucietto - Una domanda è: *“Quando comincia il progetto?”* Risposta: è già cominciato, perché questa è l'Azione 1. Per quanto riguarda i tempi delle azioni successive, il loro inizio dipenderà da fattori che l'IPRASE gestisce direttamente, ma attraverso procedure che possono dilatare molto i tempi. Come diceva il Direttore poc'anzi, alcune azioni che ci stanno particolarmente a cuore saranno parecchio complicate da gestire e da avviare per le procedure di erogazione e di allocazione dei fondi FSE. Per alcune azioni, rivolte agli insegnanti, ci potrebbero essere dei tempi di attesa anche di otto/dieci mesi. Più breve sembra invece la tempistica per la selezione e formazione dei formatori, che del Progetto sono una delle componenti chiave.

La seconda domanda è: *“Se un insegnante di scuola elementare possiede già la certificazione necessaria, B2, può accedere ai corsi per le certificazioni successive?”* La risposta è sì, compatibilmente con le risorse finanziarie e la capacità dell'IPRASE di assicurare, come ci piacerebbe, la frequenza a tutti. In teoria sì, senz'altro, anzi, è una cosa a cui noi guardiamo con particolare favore. Tra l'altro, le insegnanti elementari laureate in lingue hanno studiato per lo meno due lingue straniere, magari ne insegnano una soltanto, ma possono avere l'abilitazione in tutte e due. Nulla vieta che possano prendere una certificazione anche nella seconda lingua, quella che al momento non insegnano: anche questo fa parte di uno sviluppo professionale che, compatibilmente con le risorse del Progetto, è possibile, almeno in teoria.

Alcune persone hanno inoltre chiesto: *“Ma se un'insegnante ha già la certificazione al livello C2, che è il livello massimo, rimane completamente tagliata fuori dagli incentivi?”* Ecco, questo è un problema che ci siamo posti. Ancora non abbiamo le risposte, però ci stiamo pensando, perché ci piacerebbe poter dare la possibilità a tutti di veder riconosciuto il proprio percorso, anche progressivo. Su questo saremo però più specifici strada facendo.

Gaetano Pazzi - Un sentito grazie a Sandra Lucietto. Il Sovrintendente Scolastico, Dottor Fabio Marcantoni, ha ora il compito di trarre le conclusioni di questa giornata. Questo mi dà lo spunto anche per leggere l'ultima domanda: *“Come conciliare potenziamento, formazione insegnanti, più miglioramento offerta competenze alunni, con le previsioni di tagli delle ore curricolari, peraltro già attuati in alcune scuole?”*, domanda a cui il Sovrintendente darà sicuramente qualche risposta.

... nell'INNOVAZIONE
DIDATTICA

Multimedialità e tecnologie per l'apprendimento linguistico: da TIC a buona educazione

Umberto Capra

Università del Piemonte Orientale

Non bisognerebbe mai cominciare con delle scuse, temo però di doverlo fare¹. In primo luogo chiedo scusa se la mia relazione sarà poco dotta e poco accademica; spero non dispiaccia se alle argomentazioni rigorose, che pure sarebbero possibili e che sono presenti nelle comunicazioni di altri autori, ottime per qualità e interesse, proverò invece a sostituire più delle suggestioni, dei modesti suggerimenti audiovisivi, forse non sempre proprio seri. Chiedo anche scusa se dirò le stesse cose - lo chiedo in particolare a chi mi avesse già sentito parlare di questi temi - che dico sempre: il guaio è che non ho ancora cambiato idea su questi argomenti ed è così che tendo a ripetermi.

Parlando di tecnologie e multimedialità dovrei ricordare come la storia dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue e della loro stessa descrizione sia così strettamente legata all'evoluzione degli strumenti. Dovrei ricordare come i primi corsi del 'metodo diretto' occupino la maggior parte della primissima produzione discografica: soprattutto in Europa, più che canzonette e musiche bandistiche furono prodotti corsi di lingue. La registrazione magnetica (dovrei dirlo?) permette la nascita di metodi come l'audio-orale o l'au-

¹ Sono comunque assolutamente dovuti dei ringraziamenti; in primo luogo all'IPRASE Trentino per aver organizzato il Convegno di apertura e per avermi invitato a collaborare al progetto; al direttore ed a Sandra Lucietto per il lavoro che hanno fatto; ai colleghi che hanno finora dato il loro contributo e a tutti i colleghi presenti nella bella sala che ci ha accolto. Sarebbero ancora molti i ringraziamenti dovuti, ma li raccolgo tutti in uno unico, collettivo, rivolto alla città di Rovereto che ci ha ospitato in modo così generoso e stimolante.

Sono davvero convinto che **Alis** sarà una occasione per lavorare insieme e quello che ho visto - da torinese che opera a Vercelli - di questa provincia mi affascina. La capacità, che ho osservato, di lavorare con grande qualità mi rende particolarmente orgoglioso di poter collaborare con voi e in qualche modo contribuire a questo vostro progetto.

diovisivo; è per un corso di quest'ultimo metodo, ricordo, che si realizzano anche i primi studi di frequenza d'uso su un *corpus* orale autentico, registrato. I registratori sono essenziali per la nascita dell'analisi conversazionale; i video-registratori ci permettono poi di studiare le componenti non verbali della comunicazione, e così via. Insomma, c'è un diretto legame tra lo sviluppo degli strumenti e quello degli studi e della didattica delle lingue.

Quello che intendo qui suggerire è che sono convinto che **Alis** debba sottrarsi ad alcuni stereotipi molto diffusi sull'uso della multimedialità e dell'*e-learning*, destinati sia all'apprendimento di studenti e studentesse, sia alla formazione dei docenti; insomma, in uno slogan, rifuggire ai miti dell'intelligenza artificiale potendo contare su una quantità più che sufficiente di quella naturale. Il problema è che i computer, la tecnologia, sono molto spesso recepiti come degli ingranaggi stritola-personalità: un po' come la *Matrix* in cui stanno imprigionate le coscienze o, più probabilmente, come gli ingranaggi che inghiottivano il povero Charlot di *Tempi Moderni*.

Forse, se vogliamo usare la multimedialità, dovremo cominciare a domandarci: «Che cos'è?». Come punto di partenza, provo a riassumere cose che ho spesso ripetuto. 'Multimedialità' dovrebbe indicare uno strumento espressivo che utilizza mezzi diversi; non abbiamo il tempo di addentrarci nella discussione argomentata che sarebbe necessaria, ma è una definizione che in realtà risulta piuttosto inappropriata. In questo caso il nome non ci aiuta a comprendere la sostanza. Sarebbe meglio forse parlare di uno strumento comunicativo, espressivo, che impegna *canali diversi*: il canale uditivo, il canale visivo, per esempio. Ciò avviene utilizzando *linguaggi diversi*: il linguaggio verbale, il linguaggio iconico, il linguaggio musicale e così via. Canali diversi sui quali vengono veicolati linguaggi diversi contemporaneamente, *sullo stesso supporto* e in qualche modo registrati e riutilizzabili.

Qui, sul tema della *riproducibilità*, incontriamo il primo punto da sottolineare. Il vantaggio fondamentale che la riproducibilità multimediale può offrire alla didattica è quello di potere tesaurizzare una spiegazione, un esempio, una esperienza mettendola a disposizione dei singoli studenti innumerevoli volte, nel momento più utile, opportuno o anche semplicemente più conveniente per ciascuno di loro. Qui individuiamo il primo discrimine tra chi pen-

sa alla riproducibilità come a un'occasione per costringere tutti – apprendenti e docenti – a seguire un percorso 'ottimizzato' ma unicamente predefinito e chi vi individua un importante supporto alla concreta realizzazione di una maggiore individualizzazione.



Un diffuso pregiudizio da sfatare è che la 'registrazione' caratteristica dei prodotti multimediali manchi di una qualità tipica dei rapporti interpersonali umani: la capacità di toccare la sfera affettivo-emotiva personale. Come dire: un attore sul palcoscenico è in grado di percepire le reazioni del pubblico, non meno che un insegnante in carne ed ossa in classe; ma – si tende a pensare – la multimedialità, affidandosi a sequenze preregistrate, mancherebbe della ca-

pacità di cogliere la dimensione emotiva, affettiva. Pensate però solo che cos'è il cinema: quante lacrime sono scorse e quante risate sono risuonate nelle sale di un cinematografo. Il problema è che l'apprendimento è troppo raramente visto anche come effetto di emozioni, come risultato di fattori affettivi. Piuttosto, soprattutto quando si parla di apprendimento con il sostegno di tecnologie, si pensa ad una sequenza lineare, a catena, per incrementi minimi frammentati e banali. L'apprendimento in realtà è una cosa molto più complessa ed individualmente varia. Fortunatamente nessuno ha voglia di imparare per schemi predefiniti né di avere una vita predeterminata come ben illustrato dall'ormai famosa breve pubblicità della Rai con la mamma che imbecca il bambino prefigurando tutta la sua esistenza futura².



² Ricordiamo le parole della mamma del filmato:

«Devi mangiare, così cresci, e quando sarai cresciuto ti iscriverai in piscina come tuo fratello; poi studierai pianoforte e quando sarai più grandicello studierai Legge e diventerai un grande avvocato come il tuo papà. Sposerai una ragazza ricca ed avrai dei figli belli come te; così io sarò nonna e vivrò felice e contenta a casa tua».

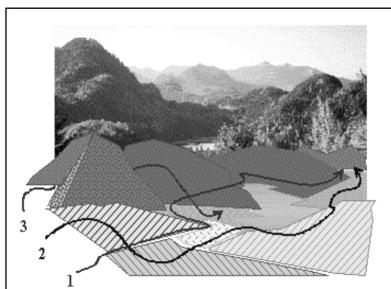
La reazione di quel bambino ben rappresenta l'apprezzamento per certi tipi di programmi assolutamente uniformi ed estremamente semplificati. Un modo apparentemente più attraente di organizzare l'apprendimento (se l'altro era un modello skinneriano, quello a cui ci riferiamo ora, per 'alberi', è riferibile a Crowder) è quello di prevedere dei percorsi con dei bivi (è facile farlo con degli ipertesti, per esempio), con delle alternative che possano adattarsi a scelte diverse e a studenti diversi. Questa è una strada molto spesso ricercata e ripercorsa, soprattutto da chi parla di *e-learning*, attualmente spesso sostenuta come l'ultimo dei progressi. È molto affascinante come idea, ma devo ricordare che, purtroppo, sappiamo già che non funziona. In realtà si tratta di un sistema che è stato tentato -- tra l'altro con impiego di mezzi rilevanti ed investimenti cospicui -- negli anni '60 e '70: per esempio, con un grosso progetto che si chiamava *Plato*. *Plato* era molto ben pensato, ricco di investimenti, applicato e studiato prima negli Stati Uniti e poi anche in Europa, in varie università e in varie situazioni di apprendimento, con un grosso sforzo tecnologico. Per *Plato* vennero, tra l'altro, create comunità di apprendenti on-line prima che fosse disponibile internet e soprattutto la Word Wide Web. Non funzionò. Perché? Non abbiamo qui ora il tempo per argomentarlo meglio e devo purtroppo rimandare ad altri miei scritti sull'argomento (Capra 1994, 1997) . In sintesi possiamo ricordare che sistemi come *Plato* non funzionano perché diventano sistemi molto rigidi; il difetto di fondo è quello di dover prevedere a priori tutte le diverse possibilità di apprendimento. Ciò è estremamente costoso (centinaia di ore di 'programmazione' per ogni ora di lavoro dello studente) e rende i sistemi molto rigidi, molto poco adattabili e soprattutto vincolati alla necessità di prevedere a priori ogni possibilità del processo di apprendimento. Cosa, quest'ultima, davvero impossibile, considerata la complessità del processo, l'infinita varietà dei soggetti attori e la continua variabilità delle discipline che ne sono oggetto.

L'errore di fondo, nel pensare di organizzare per alberi crowderiani predefiniti l'apprendimento, coincide con lo stesso ambizioso errore dell'inventore

A questo punto il bambino, imboccato dalla mamma, le sputa la pappa in faccia. La *bottom line* è della voce fuori campo: «*Non ti preoccupare, noi abbiamo altri programmi*».

della ‘Macchina da Nutrizione Automatica Billows’ di *Tempi Moderni* di Chaplin: perché far perdere tempo agli operai con la pausa della mensa?

Certamente si possono ottimizzare i tempi dell'apprendimento per rendere più produttivo il sistema. Il guaio è che quando si cerca di prevedere a priori e di ottimizzare l'apprendimento secondo schemi come quelli di Crowder o del *Plato*, si compie lo stesso peccato originale di presunzione di pensare di poter ottimizzare e meccanizzare una funzione umana naturale come mangiare. E apprendere è anche, per fortuna, una funzione naturale. Un bambino impara naturalmente, così come si mette a succhiare il latte della madre quando lo si avvicina al suo seno. Che l'apprendimento possa essere reso più efficiente, più complesso, culturalmente più articolato è certamente vero e senz'altro compito dell'istruzione formale, ma cercando di rispettare l'ineluttabilità dei processi fondamentali e delle caratteristiche umane.



Tra tutti i modelli e le possibili metafore dell'apprendimento a me piace, in particolare, quella dell'*apprendimento come esplorazione*. Questa è un'immagine a cui sono molto legato, che ho descritto altrove (Capra 2000a, 2000b), e che qui non ho il tempo di analizzare in tutte le sue implicazioni, compresi i ruoli – che mi sembrano interessanti – che attribuisce a insegnanti, studenti e studentesse. Fondamentalmente l'idea è quella che apprendere possa essere visto come un processo molto simile all'esplorazione di un territorio non conosciuto; non necessariamente la Savana: anche solamente la prima volta che attraversate Rovereto e passate per Piazza delle Erbe o Piazza delle Oche. Ognuno ha un suo modo di percorrere un territorio nuovo, secondo stili diversi: quello che preferisce andarsene su, in cima al colle e vedere le cose dall'alto, avere un'idea generale; quello che invece preferisce farsi portare dai

‘colli e dai clivi’ di qua e di là; chi preferisce invece attraversare cartesianamente lo spazio con molta precisione. Questo (senza avere il tempo di definirlo con la dovuta precisione) è il modello che mi piace di più: coerente con l’idea non tanto di pensare a percorsi predefiniti per tutti a priori, quanto di allestire dei territori interessanti ed utili da esplorare. Come si vede, l’immagine che utilizzo per cercare di illustrare questa metafora esplorativa dell’apprendimento è fatta di due componenti: una più ‘realistica’ cerca di rappresentare l’*autenticità* che cerchiamo nella lingua, nei testi, nelle motivazioni della comunicazione; l’altra parte è una rappresentazione ricostruita, ad indicare quel tanto di *suspension of disbelief*, di *convenzione simulativa* che in una classe è necessaria.

Fondamentale è il problema della *motivazione*. Mi sembra che nella vecchia drastica alternativa tra la carota e il bastone sia possibile pensare ad una terza via. Terza via che io rappresento con la partita di calcio, non perché sia convinto che per imparare ci si debba sempre divertire; anzi, al contrario, proprio per attirare la vostra attenzione su quanta fatica, quanto sudore, quanto fango calpestato, quanta polvere inalata siano disposti ad accettare i nostri ragazzi per fare una partita di pallone in un campetto di periferia. Sono disposti persino ad alzarsi presto e quasi quasi anche ad accettare delle regole e le decisioni di un arbitro. Ci si divertono, lo vogliono fare, amano farlo: se c’è una pallina di carta in corridoio scatta una partita. Perché? Questo, secondo me ci richiama bene a quali sono i valori della *motivazione intrinseca*, della vera motivazione.

Quando un ragazzo entra in campo sa che il risultato non è determinato, non sa quello che dovrà fare, né le scelte di gioco che farà. Sa che ci sono delle regole, dei limiti del campo, che non gioca da solo, ma con altri dieci compagni – o quattro, o un altro numero variabile secondo chi c’è –, con quelli che sono dall’altra parte. Soprattutto sa che durante il gioco potrà provare a trovare un’invenzione, un passaggio, uno scarto, un tiro mancino, che magari farà segnare un punto, oppure riuscirà ad intuire un tiro ed a respingerlo o pararlo o trasformarlo in un contropiede; potrà mettere in gioco ciò che sa fare con un risultato che non è predeterminato, ma che potrà dipendere anche da ciò che sarà riuscito a fare e ad inventare durante quella partita, assieme agli altri e secondo le regole. Non sarà costretto a muoversi su dei segni tracciati per terra –

dal punto A al punto B al punto C – e passare poi al giocatore 2 che sarà sul punto D: sarà lì, sul campo, ad inventare la partita. Questo bisogno di libertà, di creatività, è, secondo me, fondamentale per dare veramente spazio alla motivazione intrinseca. Non ci si può rinunciare. La motivazione principale in una partita di pallone è la possibilità di *giocare* la partita di pallone, è la libertà di giocarla, senza che il risultato sia predefinito, senza che sia predefinito il gioco. Questo, secondo me, dobbiamo ricordarcelo sempre e a maggior ragione quando utilizziamo strumenti tecnologici, quindi quando stiamo disegnando le dimensioni del campo e le regole del gioco: non possono essere regole che impongono ogni mossa della partita.

Nei primi anni Novanta mi venne chiesto di preparare un corso video di inglese per bambini dell'età della scuola elementare (Bonzano, Capra, 1992). Non era destinato, in prima istanza, all'uso a scuola: la consegna era che fosse progettato per l'uso autonomo da parte dei bambini, a casa.

Fare un corso per l'uso autonomo da parte di bambini, da fare orientare tra videocassette, testi stampati, giochi e cartelloni, non era certo una cosa semplice – non lo era allora né lo sarebbe ora. Lo ricordo perché in quella occasione ovviamente si fece ricorso alle tipiche risorse della 'motivazione' audiovisiva, dalla musica ai cartoni animati; ma quello che cercammo fu, in primo luogo, una motivazione intrinseca. La motivazione che viene, per esempio, dal *fare* delle cose; dall'ascoltare delle istruzioni in lingua straniera per capire *come* potersi poi costruire un gioco, facendo un piccolo esperimento. Non è un'idea tremendamente nuova, ovviamente, l'abbiamo già vista ed è stata già utilizzata: non è lontana dai principi che ispirano esperienze, rivolte ad altre fasce d'età, come quelle del CLIL che vengono illustrate da altre relazioni. L'idea fondamentale era che fosse preferibile non tenere un bambino passivo davanti al televisore, ma farlo ascoltare con uno scopo il più realistico possibile: sto ascoltando non perché devo imparare l'inglese e fare contenta la mamma o la maestra, ma perché devo capire come fare questa barchetta con un motore a reazione. È un piccolo esperimento di creazione di anidride carbonica con la soda da cucina e l'aceto, nulla di straordinario. Il punto era quello di dare una motivazione reale. Insomma, dobbiamo evitare di costringere a meccanismi di apprendimento taylorista, con un processo lineare, a catena, per minimi incrementi: si tratta di un'idea di apprendimento da fare impazzire. L'appren-



dimento è invece un processo che esige degli spazi creativi. Spazi che, almeno nella pubblicità, sembra ormai che persino le macchine reclamino³.

Vorrei provare ad addentrarmi nella questione dell'uso degli strumenti tecnologici, continuando questo piccolo gioco sulle 'macchine'. Semplificando, mi sembra che, rispetto all'uso delle tecnologie, si possano contrapporre due posizioni. La prima ricerca il massimo impiego possibile di tecnologia per sostituire ed automatizzare funzioni umane. Nel nostro piccolo gioco è l'atteggiamento ben rappresentato da quell'altra pubblicità della Citroën, per la C5, che decanta tutti gli automatismi e servocomandi digitali che sostituiscono attività, vigilanza o abilità umane⁴.

L'altro atteggiamento invece – ed è facile capire che è quello che mi interessa di più – è quello di utilizzare quel tanto di tecnologia che serve, per veicolare, esprimere, comunicare anche la sfera affettiva ed emozionale tipica di uomini e di donne. Per continuare il nostro gioco richiamerò quella pubblicità dell'Alfa

³ Il riferimento è al filmato pubblicitario per la Citroën Xsara Picasso, in cui persino la macchina in catena di montaggio, anzi, il robot che fa la macchina, vuole essere creativo e sfuggire alla ripetitività della catena.

⁴ La voce fuori campo che accompagna le immagini del filmato recita: «Vi sorprenderà: i fari si accendono automaticamente, i tergicristalli intelligenti si attivano da soli; la nuova sospensione idroattiva 3 legge la strada per voi; l'aiuto-frenata di emergenza riduce lo spazio d'arresto. La tecnologia è utile solo quando porta un reale progresso: nuova Citroen C5, cento per cento tecnologia utile».

Romeo in cui un'auto riesce a essere il mezzo all'origine di emozioni così forti da essere percepite e vissute contemporaneamente in luoghi e situazioni diverse dalle tre sorelle gemelle della giovane donna al volante (lo spot si conclude con lo slogan: "Cosa sono le emozioni se non puoi dividerle?").

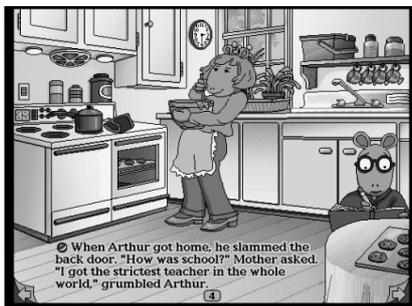
Uno degli aspetti tipici delle nuove tecnologie digitali dell'informazione può essere considerata la *molteplicità*. Molteplicità è un termine che può avere vari significati: quella di internet, per esempio, con i vari nodi che svolgono contemporaneamente ruoli diversi di emittente, ripetitore, ricevente. Internet, nel matrimonio con l'ipertesto, diventa poi il *World Wide Web*. Alla molteplicità Italo Calvino ha dedicato l'ultimo capitolo delle sue *Lezioni Americane* (che vennero pubblicate, postume, nell'88; l'annuncio del *World Wide Web* è dell'89, un anno dopo).

Voglio riportare le ultime parole del libro di Calvino perché, secondo me, ci danno un'idea preziosa di come il *Web* può essere utilizzato. Calvino arriva a chiudere il capitolo sulle molteplicità parlando del romanzo come rete, che è la sua idea del futuro del romanzo. Leggiamo (p.120): «*Sono giunto al termine di questa mia apologia del romanzo come grande rete. Qualcuno potrà obiettare che più l'opera tende alla moltiplicazione dei possibili più s'allontana da quell'unicum che è il self di chi scrive, la sincerità interiore, la scoperta della propria verità. Al contrario, rispondo, chi siamo noi, chi è ciascuno di noi se non una combinatoria d'esperienze, d'informazioni, di letture, d'immaginazioni? Ogni vita è un'enciclopedia, una biblioteca, un inventario d'oggetti, un campionario di stili, dove tutto può essere continuamente rimescolato e riordinato in tutti i modi possibili.*

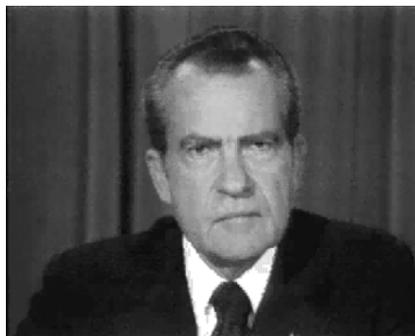
Ma forse la risposta che mi sta più a cuore dare è un'altra: magari fosse possibile un'opera concepita al di fuori del self, un'opera che ci permettesse d'uscire dalla prospettiva limitata d'un io individuale, non solo per entrare in altri io simili al nostro, ma per far parlare ciò che non ha parola, l'uccello che si posa sulla grondaia, l'albero in primavera e l'albero in autunno, la pietra, il cemento, la plastica...

Non era forse questo il punto d'arrivo cui tendeva Ovidio nel raccontare la continuità delle forme, il punto d'arrivo cui tendeva Lucrezio nell'identificarsi con la natura comune a tutte le cose?»

Qualcosa di simile potrebbe forse essere proprio la creazione di una rete di esperienze da condividere, di storie, di biografie, anche professionali, da spiegare a colleghi ed a colleghe, da raccontare ad altri studenti, magari di altre culture ed altre lingue. Questa mi sembra che sarebbe una possibilità per mettere in gioco qualche cosa che abbia valore anche emotivo ed affettivo per le persone, qualcosa di ben più efficace della copiatura di modelli banali ed indifferenti, seppure fatta sullo schermo di un computer.



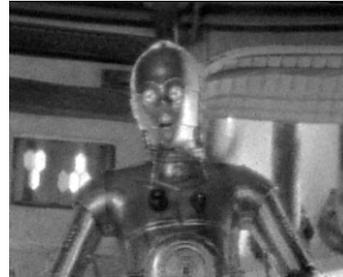
causano qualche avvenimento, mantenendo vivo proprio quell'atteggiamento di curiosità, il 'cosa succede se...?', quell'atteggiamento esplorativo di cui dicevo prima, che finisce per trasferirsi poi anche alla lingua che accompagna la storia. Ovviamente ci sono molti CD-ROM documentari; d'altra parte la multimedialità si può dire che nasce alla fine dell'Ottocento, ed ha senz'altro permeato tutto il secolo passato, di cui abbiamo un abbondante archivio documentario, molto ricco e stimolante.



Ci si può occupare di uomini importanti: Nixon, per esempio, nella registrazione televisiva del discorso con cui annuncia le proprie dimissioni. Oppure si può cercare di raccontare la storia di grandi uomini: come mio nonno, quello che possiamo rivedere ripreso in un vecchio filmato superotto. Mio nonno lo era davvero un grande uomo; e mi piacerebbe trovare il tempo e le parole per spiegare il perché. L'idea, insomma, muove proprio dalla constatazione che nei cassette delle nostre case ci sono ormai centinaia di fotografie, registrazioni, filmati, cassette che riguardano la

⁵ Pubblicati da Random House/Brøderbund, in Italia da DeAgostini Multimedia.

storia nostra, della nostra famiglia. Mi sembra che invece di raccontare perché i *beefeater* si chiamano così, i nostri ragazzi troverebbero molto più interessante spiegare a dei loro compagni, a dei loro coetanei, ad amici di altre culture e di altre lingue, perché il loro nonno era una grande persona.



C'è poi il problema, che come insegnanti siamo impegnati ad affrontare, del *testo multimediale*: insegnare ai nostri allievi o imparare con loro a leggere, a capire, a comprendere quei testi particolari che sono i testi multimediali, di cui oggi è pieno il nostro mondo, la nostra cultura. L'abbiamo fatto con testi diversi; con testi utilitari, con testi letterari, con testi di altro ambito culturale; non possiamo esimerci, secondo me, dal farlo in particolare per i testi multimediali proprio perché specialisti di lingue. Insegnargli, per esempio, a trovare un legame tra il robot di *Guerre stellari* che ringrazia per il bagno d'olio che sta facendo dopo una giornata trascorsa nella polvere del deserto, e l'Uomo di Latta di *Il Mago d'Oz*. Così come Chubekka, quella specie di grosso animale peloso che al primo avviso di pericolo incomincia a grugnire ed a lamentarsi (sempre in *Guerre stellari*): di chi è l'erede, se non del *Leone Codardo* (sempre da *Il Mago d'Oz*)?



Il rapporto tra linguaggi verbali e linguaggi non verbali è proprio uno dei tratti fondamentali della nostra cultura contemporanea e, di nuovo, è qualcosa che dobbiamo imparare a trattare, su cui dobbiamo esercitarci, trovando gli strumenti adatti.



Il *World Wide Web* viene sempre più spesso citato in riferimento al cosiddetto '*e-learning*', cui si pensa di fare sempre più ampio ricorso in ogni situazione di formazione. Anche **Alis**, giustamente, intende usare questo strumento per la formazione in servizio e l'aggiornamento; ma, spero, con qualche cautela. Qualche anno fa in un convegno sulla formazione a distanza, ho coniato il termine "didattica del Ficus Benjamin" riferito in particolare (mi spiace per i prestigiosi colleghi che sono impegnati in questo progetto) a quello che era il principale sussidio visivo di certe lezioni che si vedono via satellite e che offrivano un professore inquadrato per un'ora o più di lezione con alle spalle un ficus ad abbellire lo sfondo. Ed era tutto lì. Adesso hanno tolto la pianta verde – c'è un pannello in legno – ma l'idea didattica non mi pare molto migliorata, né sembra promuovere la formazione di comunità di apprendenti.

Ci sono tuttavia anche dei progetti molto più attraenti; tra gli altri, il Prof. Calvani ha fatto delle cose molto interessanti. Molto spesso però i progetti di *e-learning* realizzati sono autoreferenziali, sono cioè corsi sull'*e-learning* stesso. Il problema è che bisogna spostare l'attenzione dallo strumento di rete agli aspetti pedagogici. Ci sono dei buoni modelli: l'Open University fa da molto tempo delle ottime cose; ma anche un modello come quello di *Tandem*, delle coppie di aiuto reciproco, che ha anche una versione elettronica che si chiama *e-Tandem*, può essere proficuamente utilizzato per delle situazioni di reciproco aiuto, per esempio, tra insegnanti, oltre che per l'apprendimento linguistico degli studenti.

Web ovviamente significa "strumenti di ricerca eccezionali"; ma ancora



una volta dobbiamo, come insegnanti, affrontare la questione con un atteggiamento problematico. Una ricerca su *Google* dà risultati stravolgenti: se si cerca '*moon landing*' (allunaggio) si 'estraggono' 455 mila documenti: una bella mole! Ovviamente la facilità della ricerca ha un contrappeso, non c'è bisogno di ricordarlo: si trova di tutto, compresi siti che sostengono che l'allunaggio sia stato un falso, dan-

do degli *'Astro-nots'* agli astronauti, costringendo a sua volta la NASA a creare dei siti in cui contrasta punto per punto le tesi degli scettici aprioristici o richiama altri siti in cui queste tesi vengono negate; vi si parla di cattiva astronomia oppure si usa l'arma dell'ironia, come succede in qualche sito molto divertente. Ma come impedire che i nostri allievi cadano nella trappola dell'«è vero: l'ho visto su internet»? Come fargli distinguere il falso filmato visibile su www.moontruth.com da un vero documento dallo spazio? Dobbiamo trovare delle didattiche che aiutino i nostri allievi ad individuare l'attendibilità delle fonti, a selezionare, perché se la disponibilità d'informazione è incredibilmente aumentata dobbiamo lavorare proprio sugli strumenti di selezione.

In conclusione, ciò che dobbiamo riuscire a fare nell'utilizzare multimedia e tecnologie dell'informazione e della comunicazione, sia per l'apprendimento linguistico sia per la formazione e l'aggiornamento in servizio degli insegnanti, è uscire da schemi ripetitivi, imitativi, meccanici, disumanizzati. Le tecnologie possono servire – questa è la mia tesi – il bisogno di creatività, di espressione; tenere conto di individualità ed emozioni e della componente affettiva delle persone. È una convinzione forte, anche se incontrata e formata quasi per caso, nella esperienza quotidiana dell'insegnante prima che nello studio e nella ricerca; è una bandiera raccolta – all'inizio – quasi inconsapevolmente, come succede allo *Charlot di Tempi Moderni*; una bandiera che voglio però sventolare con sommessia risolutezza, riaffermando ancora una volta che ciò di cui abbiamo bisogno per imparare, insegnanti o allievi e allieve, è rispetto e libertà, libertà e rispetto.



Riferimenti bibliografici:

Bonzano L. e Capra U. (1992), *Rainbow*, UTET - Antoniano, Torino

Calvino I. (1988), *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Einaudi, Torino

Capra U. (1994), *Verso un'Ecologia Multimediale del Centro Linguistico. Note per il CeLAV di Vercelli*, CeLAV, Vercelli

Capra U. (1997), "Laboratorio Linguistico: Risorse Tecnologiche per la Didattica" in Pulcini, V. (a cura di), *La didattica della lingua inglese*, Edizioni dell'Orso, Alessandria

Capra U. (2000a), *Vademecum Multimedia. Il laboratorio multimediale per l'apprendimento linguistico*, Burlington Books, Limassol

Capra U. (2000b), "Nuove tecnologie per l'apprendimento: pietra filosofale della comunicazione o nuova Babele?" *Iend - lingua e nuova didattica*, a. XXIX n. 2, aprile 2000, Petrini, Torino

Capra U. (2005a) *Internet handbook. Il giro del mondo in ottanta clic*, Burlington Books, Limassol

Capra U. (2005a), *Tecnologie per l'apprendimento linguistico*, Carocci, Roma

Insegnamento veicolare: caratteristiche epistemologiche e modelli possibili

Federica Ricci Garotti
Università di Trento

Parliamo di insegnamento veicolare e lo facciamo in una doppia veste. Il riferimento infatti va a due esperienze di ricerca, una delle quali ancora in corso, che ho avuto ed ho il piacere di coordinare: il primo progetto, descritto nel volume dal titolo "Insegnamento veicolare nel Trentino: un modello possibile", tratta le esperienze avvenute in Trentino nel 2001 e cerca di trarre da queste alcune conclusioni critiche riguardanti il nuovo orizzonte di apprendimento/insegnamento che è, appunto, l'insegnamento veicolare. Il secondo è il progetto "LIVE" (sigla che sta per lingue veicolari), ed è una ricerca di più ampio respiro: si tratta infatti di una riflessione che parte dalle esperienze che esistono non solo nel Trentino, ma anche in Alto Adige, nel Friuli Venezia Giulia, nel Veneto, ivi comprese quelle riguardanti le lingue di minore diffusione: la lingua ladina del Trentino e quella nell'Alto Adige, il friulano in alcune province del Friuli. Questo secondo progetto non ha soltanto l'obiettivo di raccogliere esperienze, ma anche quello di tracciare alcune linee teoriche che possono trovare conferma nella prassi oppure, in caso contrario, agire da correttore, o meglio, da motore di cambiamento nella prassi stessa.

Vorrei estrapolare quelli che a mio parere sono i punti critici più urgenti e decisivi che emergono dalle due ricerche riguardanti l'insegnamento veicolare. Poiché si tratta di una tematica estremamente nuova, necessita di punti epistemologici precisi.

Il primo riguarda la didattica della lezione bilingue come "insieme" di lingua e disciplina. Essa non nasce da una semplice addizione tra la didattica della disciplina e la didattica della lingua, ma è qualcosa di più. Non si tratta solo di mettere insieme due discipline diverse, bensì di creare una didattica *nuova* che come tale possieda una propria autonomia: occorre infatti creare la didat-

tica della lezione bilingue, che come tale deve avere alcuni presupposti.

Partiamo dalla genesi dell'insegnamento veicolare: quali sono le motivazioni per introdurre nella scuola una esperienza simile, che sicuramente è costosa sul piano dell'energia, dell'impegno e non è ancora ufficializzata nel nostro sistema scolastico? Le motivazioni sono diverse, la prima delle quali, a mio parere, è senz'altro che tutte e due le aree hanno da guadagnare da questa esperienza. Ne ha da guadagnare la disciplina, perché qualsiasi disciplina comporta anche un incremento delle competenze linguistiche: tutto è apprendimento linguistico, anche se forse questo non è ancora entrato appieno nella consapevolezza di tutti gli insegnanti. Nel momento in cui viene acquisita una competenza disciplinare che non sia semplice conoscenza, ma *costruzione* di una conoscenza, si utilizza e si ha bisogno della competenza linguistica. Viceversa, tutto ciò che è funzionale alla disciplina è anche funzionale alla lingua perché la lingua, finalmente cominciamo a capirlo un po' tutti, non è semplicemente chiedere dove si mangia un panino, non è semplicemente un apprendimento strumentale, ma è un processo cognitivo *complesso*. Quindi tutti i processi cognitivi legati all'apprendimento disciplinare servono, in quanto sono funzionali, anche all'apprendimento linguistico. Per questo tra queste due aree ci deve essere integrazione, non ci può essere semplicemente addizione. Il primo punto forte di una didattica autonoma della lezione bilingue, che d'ora in poi chiamerò CLIL, secondo la definizione inglese *Content and Language Integrated Learning*, è contenuto proprio nella parola chiave che lo definisce, ossia *integrated*: l'integrazione di contenuti linguistici e di contenuti disciplinari. Partendo da qui, esporrò quelle che a mio parere sono le sette tesi fondamentali del CLIL, i punti forti con cui si devono confrontare tutti coloro che vogliono cimentarsi in una esperienza di insegnamento veicolare.

Prima tesi: il CLIL non può essere affidato unicamente alla responsabilità di una persona volenterosa e brava che vuole fare questa esperienza e che può essere sia l'insegnante di lingua sia un insegnante di disciplina che conosce anche molto bene una lingua straniera. Il CLIL ha bisogno di un *team*, deve essere quindi un'azione concertata non solo da quelle persone che fisicamente andranno in classe ad insegnare, ma anche da tutti quanti gli operatori che gravitano sulla classe degli alunni per i quali e con i quali si farà questa esperienza. Questo serve ad evitare il carattere semplicemente additivo, la semplice addi-

zione "lingua + disciplina". Non basta l'accordo solo tra le due persone interessate (insegnante di lingua e insegnante di disciplina), serve una azione formativa globale, dal momento che il CLIL è un'esperienza globalmente formativa, che riguarda tutto il processo formativo e quindi tutti gli agenti di questo processo.

Il secondo punto, oltre all'esistenza di questo *team* CLIL che è assolutamente inevitabile, è la metodologia del CLIL. Se non deve esserci addizione ma integrazione tra le due aree per permettere la costruzione di una didattica autonoma, non si può che concludere che deve esistere una metodologia specifica del CLIL, che è indubbiamente una metodologia basata sull'azione, quindi sulla didattica attiva, concertata insieme agli studenti. In altre parole non è possibile fare un buon CLIL, ad esempio, se un docente di scienze in possesso di una certificazione che ne attesta il buon livello di competenza linguistica (ad esempio corrispondente al C1) parla per 40 minuti in lingua straniera di un argomento specifico, ad esempio del sistema linfatico. Questo modello non corrisponde al CLIL perché:

1. ci sono poche probabilità di essere compresi dagli studenti;
2. non è chiara la motivazione né l'obiettivo di questa azione;
3. non esiste integrazione, si tratta solo di una esposizione di contenuti in un'altra lingua.

La metodologia del CLIL deve promuovere l'uso linguistico applicato a concetti, a contenuti e ad abilità di tipo disciplinare, a competenze disciplinari, dove però non esista un confine netto tra queste due cose; in tal modo vengono sì migliorate le competenze linguistiche attraverso l'azione linguistica, una azione concentrata sui contenuti disciplinari, ma non si rischia di diminuire o di compromettere le competenze disciplinari.

Il problema principale del CLIL è infatti il seguente: il CLIL non è una lezione di lingua mascherata da lezione disciplinare; il CLIL è una lezione disciplinare svolta in un'altra lingua.

Però non può essere, riguardo alla metodologia, una lezione frontale. Al di là del fatto che la lezione frontale possa essere ritenuta *in generale* lo strumento idoneo a raggiungere la costruzione di conoscenze nel senso già citato, certo

va affermato con chiarezza che la lezione frontale non può essere la forma didattica adeguata per un'attività svolta in un'altra lingua. È stato detto che occorre privilegiare una didattica attiva. Ciò significa soprattutto lavorare per soluzione di problemi, per associazione, per ipotesi, per attivazione di processi complessi di apprendimento linguistico, quindi anche con un *setting* in classe che sia diverso da quello tradizionale.

Terzo punto: l'uso della traduzione nel CLIL. La parola traduzione deve sparire dal vocabolario di chiunque si accinga a fare una esperienza CLIL. Il CLIL non è la ripetizione di una lezione disciplinare da una ad un'altra lingua. In questo caso l'apprendente, che conosce la struttura traduttiva, doppia, della lezione, non presterà attenzione durante le attività nella lingua straniera perché sa che, prima o dopo, gli arriverà lo stesso *input* in italiano, ragion per cui non prenderà affatto in considerazione l'idea di uno sforzo di comprensione o attenzione nella fase d'uso in lingua straniera. La lingua prima può essere usata per approfondire o rendere più accessibili dei contenuti disciplinari particolarmente impegnativi o semplicemente difficili da rendere nella lingua 2. Occorre qui fare una distinzione tra la lingua usata dall'insegnante e la lingua usata dagli apprendenti: la lingua che entra nelle orecchie dell'alunno CLIL durante il CLIL deve essere solo la lingua 2. Ciò significa che interventi dei ragazzi in lingua 1 non solo saranno tollerati, ma inevitabili per un certo periodo. Però c'è una grossa differenza tra il bilinguismo attivo, ossia la capacità di parlare o scrivere in due lingue e il bilinguismo passivo, ossia la capacità di comprendere due lingue. È chiaro che il secondo dovrà costituire un primo obiettivo, necessario ma non sufficiente, propedeutico al secondo. Ma né il primo né il secondo saranno raggiungibili se l'esposizione in classe sarà mista (lingua 1 + lingua 2), mentre lo saranno se l'esposizione sarà solo in L2 e l'uso linguistico (degli apprendenti) misto.

Quarta tesi. Il CLIL non esclude l'insegnamento della lingua 2 come disciplina a sé, anzi, ne è rafforzato. Proprio perché deve esistere un *team* CLIL è molto utile e razionale che un altro insegnante si occupi di approfondire aspetti specifici della lingua con lo stesso gruppo di ragazzi che stanno facendo contemporaneamente CLIL. La riflessione metalinguistica delegata ai momenti di insegnamento linguistico è particolarmente importante per approfondire e comprendere meglio alcuni aspetti linguistici emersi nel CLIL. Anche qui in-

tegrazione torna ad essere parola-chiave: il curriculum di L2 deve essere funzionale al CLIL, non può procedere per conto proprio, diversamente si rischia di disperdere anziché di rinforzare la competenza linguistica potenzialmente acquisibile durante la lezione disciplinare.

Tesi numero cinque: durata del progetto CLIL. Come si evince dal volume sulle esperienze in Trentino, esiste una vasta gamma di opzioni nella prassi. C'è chi pensa di fare CLIL con un modulo di 2-3 ore e c'è chi invece lo ha inserito per tutto l'anno del curriculum. L'opzione tra moduli e curriculum è una delle opzioni a disposizione, ma certo non può dirsi CLIL un'esperienza di durata troppo breve. Occorre qui affermare con chiarezza che il CLIL deve essere un investimento che la scuola fa e deve corrispondere ad una azione seria e professionale. Non ci si può fregiare con la coccarda del CLIL se si fanno 4 o 5 ore annuali di una disciplina in lingua straniera. Quello tutt'al più può dirsi un rafforzamento linguistico, o un rafforzamento disciplinare, in certi casi può anche essere un recupero, ma non è sicuramente CLIL, il CLIL deve avere durata e qualità.

Gli ultimi due punti sono i più importanti e riguardano il processo interculturale e il plurilinguismo. Un buon CLIL, oltre ad avere questi punti di attenzione nella sua applicazione, deve avere anche molto chiari due presupposti che a mio parere sono irrinunciabili sul piano formativo della persona, e cioè l'intercultura e il plurilinguismo. Chi fa CLIL non deve farlo soltanto ed esclusivamente per migliorare le competenze tecniche, linguistiche o disciplinari, ma perché sposa, che ne sia consapevole o meno, un tipo di approccio alla disciplina ed alla lingua che è interculturale. È abbastanza ovvia la differenza tra l'analisi di un fenomeno che si basa soltanto su una fonte culturale e quella che prende in esame più fonti, provenienti da più culture, e le mette a confronto. In questo caso l'integrazione non è soltanto tra lingua e disciplina, è una integrazione *tra* culture. Prendiamo ad esempio - visto che si tratta di storia locale - lo studio e l'analisi dell'irredentismo nella prima guerra mondiale. Gli irredentisti possono essere descritti come eroi che vollero salvare una patria o come politici fanatici che misero avanti a tutto, compreso il sentimento antibellico popolare, le ragioni che stanno alla base della formazione di una nazione a partire dalla determinazione teorica di confini inesistenti. Qualsiasi fenomeno, storico, geografico, scientifico comporta l'esplorazione di un uni-

verso culturale che impedisce l'univocità del pensiero nel momento in cui amplia il numero delle fonti: questa spinta interculturale, che è poi educazione al pluricentrismo, deve diventare uno scopo del CLIL.

Il plurilinguismo è l'altro fattore irrinunciabile per chi si accinge a fare un CLIL - ma sempre in un'ottica formativa. Il plurilinguismo, infatti, non ha senso se è solo un plurilinguismo tecnico. Il plurilinguismo deve essere anche pluriculturalità. Perché non è soltanto sulle competenze strettamente linguistiche e tecniche che si gioca la convivenza, ma sulla comprensione profonda delle culture altrui, che può avvenire soltanto attraverso un esame critico delle fonti e della cultura dell'altro.

Infine, esaminando le esperienze svolte con la consapevolezza di questi punti chiave, mi è venuto il sospetto che il CLIL possa essere visto come un cavallo di Troia, cioè un modo per far rientrare dalla finestra ciò che la didattica e la glottodidattica, pur predicandolo da anni, non sono riuscite a far entrare dalla porta: l'integrazione, la collaborazione tra i docenti, la metodologia attiva, il plurilinguismo, l'intercultura. Può anche questa essere una buona motivazione, però vorrei mettere in guardia i colleghi: se si dà al CLIL una motivazione riparatrice, gli si toglie autonomia e il CLIL, invece, ha più che mai bisogno di questa autonomia per mettere radici in un sistema scolastico come quello italiano, anche per contribuire a cambiamenti positivi che vadano sempre più in sintonia con la costruzione dell'Europa: l'Italia è forse uno dei pochi Paesi in cui ancora l'insegnante viene abilitato soltanto ad insegnare una disciplina. In altri Paesi sarebbe possibile abilitarsi, ad esempio, in geografia ed in francese o in ginnastica e in spagnolo, e questo rende effettivamente possibile la progettazione del CLIL.

Dal momento che in Italia la situazione è molto più complessa, occorre almeno evitare di dare al CLIL un carattere riparatore, del tipo: se i ragazzi non riescono con le tre ore che hanno a disposizione di lingua straniera ad essere competenti, a descrivere un fenomeno o a risolvere un problema parlando nella lingua straniera, proviamo facendo il CLIL. Questa può essere tutt'al più una *Nebenmotivation*, una motivazione parallela, non deve essere la motivazione centrale. Il CLIL deve avere una sua autonomia, deve essere scelto quindi dalle scuole in maniera consapevole, per i motivi che si sono qui cercati

di illustrare. Se poi il CLIL riuscirà effettivamente anche ad eliminare o quantomeno a ridurre quella discrepanza fra ciò che i ragazzi vorrebbero dire e ciò che effettivamente sanno dire in lingua straniera, allora avrà sviluppato in pieno il proprio potenziale di valore aggiunto, proprio come dovrebbe essere.

Il Premio Europeo LABEL

Rita Renda

MIUR, Direzione Generale per gli Affari Internazionali dell'Istruzione Scolastica

Sono un funzionario del Ministero e quindi, dopo tutte le relazioni meravigliose da parte di autorità accademiche ad alto livello, parlerò di cose molto meno auliche, parlerò di cose pratiche, parlerò di organizzazione e parlerò anche di questo “Premio LABEL” che è uno dei fiori all’occhiello delle attività che la nostra Direzione Generale svolge.

Vorrei illustrare per prima cosa l’organigramma della recentissima nuova organizzazione del neonato Ministero dell’Istruzione dell’Università e della Ricerca. Nasce dalle “ceneri” - ma sono ceneri purificatrici e rigeneratrici, non di distruzione - dell’ex Ministero della Pubblica Istruzione e dell’ex Ministero dell’Università. L’organigramma da solo non dice moltissimo, ma chiarisce perlomeno qual è l’impianto generale del Ministero. Noi, in particolare, che eravamo “Direzione Generale per le Relazioni Internazionali”, siamo diventati “Direzione Generale per gli Affari Internazionali dell’Istruzione Scolastica”.

Sul sito del MIUR, www.istruzione.it si può prendere visione della nuova organizzazione, e, se lo si desidera, anche andare a trovare alcuni dei progetti che sono relativi al nostro lavoro, sia quello del *Portfolio* linguistico europeo sia quello del LABEL europeo, per il quale si possono trovare i progetti premiati negli anni passati.

La nostra Direzione Generale segue tutti i rapporti che hanno bisogno di un’interfaccia con gli organismi internazionali, quindi i grandi Programmi Europei, Socrate e Leonardo, oltre ai programmi legati ai Fondi Strutturali europei. L’Ufficio IV in particolare, si occupa, tra l’altro, dei rapporti con il Consiglio d’Europa, con l’OCSE, con l’UNESCO, e dei rapporti bilaterali con tutti i Paesi che non fanno parte dell’Unione Europea.

Una delle cose più importanti che l'Ufficio IV gestisce è sicuramente il rapporto con il Consiglio d'Europa. Vorrei dedicare qualche parola al Consiglio d'Europa, anche se credo che ormai nessuno conservi l'equivoco di pensare che il Consiglio d'Europa possa essere qualcosa di simile o di uguale o di affine al Consiglio Europeo.

Il Consiglio d'Europa è il più antico organismo internazionale, fondato nel 1949 sulle macerie, purtroppo, di quello che la guerra aveva lasciato in Europa, con l'intento di promuovere - e questa è una cosa importantissima ed attualissima ancora adesso - un nuovo cittadino europeo, un cittadino che non avesse più il problema di gestire un orrore come quello che l'Europa si era lasciata alle spalle.

Il Consiglio d'Europa comprende 45 Stati, quindi è geograficamente ben al di là di quella che è l'Unione Europea, e anche di quella che sarà l'Unione Europea di domani, perché comprende tutta l'Europa, compresi gli Stati che non hanno ancora avuto la possibilità di entrare, o quelli che non hanno alcun interesse ad entrare nell'Unione Europea, come la Svizzera, per esempio, che invece nel Consiglio d'Europa ha dato (parlando di tematiche linguistiche) un grosso contributo alla stesura del *Portfolio* europeo delle lingue.

Moltissime delle nostre attività si muovono proprio sulla strada che il Consiglio d'Europa ha tracciato: su tre grandi assi, infatti, si muovono le politiche culturali del Consiglio d'Europa che non si occupa di materie relative all'economia, come invece fa l'Unione Europea, ma esclusivamente - questo esclusivamente non è riduttivo, anzi - di tutte quelle tematiche che portano ad una cooperazione culturale degli Stati membri.

Il Consiglio d'Europa lavora sulle grandi tematiche dell'educazione linguistica (si occupa di lingue moderne e di minoranze linguistiche), dell'educazione alla cittadinanza democratica e dell'insegnamento della storia in dimensione europea. In questi ambiti di attività noi riportiamo moltissimi di quelli che sono i nostri progetti, come ad esempio quello relativo al *Portfolio* linguistico europeo: il nostro è l'Ufficio di Coordinamento Nazionale, che fa da interfaccia e da filtro con il Consiglio d'Europa, con il comitato di validazione di Strasburgo. Questa è una delle funzioni più importanti che rive-

stiamo, cioè quella di esaminare i modelli di *Portfolio* prima che vengano inoltrati all'apposito comitato internazionale di esperti per l'eventuale validazione: quindi, chiunque abbia intenzione di elaborare un *Portfolio* linguistico, dovrà prima o poi, naturalmente dopo aver consultato degli esperti, il sito del Consiglio d'Europa, i formatori, sottoporre ufficialmente il prodotto alla nostra Direzione Generale per l'invio, con parere, al Consiglio d'Europa.

Nel ricordare l'affermazione che la costruzione del nuovo cittadino europeo passa anche attraverso l'acquisizione di maggiori competenze linguistiche, faccio riferimento alla *Sintesi* di un importante documento, il *Piano d'Azione 2004-2006* per le lingue, che si intreccia con grande naturalezza con le tematiche del Consiglio d'Europa, anche perché tutti i discorsi che unificano l'insegnamento delle lingue in Europa passano evidentemente attraverso l'adozione dei livelli del *Quadro Comune di Riferimento*, senza il quale naturalmente non potrebbe esistere un criterio comune di raccordo.

Io ho letto con grande piacere il documento, perché in esso si indicano concretamente le azioni da seguire a supporto degli obiettivi indicati nella prima parte, quella discorsiva, che è strutturata per grandi ambiti, ed è seguita da una seconda parte nella quale si evidenziano le strategie che la Commissione Europea propone agli Stati membri e adotta in prima persona, programmando anche, per il 2007, un primo momento di riscontro comunitario di quanto gli Stati membri sono riusciti a realizzare rispetto all'ottenimento di questi obiettivi, realizzando una sorta di monitoraggio in itinere.

Tra tutte le cose che si possono leggere nella *Sintesi*, quello che mi ha più colpito a livello epidermico, ma che val la pena di approfondire con una lettura del documento completo - a parte tutti i richiami al lavoro del Consiglio d'Europa - e questo dimostra quanto esso sia importante nell'ambito dell'insegnamento ed apprendimento delle lingue - è la necessità dell'istituzione di un *indicatore europeo delle competenze linguistiche*, che consenta di comparare uniformemente, a livello comunitario, le abilità conseguite.

Questo va ad intrecciarsi con tutto quello che i Governi dell'Unione Europea hanno deciso già a Lisbona nel marzo del 2000. Sappiamo come la società

della conoscenza venga indicata come l'obiettivo da parte dei Governi perché, citando, “*la capacità di capire e di comunicare nelle altre lingue è una competenza fondamentale per tutti i cittadini europei*”. Questo è ampiamente illustrato negli obiettivi dell'Anno Europeo delle Lingue, il 2001, che tutti ricordano e che è stato celebrato a livello nazionale a Perugia, alla presenza del Ministro Moratti. I suoi risultati sono, tra le altre cose, alla base proprio del *Piano d'Azione 2004-2006*, che nasce da un documento precedente, la *Consultazione “Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica”*.

Da questa *Consultazione* sono emersi orientamenti verso l'opportunità di estendere a tutti i cittadini europei i vantaggi del multilinguismo, favorendo l'apprendimento delle lingue per tutta la vita sin dalla prima infanzia, che è una delle cose che nel nostro Paese stiamo attuando con maggiore impegno.

Passo ora ad illustrare a grandi linee il *Programma LABEL*. Invito ad esaminare con attenzione la Circolare del nostro Ufficio, e a partecipare numerosi, anche perché non abbiamo ancora assegnato un bollino di qualità a nessun progetto proveniente dalla Provincia di Trento. Auspichiamo di vedere presto un Istituto di questa provincia tra quelli premiati con questo sigillo.

Il *Programma LABEL* è stato istituito dalla Commissione Europea nel 1998 in via sperimentale, solo per gli istituti tecnici e professionali, ma via via è stato valorizzato in misura sempre più ampia, anche per la grande risposta di partecipazione riscontrata nelle scuole. Dal 1999 il bando è stato esteso a tutti gli istituti di ogni ordine e grado, e la selezione territoriale affidata ai Provveditorati agli Studi, ora sostituiti dagli Uffici Scolastici Regionali, secondo il nuovo assetto organizzativo del nostro Ministero.

I progetti cui attribuire il “bollino di qualità” sono selezionati da una apposita Giuria Nazionale, composta da Dirigenti Tecnici del settore linguistico-espressivo e di funzionari delle più rappresentative Agenzie Culturali straniere: pur non essendo ancora stata istituita un'incentivazione tangibile (sulla quale stiamo comunque lavorando), devo sottolineare che l'attribuzione di un riconoscimento europeo è abbastanza ambita dalle nostre istituzioni scolastiche autonome. Se si è d'accordo che la scuola dell'autonomia non è la scuola delle cose da fare, ma delle occasioni da cogliere, credo che un riconoscimento eu-

ropeo sia una delle cose sulle quali puntare la propria attenzione. Quest'anno comunque abbiamo già cominciato a fare un piccolo passo verso dei premi concreti: i rappresentanti del Bureau Linguistique et Artistique, del Goethe Institut, della Consejeria de l'Educacion e del British Council hanno consegnato ai vincitori, oltre al bellissimo attestato, la pergamena firmata dal Ministero dell'Istruzione e dal Ministro del Lavoro (perché il programma è gestito per il Settore Formazione dal Ministero del Lavoro, attraverso l'Agenzia ISFOL LEONARDO) e dei prodotti sia multimediali che di editoria (dei vocabolari, dei libri).

Ma la cosa più importante è che questi progetti vengono presentati a tutta la platea nazionale, come *buone pratiche*, in varie manifestazioni: la prima è la manifestazione di premiazione, nella quale puntiamo sempre ad ottenere la presenza delle autorità politiche al maggior livello: nell'ultima, dell'11 dicembre 2003, era presente il Sottosegretario Valentina Aprea. I rappresentanti delle Istituzioni scolastiche sono stati premiati nella cornice prestigiosa della Sala del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione con musiche e canti corali (alcuni bambini della scuola media "Majorana" di Roma, che ci fa da Agenzia, hanno presentato dei cori in varie lingue). Poi, i progetti premiati hanno la possibilità di essere presentati a livello più dettagliato, con un'illustrazione dei contenuti tecnici, ad una platea nazionale durante una manifestazione di pubblicizzazione. Quest'anno a gennaio siamo stati a Palermo, perché uno dei progetti premiati era proprio di Palermo, e lì, di fronte ad una platea nazionale, ma anche di rappresentanza di docenti e di dirigenti del territorio, sono stati presentati i progetti premiati nel 2003. L'altra manifestazione che fa conoscere a tutto il territorio il risultato dei progetti premiati è quella dedicata all'analisi del loro impatto sul territorio, alla fine dell'anno scolastico di riferimento. Spesso i progetti hanno delle ricadute che vanno ben al di là di quelle che vengono illustrate nella scansione iniziale: sono ricadute che coinvolgono delle realtà importanti del territorio (enti economici, enti locali, associazioni) e spesso gli effetti benefici crescono ben oltre le aspettative iniziali e quelle previste.

Le stesse autorità comunitarie, nello spirito di pubblicizzare il più possibile il lavoro svolto, hanno organizzato un grande evento europeo, nei giorni 9-10 maggio 2003, con lo scopo di mettere in evidenza il LABEL Europeo delle lin-

gue ed incrementarne la consapevolezza, oltre a quello di permettere l'incontro di esperti, addetti ai lavori e rappresentanti nazionali e comunitari. L'evento, svoltosi con ottimi esiti, è stato organizzato con i seguenti obiettivi:

- stimolare la presa di coscienza dell'importanza dell'insegnamento-apprendimento delle lingue presso un pubblico ampio e vario, attraverso l'illustrazione dei progetti cui è stato assegnato il LABEL, le metodologie da essi seguite e i risultati raggiunti;
- creare una base per discussioni tecniche e professionali tra i partecipanti con il "focus" sull'apprendimento delle lingue;
- ottenere un progressivo scambio di "buone pratiche" nell'ambito dell'insegnamento-apprendimento delle lingue e riflettere sul ruolo del Programma LABEL.

La rappresentante della Commissione Europea, Sylvia Vlaeminck, in conclusione dei lavori, ha chiesto con forza ai rappresentanti dei singoli Paesi di intensificare gli sforzi per diffondere nel miglior modo possibile l'interesse per l'insegnamento-apprendimento delle lingue nello Stato di provenienza, mirando alla più compiuta realizzazione dell'apprendimento precoce, dell'integrazione linguistica e dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

Uno dei più importanti ed innovativi mezzi individuati per implementare l'interesse verso tematiche linguistiche è stato infatti indicato nello sforzo di disseminazione, su tutto il territorio nazionale, dei progetti cui sono stati assegnati i "bollini di qualità", le cosiddette "buone pratiche", che possano costituire guida ed esempio alla progettazione ed alla realizzazione di altri progetti, incoraggiando lo sviluppo di contesti e di ambienti favorevoli all'apprendimento delle lingue, e le cui esperienze siano eventualmente trasferibili a contesti differenziati.

Proprio in quest'ottica è allo studio del nostro Direttore Generale l'eventualità di proporre un evento simile a livello nazionale, nell'ambito del quale verranno ripresentate le migliori buone pratiche LABEL dal 1999 ad oggi.

Due esperienze LABEL a confronto: *Charme!* e *Lindo Calindo*

Gabriella Colla
ITP Bermani, Novara

Presenterò due progetti che sono stati premiati rispettivamente nel 2000 - la rivista di moda dal titolo *Charme!*, e nel 2002 - *Lindo Calindo*, che riguarda, invece, un cioccolatino particolare.

LINDO CALINDO

Inizio dal progetto più “gustoso” ovvero *Lindo Calindo*. Perché *Lindo Calindo*? O meglio, cosa significa *Lindo Calindo*?

Lindo Calindo è un progetto di lingua veicolare con argomento principale il *marketing* riferito ad un prodotto particolare, il cioccolato. Nell'elaborazione del progetto, sviluppato con la classe 5R Sperimentale della sperimentazione Brocca, ho avuto un supporto tecnico dalla collega di economia aziendale, prof.ssa Claudia Sassi.

L'idea di creare un cioccolatino è nata dalla partecipazione con gli studenti alla manifestazione “Exposcuola Salerno 2001”, rassegna di progetti elaborati da scuole di tutto il mondo alla quale erano presenti fra le altre anche scuole sudamericane, statunitensi e canadesi. Avendo avuto in quel contesto contatti con una scuola brasiliana, ho pensato di realizzare una progettazione “spirito-sa, allegra, e soprattutto alternativa”. Potrebbe sorgere spontanea una domanda: qual è il nesso tra portoghese e tedesco? Occorre precisare che una mia studentessa aveva studiato portoghese in preparazione ad uno stage in Portogallo nell'ambito del progetto Leonardo, e quindi vi era già un *link* estremamente interessante per l'interazione intercontinentale.

Inoltre bisogna sottolineare che generalmente insegnare tedesco è abbastanza “difficile”, forse non tanto in Trentino che è una regione particolarmente sensibile a questa lingua straniera, ma in Piemonte sì. Per cui, per motivare i miei allievi ho cercato di concordare con loro un argomento che fosse particolarmente piacevole ed interessante. I ragazzi in un primo tempo mi hanno suggerito la Nutella. Ho condiviso con entusiasmo la loro proposta e ho cominciato ad attivarmi. E qui si sono avuti i primi problemi di tipo tecnico.

Ho telefonato alla Ditta Ferrero, a Torino, dove mi è stato suggerito di non analizzare il prodotto Nutella, per il quale non mi potevano dare indicazioni o spedire materiale perché è tutelato da diritti di vario tipo. A questo punto abbiamo deciso con gli studenti di creare noi il cioccolatino.

Quindi, dall'esperienza Exposcuola avevamo contatti con una scuola brasiliana, il Liceo “Montale” di San Paolo, e naturalmente con scuole tedesche. Inoltre, alla Fiera Nazionale Euromercato di Novara, nel 2001, abbiamo conosciuto degli operatori del settore che si sono rivelati di prezioso aiuto. Siamo entrati in contatto anche con un istituto giapponese, il Niigata Cooking Technical College di Niigata. Perché proprio giapponese? Perché quando insegnavo alla Scuola Alberghiera “Maggia” di Stresa, nel 1994, avevo avuto modo di sperimentare la microlingua della gastronomia lavorando con colleghi molto bravi, cuochi e *maitres* attivi e conosciuti a livello internazionale, anche in Giappone. Così quando è arrivata una delegazione di docenti di istituti alberghieri giapponesi, dal momento che molti colleghi sapevano che l'interazione multiculturale è uno dei miei obiettivi nella didattica, sono stata contattata per un incontro di progettazione, e coi colleghi abbiamo deciso di effettuare questo tipo di progetto. Quindi: Brasile, Giappone, Germania, naturalmente, e precisamente il Berufskolleg di Francoforte, Portogallo, l'Escola B2 di Funchal (ancora portoghese, a fianco del portoghese brasiliano), il Turun AKK di Turku (Finlandia), istituto conosciuto nell'ambito di un progetto Leonardo negli anni precedenti, e poi l'Istituto Alberghiero “Maggia” di Stresa.

Non è necessario essere ,comunque, in rete con così tante scuole per fare un progetto che poi possa essere insignito del LABEL, in questo caso specifico la situazione è stata particolarmente felice.

In una seconda fase ho coinvolto (l'autonomia nella scuola porta anche a questo, all'interrelazione con tutte le strutture operanti sul territorio) l'Associazione Industriali di Novara, la Camera di Commercio, la Confcommercio, il Dipartimento di Studi per l'Impresa e il Territorio dell'Università del Piemonte Orientale di Novara e il Servizio Marketing di Novacoop Piemonte, che ci ha fornito i dati relativi a quali cioccolati fossero più consumati.

Per quanto riguarda la motivazione, ci si può render conto di quanto non fosse quasi necessario motivare i ragazzi. Comunque, abbiamo letto il testo "*Chocolat*" di Lasse Hallstroem ed anche "*Dolce come il cioccolato*" di Laura Esquivel.

Quell'anno si è parlato solo di cioccolato a scuola. I colleghi erano gelosissimi! Abbiamo fatto una ricerca in *internet*, letto "*Gnam*" - *storia sociale della Nutella* di Padovani. Quindi abbiamo svolto un'analisi di tipo sociologico sul perché si consuma Nutella (il pensiero va' al famosissimo film di Moretti). Abbiamo esaminato anche il *Grosse Sacherkochbuch* pubblicato da Sacher di Vienna, e poi anche degli articoli redatti in francese, perché quell'anno con la classe eravamo andati in gita scolastica in Francia nel periodo antecedente la Pasqua, per cui sulle riviste francesi quali "Le Figaro" e "Bonjour France" si parlava di "Chocolat" di tutte le forme e tipologie. Abbiamo analizzato il marketing del cioccolato presente sul *web*, quindi siti tedeschi che ci sono stati gentilmente comunicati dalla scuola tedesca quali www.zchocolate.com, www.hauserchocolates.de.

Si è partiti quindi dalla situazione di mercato, con l'analisi dei *Marketplace* di Italia Oggi e *Dall'@ all'e-commerce*, sempre di Italia Oggi, una particolare riflessione sull'*e-commerce*. L'Associazione Industriali di Novara aveva molto insistito su questa tematica.

Com'è quindi *Lindo Calindo*? *Lindo Calindo* si propone come nuovo cioccolatino sul mercato internazionale e speriamo di poterlo produrre presto, infatti siamo già in trattative con diversi operatori del settore. La forma del cioccolatino è simile ad un papero, perché questo costituisce un *link* per l'immaginario collettivo dei giovani – i *cartoons* della Walt Disney sono d'esempio. Ci si potrebbe domandare perché un papero e non un coniglio.

Perché esistono già conigli di cioccolata nella produzione industriale ,come gli *Osterhasen* tedeschi ad esempio, e quindi abbiamo cambiato soggetto.

Ulteriore fase è stata la considerazione della concorrenza e qui gli studenti si sono rivelati dei perfetti strateghi di analisi aziendale.

Lo scopo della creazione di un nuovo cioccolatino ha portato alla sperimentazione in *itinere* di tutti i cioccolati presenti sul mercato: Cote D'or, Guylain, Godiva, Valhona, Perugina, Peyrano, Lindt, Ritter, Milka, Droste, Callebaut,...

Per quanto riguarda il posizionamento del prodotto sul mercato, esso sta nella fascia media. Di conseguenza, quali vantaggi ci dovevano essere per il consumatore? Doveva essere un cioccolatino economico e soprattutto alternativo, perché si rivolgeva effettivamente alla schiera dei ragazzi – anche se naturalmente anche il pubblico adulto poteva essere coinvolto in questo tipo di degustazione. Quindi, analisi delle strategie di comunicazione e scelta di quella più efficace, rapporto fra numero di messaggi pubblicitari, determinazione dell'*audience* e consumatore finale, ovverosia i giovani .

Cos'è successo dopo che abbiamo vinto il LABEL? Abbiamo deciso di diffondere il progetto e di proporlo al nostro territorio durante un gala ,il “Gala LABEL”, il 31 Maggio 2003. Durante il galà sul cioccolato abbiamo sensibilizzato i genitori, gli altri studenti, gli enti del territorio e le altre scuole del territorio sull'importanza del riconoscimento di qualità sulla didattica della lingua straniera. Circa 150 persone hanno così partecipato ad una degustazione di cioccolato sponsorizzato dall'industria Novi di Novi Ligure e la grande soddisfazione è stata quella di vedere non soltanto i ragazzi, ma anche i genitori e tutte le autorità politiche del territorio (dall'Assessore Provinciale all'Istruzione a quello Comunale, al Sindaco, al Presidente del Consiglio Regionale del Piemonte) presenti ad un momento importante di socializzazione sulla scuola e per la scuola nella vita dell'istituto e del territorio stesso.

Dal punto di vista disciplinare, l'esperienza di questo progetto rientra nell'ambito del TIE-CLIL o FAUA.

Quest'anno (2003-04) abbiamo completamente ripreso il progetto, tant'è vero che andremo a Perugia a visitare il museo della Perugina. Quindi si può notare come su un tema semplice come quello del cioccolato si può innestare un progetto interdisciplinare tra materie anche non propriamente affini.

La reazione da parte del Consiglio di Classe in un primo momento è stata abbastanza sospettosa. Sono state poste domande tipo: *“Perché lavorare su questi tipi di progetti?”* *“Abbiamo già tante cose da fare, insomma non è il caso”*. Però poi effettivamente si sono resi conto che la proposta era estremamente interessante e significativa da costituire anche un esempio di terza prova per l'esame di maturità. Infatti, gli allievi stessi si sono resi conto che dalla fattibilità di questo tipo di esperienza derivava una maggiore competenza, e anche conoscenza, delle dinamiche proprie della struttura della terza prova.

CHARME!

Nel 2000, invece, era stata insignita dell'European LABEL una rivista di moda in lingua tedesca, *Charme!*

Perché una rivista di moda? Perché la moda è un argomento che interessa molto, e dato che quell'anno avevo lezione alla quinta e alla sesta ora in 3R e le ragazze mi chiedevano: *“Ma perché, prof, dobbiamo fare proprio tedesco al sabato alle ultime ore?”*

Così, invece di leggere il libro di tedesco leggevano giornali quali *Top Girl*. Ho scelto di trattare con loro il tema “Moda” per coinvolgerle ed interessarle maggiormente alla lingua. E così è nata *Charme!*, rivista di moda per le giovani europee.

Si è partiti dalla redazione giornalistica de *La Stampa in classe*, proposta operativa della testata torinese. In quel periodo la collega di italiano stava lavorando proprio sul giornale, che è stato usato come transfer per il potenziamento dello stile di lavoro e la riflessione sulla lingua straniera, il tedesco. Tutto questo ha portato ad un contatto diretto col mondo del lavoro, con *links* con strutture operanti nel territorio e non.

A questo proposito occorre precisare come sia la nostra zona. L'area di Novara, essendo vicinissima a Milano, occupa una posizione centrale, e dovrebbe essere una delle aree più sviluppabili nella fase di ulteriore espansione del Nord Italia a livello europeo. Ci troviamo sull'asse Genova-Lione. Sul territorio stanno costruendo l'alta velocità, implementando i centri commerciali, potenziando il centro intermodale, l'aeroporto di Malpensa è a noi vicinissimo. La città ambisce a diventare secondo polo del Piemonte dopo Torino. Dovrebbe diventare una delle zone più favorevoli per un discorso di internazionalizzazione italiana. Quindi: posizione centrale nel bacino industriale fra Torino e Milano, con attività predominante nel terziario (circa il 50%) e nel settore industriale (circa il 40%), con attività diversificate. *L'export* con la Germania ha un ruolo determinante, perché circa il 90% delle nostre industrie commerciano con la Germania (dato avuto dalla Camera di Commercio locale).

Perché *Fascino*? Il titolo francese dà una connotazione internazionale - forse in questi giorni qualcuno ha avuto modo di guardare i vari *reportages* da Parigi delle ultime sfilate di Lacroix piuttosto che di Versace... Quindi la moda come fenomeno non solo italiano ma anche francese. In quanto istituto tecnico commerciale, abbiamo effettuato uno *screening* sul fenomeno moda presso l'Associazione Industriali di Novara.

Quali sono state le ditte coinvolte? *Alias* di Versace, che ha degli stabilimenti produttivi a Novara, la Bassetti-Zucchi, e Gabriele Strehle, stilista tedesca con sede operativa a Milano. L'ITIS "Bellini" di Novara, sezione Moda, ci ha fornito dei modelli realizzati dagli allievi durante le esercitazioni.

Grazie ad un gioco interattivo in internet, *Odyseeispiel*, del Goethe Institut di Mosca, siamo entrati in contatto con scuole tedesche, francesi, norvegesi e finlandesi, e abbiamo discusso con loro di moda.

Qual è stato il fine di questo progetto? Aprire una finestra virtuale sul mondo dell'economia (quindi l'acquisizione di un *working-knowledge*) e guidare gli allievi nel passaggio da A2 a B1 con certificazione nel *Portfolio* d'istituto, redatto proprio dal Dipartimento di Lingue Straniere dell'Istituto, perché il mio istituto è anche sede del Centro di Risorse Territoriali del CSA di

Novara. Quindi dopo tutti i corsi di formazione sul *Portfolio* abbiamo deciso di redigerne uno nostro, estremamente operativo e sponsorizzato dalla Concommercio di Novara.

Le competenze che dovevano acquisire le studentesse riguardavano innanzitutto l'oggetto della propria analisi: riconoscere il lessico specifico, quindi la microlingua, elaborarla in modo autonomo, organizzare anche un'efficace attività di *reporting* in sede informatica.

La rivista è on-line sulla pagina web dell'istituto, www.bermani.it. Vi è stata una diffusione del progetto, sono stati mandati degli *scripts* a varie riviste femminili tedesche, quali *Brigitte*, *Freundin*, *Amica Deutschland*. La rivista è stata inoltre presentata ad un seminario sulla globalizzazione del Dipartimento di Sociologia dell'Università Cattolica di Milano nel febbraio del 2001 come effettivo progetto di interazione fra territorio e scuola, e a "Forum Europa", un convegno organizzato del CSA di Novara, in collaborazione con l'Assessorato all'Istruzione della Provincia e del Comune.

Il progetto del 2000 è stato ripreso l'anno scorso. Abbiamo parlato ancora di moda, discusso di moda...E poi...grandissima soddisfazione: ci ha invitato *Jil Sander* a Milano - è stato organizzato proprio per noi, e solo per noi, un incontro con la responsabile commerciale che cura tutto il mercato europeo, con sfilata della collezione inverno 2003 e spiegazione in inglese e tedesco dei modelli. E che cosa ha prospettato, visto l'interesse delle studentesse? Una visita dell'azienda ad Amburgo per la primavera 2004!

Charme! prosegue anche con altri stilisti, come Versace (che ci aveva già dato dei figurini molto belli per l'edizione del 2000, con grande entusiasmo da parte delle ragazze) e con Gucci e Dolce&Gabbana. Verrà inoltre presentata a *Milano Vende Moda* a fine Febbraio 2004.

Bando per le lingue straniere della Fondazione Cassa di Risparmio di Trento e Rovereto

Giuliano Baldessari

Consigliere, Fondazione Cassa di Risparmio di Trento e Rovereto

1. SCOPI DELLA FONDAZIONE

La Fondazione Cassa di Risparmio di Trento e Rovereto ha inserito nel proprio Statuto (quindi fin dall'inizio) tra gli scopi primari la promozione dello sviluppo economico della comunità trentina operando nei campi della ricerca scientifica e dell'istruzione.

Pur ritenendo la ricerca scientifica e l'alta formazione dei settori fondamentali per lo sviluppo della comunità locale, in quanto stimolano formazione di capitale umano qualificato, la Fondazione riserva consistenti attenzioni anche alle istituzioni educative ed alla formazione professionale di base, specificamente sostenendo i processi di innovazione didattica attuati nelle scuole dell'obbligo, nelle secondarie superiori e, appunto, nella formazione professionale.

L'orientamento generale della Fondazione è quello di intervenire a sostegno di progetti strutturati secondo una logica di sistema, in grado di coinvolgere più soggetti, pubblici e privati, offrendo ricadute fruibili in modo esteso. La Fondazione ha messo a punto, negli ultimi tempi, iniziative da proporre agli istituti formativi della provincia con l'obiettivo di sperimentare e diffondere modelli avanzati di apprendimento, che privilegino in via generale la capacità di saper fare, anche attraverso applicazioni in diversi ambiti scolastici (ad esempio linguistico, scientifico o tecnologico).

Tali iniziative sono state proposte tramite *bandi*, realizzati anche in collaborazione con soggetti pubblici e privati che operano in modo qualificato nel settore dell'istruzione. Con l'iniziativa *Percorsi di formazione professionale*

proposta ai Centri di Formazione Professionale del Trentino, in collaborazione con il Servizio di Addestramento e Formazione Professionale della Provincia di Trento, la Fondazione intende incentivare una maggiore integrazione tra l'importante ruolo formativo svolto dai Centri di Formazione Professionale e il sistema socio-economico produttivo provinciale, nonché fornire un concreto incentivo per stimolare la motivazione e l'impegno degli allievi e degli insegnanti, coinvolgendoli nella realizzazione di progetti multidisciplinari. L'esperienza è stata estremamente positiva perché ha coinvolto, oltre che gli insegnanti, anche tutte le famiglie.

Nel programmare, realizzare e documentare i progetti, gli allievi mettono in pratica, anche con l'aiuto degli insegnanti, le conoscenze e competenze assimilate durante il percorso formativo, e si avvicinano in modo costruttivo al mondo delle professioni interagendo operativamente con soggetti pubblici e privati esterni al Centro di Formazione cui appartengono.

L'obiettivo dell'iniziativa *Programma di Educazione Scientifica*, promossa negli ultimi 5 anni dalla Fondazione in collaborazione con la Facoltà di Scienze dell'Università di Trento, il Museo Trentino di Scienze Naturali e l'IPRASE, rivolto alle scuole elementari, medie e superiori della provincia, è promuovere e sviluppare negli studenti l'attitudine al metodo scientifico. Per questo gli insegnanti delle scuole sono stati sollecitati a predisporre specifici progetti educativi caratterizzati da percorsi didattici a forte contenuto di ricerca e di sperimentazione scientifica, che prevedono il coinvolgimento degli allievi in ogni fase del lavoro.

2. OBIETTIVI GENERALI DELLA FONDAZIONE NEL CAMPO DELL'ISTRUZIONE E DELLA FORMAZIONE

In base al documento di programmazione pluriennale, recentemente proposto dal Comitato di indirizzo e condiviso dal Consiglio di Amministrazione della Fondazione, i principali obiettivi generali che si intende perseguire in campo scolastico e formativo sono:

- sostenere il sistema scolastico professionale nell'affrontare e gestire in modo qualificato i grandi cambiamenti (quali le riforme attualmente

- in corso);
- stimolare il sistema formativo a dotarsi di strategie comuni e di strutture organizzative adeguate utilizzando informazioni condivise, aderendo a progettualità coordinate anche in collaborazione con altri soggetti qualificati;
 - stimolare le scuole e gli istituti di formazione professionale; qualificare le capacità progettuali anche per migliorare la programmazione didattica e la gestione operativa delle attività;
 - sostenere processi di innovazione didattica attuati nel sistema scolastico e professionale in collaborazione con il competente Assessorato Provinciale;
 - stimolare e sostenere iniziative innovative di rilievo proposte anche da soggetti non scolastici volti ad offrire servizi formativi complementari alle attività proposte dal sistema formativo.

3. IL NUOVO *BANDO* PER GLI ISTITUTI COMPRENSIVI

In particolare, per quanto riguarda le iniziative innovative rivolte alle scuole, la Fondazione ha pubblicato il *bando* di seguito descritto tenendo conto di specifici obiettivi:

- stimolare e sostenere la sperimentazione e la diffusione di modelli avanzati o innovativi di insegnamento e di apprendimento in ambiti rilevanti, nel processo di riforma dei processi didattici attualmente in corso, a cominciare dalle lingue straniere e dall'uso di strumenti informatici;
- stimolare gli studenti ad utilizzare le lingue straniere e gli strumenti informatici come mezzi per lo studio di tutte le discipline, per acquisire informazioni e per comunicare sia in ambito scolastico che in ambito extrascolastico;
- stimolare i docenti a confrontarsi con colleghi, anche stranieri, sui temi dell'innovazione didattica;
- sostenere progetti, preferibilmente multidisciplinari, presentati dalle scuole medie inferiori della provincia che prevedono di corrispondere con realtà scolastiche di altri Paesi appartenenti al Consiglio d'Europa, e aventi l'obiettivo di far convergere l'apprendimento della

lingua straniera e l'uso di strumenti informatici e tecnologici.

I percorsi progettuali devono essere preferibilmente programmati da docenti di diverse discipline anche con il coinvolgimento di insegnanti delle scuole straniere con le quali si prevede di rapportarsi.

La Fondazione Cassa di Risparmio, d'intesa con la Sovrintendenza Scolastica Provinciale e in collaborazione con l'IPRASE del Trentino, il Laboratorio di Comunicazione delle Scienze Fisiche della Facoltà di Scienze, la Facoltà di Lettere e Filosofia, la Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario dell'Università degli Studi di Trento (SSIS), propone a tutti gli istituti comprensivi del Trentino l'elaborazione di progetti a forte valenza interdisciplinare, da attuarsi nelle scuole medie al fine di stimolare e sostenere la sperimentazione e la diffusione di nuovi modelli o metodi di insegnamento ed apprendimento che prevedano l'utilizzo delle lingue straniere e degli strumenti informatici come mezzi per comunicare e come mezzi di studio delle diverse discipline. In particolare le tecnologie informatiche devono essere considerate come preziosi strumenti finalizzati alla visualizzazione di fenomeni di varia natura.

Gli obiettivi dell'iniziativa sono molteplici e tengono conto anche degli indirizzi emersi nelle riforme attualmente in atto nel mondo della scuola. A tale proposito si intende valorizzare la capacità di recepire l'autonomia scolastica da parte degli istituti, anche adottando soluzioni innovative rispetto agli ordinamenti vigenti in termini di modalità e metodi d'insegnamento. Inoltre con il presente *bando* si vorrebbe incentivare la capacità progettuale degli insegnanti al fine di promuovere, tra gli studenti, l'attitudine all'utilizzo delle nozioni apprese in contesti d'uso reali, attraverso la realizzazione di percorsi didattici che prevedono l'interazione tra più materie d'insegnamento e in cui tutti gli alunni siano attivamente coinvolti in ogni fase del lavoro con l'aiuto degli insegnanti stessi.

La Fondazione propone, quindi, la realizzazione di un percorso didattico da attuare nel corso dell'anno scolastico 2004-2005 nelle scuole medie della provincia di Trento, nell'ambito delle attività curricolari d'insegnamento e con la partecipazione attiva degli allievi.

Ciascun istituto scolastico potrà presentare non più di un progetto, che verrà valutato da un'apposita Commissione nominata dalla Fondazione. Considerate le risorse disponibili, ed intendendo sostenere progetti sperimentali di rilievo, potranno essere ammessi a partecipare all'iniziativa fino ad un massimo di 7 progetti. I progetti dovranno prevedere la partecipazione di docenti di diverse materie d'insegnamento, secondo logiche multidisciplinari, e l'interazione con insegnanti di altre realtà scolastiche tra i 15 Paesi dell'Unione Europea e gli altri Paesi appartenenti al Consiglio d'Europa, con l'obiettivo di intrecciare l'apprendimento della lingua straniera e l'uso di strumenti informatici e tecnologici.

Dunque i progetti dovranno stimolare i docenti a confrontarsi con colleghi, appunto, anche stranieri, di diverse discipline, sui temi dell'innovazione didattica e sulle modalità di utilizzo delle lingue straniere e di strumenti informatici, con attenzione anche alle nuove tecnologie come veicoli fondamentali di comunicazione e di studio per il presente e per il futuro. Inoltre, essi dovranno stimolare gli studenti ad usare gli strumenti informatici e le lingue straniere per comunicare con giovani di altre realtà scolastiche, internazionali, nell'ambito di un preciso percorso che preveda il raggiungimento di specifici risultati.

Gli istituti ammessi al finanziamento potranno avvalersi del supporto di eventuali consulenti esterni scelti fra soggetti qualificati, quali l'IPRASE del Trentino, il Laboratorio di Comunicazione delle Scienze Fisiche della Facoltà di Scienze, la Facoltà di Lettere e Filosofia, la Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario, invitati dagli istituti autonomamente sia durante la fase di progettazione sia durante l'attuazione del percorso didattico, tenendo conto che alla conclusione dovranno essere documentate sia l'attività svolta che i risultati conseguiti.

Le domande di partecipazione al *bando* dovranno pervenire alla Fondazione *entro il 15 marzo 2004*. Copia del *bando* è disponibile presso la Segreteria della Fondazione ed alla pagina "Agenda e bandi" del sito della Fondazione www.fondazione.tnrov.it. Il *bando* riporta in allegato anche alcune indicazioni per l'elaborazione dei progetti sperimentali rivolte agli insegnanti interessati.

... nella VALUTAZIONE

Il Common European Framework of Reference e il Portfolio Linguistico Europeo delle Lingue

Peter Brown

Presidente di EAQUALS e British School, Trieste

Quando ci si rivolge ad insegnanti di lingua straniera non si ha ormai più bisogno di presentare il *Quadro Comune Europeo di Riferimento* (CEFR): tutti sappiamo che cos'è. In questo contesto vorrei però definirlo in maniera forse per qualcuno nuova, utilizzando una metafora. Pensiamo per un momento a Stonehenge, quella straordinaria costruzione neolitica con tanti pilastri. Al visitatore, la struttura appare incompleta: si vede subito che mancano molti pezzi. Il Quadro di Riferimento Europeo è un po' come Stonehenge: è già vecchio, e tuttavia ancora incompleto, ma da quello che c'è si può vedere quale potrebbe essere la sua struttura finale.

La prima cosa che si vede, una delle grandi colonne portanti, è il fatto che si parla, e si descrive, di *uso* della lingua. E il modo in cui l'uso della lingua viene spiegato e indicato al mondo è attraverso questa espressione: "*can do*". *Can do* viene spesso tradotto in italiano con "io posso fare", io invece preferisco la traduzione "io *riesco* a fare" perché dà un senso diverso. Vorrei in questo documento soffermarmi in particolare proprio su questo concetto di *can do*, su come viene costruito e come viene utilizzato per spiegare un mondo in termini di *capacità*: sono in grado – per esempio - di scrivere un fax senza un dizionario per ordinare del materiale. Un'altra colonna portante è data dalle *competenze linguistiche*, soprattutto grammaticali e sintattiche. Ci sono poi le *competenze socio-linguistiche*, o pragmatiche, che sono molto importanti. Altre colonne sono le *competenze e conoscenze generali*, e come viene interpretato il mondo, e il *linguaggio in termini generali*, che non esistono in un mondo isolato. Il problema è che molte volte quello che dobbiamo fare con il mondo esterno è difficile. Dire "sì" è facilissimo, ma dire "no" con gentilezza non lo è, e non è solo questione di competenza generale: è una competenza linguistica, perché ha delle implicazioni linguistiche. Queste sono le grandi co-

lonne portanti del CEFR, che però non sono semplici, ma composte, cioè sono suddivise in diversi livelli, che nel CEFR vengono chiamati A1, A2, B1, B2, C1, C2. Sono livelli che vanno da un “meno” linguistico ad un “più” linguistico. Molte volte abbiamo la sensazione che le competenze linguistiche siano quelle più difficili – ma vedremo più avanti se sia effettivamente così.

Esiste un problema di *lettura* del CEFR, perché è scritto in un linguaggio non molto accessibile: è un elenco di tassonomie ed è scritto per includere tutto. Questo va bene da un certo punto di vista, ma per noi insegnanti, che abbiamo poco tempo, è un problema: come possiamo facilitare i passaggi tra un grado e l'altro di istruzione, e dall'istruzione al mondo del lavoro? E soprattutto, come possiamo farlo in una situazione specifica? Per esempio quando lo studente passa da un grado di scuola ad un altro, dalla scuola all'università, dalla scuola al mondo del lavoro, dall'università al mondo della ricerca e poi al mondo del lavoro, come facciamo a facilitare questo passaggio? Ciò che possiamo usare oggi è il *Portfolio Europeo delle Lingue* (PEL), e il meccanismo che usiamo al suo interno sono i descrittori *can do*, perché i *can do* sono scritti in un linguaggio che tutti possono capire: lo studente stesso, i suoi genitori, le scuole, le università e i datori di lavoro.

Il meccanismo attraverso il quale possiamo distinguere ed elencare le differenze fra un *più* linguistico e un *meno* linguistico, cioè tra un livello basso e un livello alto di competenza e quindi di utilizzo della lingua, sono i descrittori *can do*, i “*riesco a fare*”, che diventano così l'interfaccia accessibile fra il mondo tecnico linguistico e il mondo esterno, fra l'aula e il mondo del lavoro. Essi hanno essenzialmente una doppia funzione: attraverso la prima, la *funzione di “reporting”*, ci permettono di fare un *rapporto* di che cosa sono in grado di fare; ma i *can do* hanno anche una forte *funzione pedagogica*, perché se non sono in grado di fare una cosa ora mi attiverò per esserlo in futuro. Molte volte quello che non si sa fare diventa un problema, perché è imbarazzante doverlo dire pubblicamente. Molte volte però quello che non si sa fare diventa priorità per il futuro: non riesco a farlo oggi, ma forse è importante per me farlo domani.

I descrittori *can do* organizzati per livelli sono importanti perché permettono di avere degli obiettivi chiari. Questo è il senso del *Passaporto* linguistico

per adulti, che è diventato il *Passaporto Linguistico Standardizzato Europeo*: cinque abilità linguistiche per sei livelli di competenza. Attenzione però: non commettiamo l'errore di dare il *Passaporto* ad un allievo così come sta e di chiedergli di trovare il proprio livello, perché farlo è difficilissimo, in mezzo a tante alternative. Quello che si può fare è darlo vuoto, completamente vuoto, con i sei livelli e le cinque abilità, e con ciascun insieme di competenze scritto su carta plastificata, tutti mescolati insieme, come carte da gioco, e poi chiedere agli allievi, divisi in gruppi, di metterli in ordine tutti. E gli allievi riescono a farlo, ogni volta, e quel processo di metterli in ordine ogni volta, e di metterli nell'ordine corretto, li fa riflettere su che cosa sono in grado e/o non sono in grado di fare, e soprattutto li fa riflettere sul fatto che ognuno di loro non ha, normalmente, un solo livello: ognuno può avere livelli diversi e competenze diverse. Ad esempio, io riesco a leggere l'italiano, anche se il mio orale è quello che è; riesco anche a scrivere in italiano, anche se il mio orale è quello che è. Ed è raro trovare persone che hanno un livello uniforme di competenze in ciascuna abilità. Come spiegare agli insegnanti di diversi gradi di scuola, o agli allievi quando fanno una certificazione, o quando entrano nel mondo del lavoro, *che* le competenze in una lingua possono essere diverse e *perché* possono esserlo? Il sistema dei descrittori *can do* è un meccanismo attraverso il quale questo si può spiegare, e non solo per l'inglese, il francese, o per l'italiano come lingua straniera, ma per tutte le lingue del mondo, non solo quelle europee. È il sistema, o meglio, la *descrizione* del sistema, che è stata standardizzata, non la lingua a cui si applica.

I sei livelli sono generalizzati, ed indicano che sono in grado di riuscire con una certa agevolezza a superare la maggior parte delle situazioni descritte in un determinato livello. Per esempio, quando sto viaggiando in una zona dove si parla la lingua che sto imparando, riesco normalmente ad entrare nella conversazione senza preparazione, soprattutto su argomenti che sono a me abbastanza familiari, di interesse personale o che riguardano la vita quotidiana: famiglia, passatempi, viaggi, attualità. Ma ogni livello è molto generalizzato, molto ampio, per cui il problema è: *ma il tuo B1 è uguale al mio B1?* E soprattutto: *il tuo B1 in italiano è uguale al mio B1 in francese o in inglese?* E ancora: *quando si può dire di aver raggiunto il livello B1?* Quando si riesce a fare la metà dei descrittori *can do*? O il 70%? O l'80%? Questo solleva la questione del "Profiling". Un altro problema delicato è: *a quale punto della descrizione*

*dell'uso della lingua le competenze acquisite diventano un "livello B1"? Soprattutto si deve stare attenti quando si tratta di certificazione, e soprattutto di certificazione esterna. È quindi molto importante sottodividere i livelli. E per farlo si passa dal *Passaporto* e dalla griglia di auto-valutazione generalizzata a sotto-elenchi (*check-lists*) più dettagliati, contenuti nella sezione "*Biografia Linguistica*".*

*Cos'è un descrittore "can do", e come si può sapere se un descrittore è "buono" o no? Un buon descrittore è strettamente collegato ad un livello. Usando sistemi empirici si chiede a qualcuno (soprattutto studenti ed insegnanti) di leggere il descrittore del livello e di verificare se il *can do* sotto esame corrisponda, in pieno, in parte, o per niente, al livello descritto. I *can do* con ottima correlazione con il livello vengono adottati, gli altri vengono scartati. Sono stati usati mezzi statistici per identificare i "buoni" descrittori. Un altro elemento di un "buon" descrittore è che non combina insieme troppi aspetti della lingua, altrimenti è difficile da interpretare. Ad esempio, una persona può avere una specifica conoscenza linguistica, ma non avere una sufficiente conoscenza generale su come essere gentile, quindi può essere pericoloso, a certi livelli, mettere più cose assieme. È in fase di creazione un grosso *database* di descrittori, circa 600 o 700 dei quali saranno messi *on line* quest'anno dal Consiglio d'Europa, in modo che gli insegnanti o altri operatori non siano costretti a rifarli da soli. Tutti i descrittori sono stati standardizzati statisticamente: noi *sappiamo* che corrispondono ai livelli. Questa banca dati è importantissima, perché significa che gli insegnanti non dovranno più usare, o non saranno più costretti ad usare, descrittori che non siano stati standardizzati e validati ai livelli del CEFR.*

Ci sono descrittori per tutto: ad esempio per attività comunicative -quindi per l'interazione, sia per il parlato che per lo scritto - e per ciascuna abilità: ad esempio, "scrivere" viene descritto attraverso molte competenze. Una delle domande essenziali è: *come si può spiegare che questo mondo di capacità che vogliamo descrivere* – ad esempio la capacità di interagire con altre persone, di capire una persona madrelingua, di capire una persona non madrelingua - *appartiene tutto allo stesso livello?* E come possiamo spiegarlo al mondo esterno? Tutte queste sono problematiche con le quali ci confrontiamo ogni giorno: dobbiamo parlare con i genitori e tentare di spiegarlo, dobbiamo parlare con

l'università e tentare di spiegarlo anche a loro. Come si può spiegare tutto ciò facilmente e in breve tempo? Usando il *Portfolio*, in cui tutte le tematiche di linguistica applicata a cui ho fatto riferimento più sopra sono state riportate come semplici descrittori *can do* - "io sono in grado di". Dietro i descrittori c'è molta ricerca, ma non occorre spiegare a tutti come è stata fatta. Se qualcuno vuole saperlo, esistono libri e manuali, ma non occorre saperlo per comprendere tutto.

La prima cosa importante per capire il funzionamento del *Portfolio* è conoscere il Quadro di Riferimento Europeo e i suoi livelli; la seconda, che è anche il punto centrale, è sapere che si parla di auto-valutazione. E questo è un problema culturale, perché quando si parla a genitori o a datori di lavoro di uno strumento che comprende una parte di auto-valutazione si incontrano delle resistenze, perché pensano subito che si possano dire cose non vere. E qui esprimo due considerazioni: per prima cosa, insegnare agli allievi ad auto-valutarsi è importantissimo, perché se non si insegna loro ad essere autonomi e indipendenti e a prendersi la responsabilità delle loro decisioni, non diventeranno mai autonomi, indipendenti e responsabili; in secondo luogo, in Italia, secondo dati provenienti da circa 80 questionari che abbiamo somministrato in Friuli Venezia Giulia, il problema non è la sopravvalutazione da parte degli allievi, ma, casomai, la *sottovalutazione*, la sottostima. Normalmente i ragazzi non si attribuiscono grandi capacità, sono molto modesti e si valutano a un livello inferiore a quello che effettivamente possiedono. Il problema nasce quando gli enti certificatori invece *sovrastimano*, e certificano come B2 quello che è effettivamente solo un B1. Ora finalmente esistono dei meccanismi con cui possiamo mostrare che questo può non succedere più. Gli insegnanti possono, per esempio, vedere a gruppi delle videoregistrazioni di due persone di un determinato livello che parlano insieme, e valutarle *insieme* per standardizzare le proprie valutazioni in poco tempo. È possibile, in una o due ore soltanto, standardizzare le proprie valutazioni in un gruppo rispetto ai livelli del CEFR guardando, giudicando e controllando gli interventi di persone riprese su *video*.

Mi preme dire che si devono trovare tempo, spazio e attività per integrare il *Portfolio* in classe: non è qualcosa che si mette a disposizione degli allievi perché se lo auto-gestiscano. Soprattutto, bisogna lasciare loro ampio spazio per

esplorarlo usando la loro iniziativa. Questo è molto importante. Il *Portfolio* è uno strumento che protegge e tutela anche uno studente meno capace. Prendiamo ad esempio un insegnante che faccia delle attività sul *Portfolio* in una classe, diciamo, di livello B2. Se c'è un ragazzo che è appena arrivato in quella classe, e magari non necessariamente di nazionalità italiana, che non è ancora a livello B2, l'insegnante può dire semplicemente: "Ok, mentre gli altri guardano le competenze del B2, tu guarda quelle del B1". Si può lavorare sull'autovalutazione per diversi livelli nello stesso momento, e tutti gli studenti possono riuscire a dire cose positive su se stessi. Se uno studente dice "sono in grado di fare... senza dizionario", possiamo dire "è un B2". Se invece dice "sono in grado di fare... ma ho bisogno di aiuto", sarà magari un B1. Ma ciascuno riesce a dire di sé "I can", "riesco a", e la valutazione è sempre positiva. Offrire agli studenti questa capacità di dire "I can", "riesco a", è uno degli elementi più importanti dell'insegnamento.

Come si può utilizzare il *Portfolio*? Si può iniziare con il Passaporto, che ha una funzione di archivio, di contenitore permanente delle competenze - competenze differenziate. Il *Passaporto* è aggiornabile: man mano che le competenze crescono, può essere modificato; passa da livello a livello, ma anche da istituzione a istituzione, da lingua a lingua.

Si può proseguire con la seconda parte: la Biografia. Questa ha una funzione puramente pedagogica. Il *Portfolio* cambia radicalmente il modo e la libertà con cui un docente insegna: facilita non solo l'apprendimento ma anche la progettazione del percorso da parte dell'insegnante. Molte volte il docente è fra l'incudine e il martello: fra il Ministro, o chi per lui, e l'ente certificatore. Sono loro che descrivono i sistemi. E lo studente? E l'insegnante? Molte volte sono abbandonati, e non solo qui in Italia, in molti altri Paesi è peggio. In Svezia, per esempio, dove non c'è nulla di suggerito dall'esterno, tutto è gestito autonomamente. Il *Portfolio* dà la possibilità di creare insieme con gli allievi le priorità per l'apprendimento. Si può dire: "Sono in grado di fare questo?" "No, non sono in grado!" "È importante?" "Sì!" "Allora mettiamo una postilla sul muro e facciamo questo, assieme anche ad altre cose, come nostro compito assieme, come nostra priorità in aula". Si può fare: si può dare voce ad insegnanti e allievi. Ovviamente, sotto la tutela degli insegnanti. Quale meccanismo si usa per farlo? Sempre i descrittori *can do* - "sono in grado di". Gli allie-

vi sono in grado di capire questo meccanismo, conoscono la realtà, sono formidabili giudici; molte volte non riescono ad esprimere quello che sanno, ma sanno. Trovare nel *Portfolio* competenze descritte in descrittori *can do* suddivisi in abilità e livelli ci aiuta a mettere a fuoco obiettivi e priorità.

Possiamo infine passare all'ultima parte, il *Dossier*, un contenitore "fisico" di quello che un allievo è riuscito a fare. Il datore di lavoro potrà sempre dire: "Sì, ma hai copiato". Capita. Però quando nel *Dossier* viene riportato un lavoro che l'allievo ha fatto, assieme al giudizio dell'insegnante su quanto è stato prodotto in aula, assieme alle certificazioni esterne, e quant'altro, è difficile dire semplicemente "Hai copiato". Il *Portfolio* ha spazio anche per la registrazione di oggetti non formali. Gli allievi non imparano solamente quello che gli insegnanti insegnano: fuori dall'aula con le canzoni, con il *web*, con mille altre cose, con un semplice scambio di cartoline, imparano moltissimo, in modo del tutto autonomo. Se posso citarmi quale apprendente di italiano come lingua straniera, io non ho mai studiato l'italiano, eppure Vittorio Gassman mi ha chiesto di fare una ricerca per la sua ultima commedia e l'ha pubblicata. *Non* ho sostenuto un esame, *non* ho un certificato. Ho però delle pubblicazioni: perché non posso mettere tutto questo nel mio *Dossier*? Se un architetto può avere un suo *dossier*, perché un insegnante non può avere il suo *dossier* con le cose belle che ha fatto? Perché, per esempio, in quel *dossier* non posso esserci certificati di partecipazione a convegni o seminari? E se gli insegnanti possono avere un *dossier*, perché non può averne uno anche uno studente, per mostrare al datore di lavoro quello che ha fatto e quello che sa fare? Nel *Portfolio* vengono messe insieme le competenze possedute e comprovate da *test* della scuola, da certificazioni esterne, ma anche da un'autovalutazione e da lavori fatti: c'è spazio anche per il mondo non scolastico. Il *Dossier* è sotto il *controllo* dell'allievo, ma sotto la *guida* dell'insegnante. E l'allievo che decide cosa metterci dentro, non l'insegnante, e questa autonomia dà responsabilità. Non anarchia: responsabilità, perché vogliamo cittadini responsabili. Il *Portfolio* può contenere la registrazione del lavoro, può contenere certificati, può contenere i giudizi dell'insegnante su quello che l'allievo ha fatto: può contenere molte cose ed ha un'importanza interculturale.

Questo è il modello standard tripartito di *Portfolio*. Si inizia con il *Passaporto*: auto-valutazione, dibattito in classe: "Sono a livello sufficiente nella lin-

gua?”. Poi la *Biografia*, poi la generazione e la raccolta dei materiali per il *Dossier*. Nella mia scuola di Trieste creiamo gli *items* per gli esami per le certificazioni di Cambridge ESOL: lo fanno gli allievi. Essi stessi fanno la parte degli esaminatori. Alla fine di un ciclo possiamo fare una *revisione*: quindi possiamo tornare al *Passaporto* e aggiornarlo. Si ha questo senso di ciclicità. Se il ciclo di un insegnante è quadrimestre o annuale o mensile, questo ritorno al *Passaporto* avrà questa ciclicità. È come mettersi un termometro ogni tanto. È un’attività a cui tutti possono partecipare: quindi, profondamente democratico.

A Trieste troviamo che molte volte gli allievi vogliono usare l’italiano per i livelli più bassi, solo verso il livello B1 / B2 passano alla lingua che stanno imparando. Al mio avviso, non ha molta importanza quale lingua viene adoperata per l’amministrazione del *Portfolio* – è il processo del suo utilizzo che è importante. Non importa se lo studente preferisce controllare i *can do* in Arabo, o in Francese, o in Tedesco. Quello che è importante è che si usino i *can do* per auto-valutarsi e per fissare delle priorità linguistiche personali.

Il senso del *Portfolio* è che possa viaggiare in tutta Europa – perché la certificazione esterna permette di viaggiare in tutta Europa. In Europa si dicono molte inesattezze, una delle quali è che un cittadino europeo è libero di lavorare dove vuole. Questo non è assolutamente vero, ancora. Ma ci arriveremo. Una persona può essere laureata in medicina o in ingegneria a Trento, e non poter andare a lavorare in nessuna altra parte d’Europa, fin quando non possa dimostrare sia la sua competenza linguistica, certificata, sia l’esame del Paese in cui vuole trasferirsi che comprovi la sua professionalità. E “*a Quel Paese*” vogliamo mandare tutte queste limitazioni.

Per ultimo, vorrei dire qualcosa sulla dimensionalità: e vorrei nominare Copernico. Copernico lasciò la città di Cracovia e venne prima a Ferrara, poi a Bologna, poi a Padova. Oggigiorno Copernico sarebbe trattato come un immigrato. Parlava, però, la lingua franca - non l’inglese, il latino – e viaggiava senza passaporto. Nei suoi viaggi, utilizzava la lingua franca dell’epoca, preservando però la sua lingua, il polacco, e imparando, fra l’altro, il dialetto Veneto alla perfezione,. Questo è il mondo a cui vorrei tornare. Non c’è nulla di nuovo nel sistema di collaborazione transnazionale odierno, e per concludere di-

co, nella lingua franca di allora, quello che Copernico lasciò dietro di sé in Polonia. Nell'aula magna della sua università erano scritte quattro parole in latino che ci sono ancora oggi: *Plus ratio, quam vis*. Esse significano *più cervello* (più logica, più umanità) *e meno forza* (meno violenza, meno uso dei muscoli). La cultura non è mai a una sola direzione: Copernico è venuto in Italia per specializzarsi, ma ha portato con sé valori umani (e scientifici) importantissimi. Sono convinto che il *Portfolio* sia di grande aiuto per insegnare il rispetto: rispetto per altre lingue, per altre culture, per altre persone - *plus ratio*. E con il rispetto nasce il desiderio di dialogare: la voglia di parlare, di discutere, di confrontarsi - *quam vis*.

Tra *Portfolio* e certificazione: documentare e valutare competenze e processi nel curriculum

Luciano Mariani
Consulente e Autore

Fatte salve le congiunzioni e le preposizioni, il titolo di questo mio contributo si compone esclusivamente di *parole-chiave*: tra queste vorrei istituire una rete di relazioni, in modo da offrire alcune tracce di riflessione e discussione che aiutino a rispondere a domande come:

- Che cosa si può/si vuole/si deve *documentare e valutare* in un *curriculum*?
- Che cosa implicano i concetti di *competenza* e di *processo*? Come si raccordano tra loro?
- In quali diversi modi strumenti come il *Portfolio* e la *certificazione* possono contribuire a soddisfare esigenze di documentazione e valutazione?

UN'ESIGENZA DI TRASPARENZA

Il *Portfolio delle lingue* e i sistemi di *certificazione* costituiscono due tra le prime e più importanti applicazioni concrete delle linee-guida contenute nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (AA.VV., 2002, d'ora in poi citato come *Quadro*). In particolare, essi intendono rispondere ad un'esigenza di trasparenza e comparabilità delle qualifiche riguardanti le lingue a livello internazionale, in modo da contribuire alla mobilità e all'integrazione dei cittadini europei. Nel contempo, questi due strumenti vorrebbero affiancare alla loro *valenza certificativa* anche una forte *valenza formativa*, che si realizzerebbe nell'incoraggiare e motivare lo studio delle lingue, nel sottolineare il valore del plurilinguismo e della pluriculturalità, e nel promuovere modalità di apprendimento e valutazione sempre più autonomi.

Queste due valenze, *certificativa* e *formativa*, possono essere viste come complementari e non antitetiche, ma riguardano comunque due ambiti diversi, che non sempre riescono ad integrarsi in modo armonico nel concreto dei contesti di applicazione, e che proprio per questo necessitano di un esame attento e non superficiale.

Nel vorticoso sviluppo delle strumentazioni, che ha visto negli ultimi anni una crescita esponenziale del ricorso alle certificazioni (soprattutto "esterne" alla scuola) ed un proliferare di *Portfolii* e di pubblicazioni da parte di enti, istituzioni, case editrici, in una esplosione di sinergie tra pubblico e privato mai vista prima d'ora, si sta forse sottovalutando l'impatto di una domanda semplice ma cruciale: a che cosa servono gli strumenti?

IL CURRICOLO TRA *PRODOTTOE PROCESSO*

Si potrebbe dire che abbiamo risposto a questa domanda all'inizio del paragrafo precedente: gli strumenti servono a fini di documentazione e valutazione. Potremmo però allora chiederci *che cosa* più esattamente si vorrebbe documentare e valutare. La risposta a questo secondo quesito è in genere altrettanto rapida e univoca: si documentano e si valutano le *competenze*, nel nostro caso le competenze linguistico-comunicative, in riferimento alle attività comunicative (un tempo chiamate "abilità") specificate nell'ambito dei sei livelli previsti dal *Quadro*.

Le competenze, tuttavia, si realizzano come prodotto finale o risultato atteso di un percorso di apprendimento che nelle istituzioni formative viene specificato in termini di "curricolo". Non a caso la parola *curricolo* deriva dalla voce latina *currere*, cioè "correre", a significare che si tratta di un movimento, di una successione, di un processo. Anche se cristallizzato in documentazioni più o meno ufficiali, il "curricolo" è in concreto l'insieme delle attività che si svolgono giorno dopo giorno in un ambiente di formazione, per integrare obiettivi, contenuti, metodi e valutazione - e, diremmo oggi, *ai fini dello sviluppo di competenze*.

Dunque la scuola (intendendo con questo termine più dimesso e familiare qualunque istituzione formativa) prevede un *percorso* di apprendimento/insegnamento per il raggiungimento di un obiettivo come lo sviluppo di competenze. Questo significa che la scuola esiste non solo in funzione del *risultato finale* o "esito atteso", ma anche, e ancora di più in termini dei tempi e delle energie impiegati, in funzione del *percorso formativo* che deve realizzare, cioè del *processo* che viene messo in movimento. Questa dicotomia tra *prodotto* e *processo*, tra risultato finale e percorso progressivo, tra esito atteso e sviluppo *in itinere* è forse più apparente che reale, ma per dimostrarlo occorre (ri)approfondire il concetto di *competenza*.

ALLE RADICI DELLA *COMPETENZA*

Ancora una volta è illuminante il ricorso all'etimologia. L'aggettivo "competente" deriva dal tardo latino *competente(m)*, participio presente di *competere*, che significava in origine "concordare" e più tardi "addirsi". Dunque alle origini di questo concetto non c'è tanto, o soltanto, l'idea della *capacità* di svolgere un certo compito, ma anche e soprattutto un'idea di attività *adeguata*, *adatta*, *proporzionata*, *opportuna* (ed è rimasta traccia di questo significato originario nell'espressione *mancia competente*, dove per "competente" si intende appunto "adeguata" alla prestazione svolta).

Si capisce allora come sia stato e sia tuttora difficile definire la competenza, perché in realtà si tratta non solo di fare riferimento ad un *contenuto* (le conoscenze e le abilità di una persona), ma anche di sottolinearne l'*adeguatezza in una determinata situazione*, cioè di inserire e far interagire questi *saperi* "all'interno di un sistema in cui assume significato anche il *chi* è portatore dei saperi e il *dove* e *perché* essi si esprimono" (Mariani *et al.*, 2004).

Questo è forse il senso più profondo dei descrittori delle attività comunicative proposte dal *Quadro* e riprese dai *Portfolii* e dai sistemi di certificazione. E questo ci indica forse anche un possibile percorso di utilizzo e di adattamento di questi descrittori nei nostri diversi contesti scolastici. Quando ad esempio consideriamo un descrittore come "*È in grado di riconoscere le informazioni significative in articoli di giornale a struttura lineare, che trattino argo-*

menti familiari" (AA.VV., 2002, Leggere per informarsi e argomentare, Livello B1), non stiamo facendo riferimento ad una generica abilità di lettura, ma ad un insieme di conoscenze e abilità che si concretizzano in una determinata situazione. Questa situazione prevede *contesti*, *condizioni* e *vincoli* che caratterizzano il *compito* da svolgere e i suoi *scopi*: non tutte le informazioni, ma solo quelle significative; non tutti gli articoli di giornale, ma solo quelli a struttura lineare; non tutti gli argomenti, ma solo quelli di tipo familiare; e così via. Il lavoro lungo e complesso da compiere sui descrittori è proprio quello di *renderli riconoscibili a chi ne fruisce*, e in primo luogo agli studenti, in quanto indicatori di competenze *adeguate* a far fronte a *determinate* situazioni di uso della lingua da parte di persone che hanno, *in un certo momento*, *particolari* esigenze, cioè scopi comunicativi. In questo senso si comprende anche come una competenza così delineata venga definita dal *Quadro* come "orientata all'azione", cioè appartenente a "membri di una società che hanno dei compiti ... da portare a termine in circostanze date, in un ambiente specifico ..." (AA.VV., 2002).

OLTRE L'OPPOSIZIONE *COMPETENZA/PROCESSO*

Emerge anche, da questa visione di *competenza*, una complessità che non riguarda solo, come si è illustrato, il prodotto, cioè risultato finale atteso al termine di un percorso di formazione, ma coinvolge il percorso stesso, cioè il processo attraverso cui si realizza gradualmente, nel suo "correre" continuo, il curriculum. Il concetto stesso di "curricolo" ne viene condizionato, in quanto la competenza può allora essere vista, in questa prospettiva, come la punta di un *iceberg*, la parte del curriculum "emersa", e dunque più facilmente documentabile, valutabile, certificabile (Fig. 1). La competenza come prodotto dell'integrazione di obiettivi, contenuti, metodi e valutazione potrebbe così fare riferimento al cosiddetto "curricolo esplicito", mentre sotto la superficie, dentro la parte sommersa *dell'iceberg*, troverebbe posto il cosiddetto "curricolo latente" o implicito - fatto cioè di "tutto ciò che ... viene trasmesso dalla scuola senza piena consapevolezza e comunque senza che sia riconosciuto apertamente ed ufficialmente" (Bertolini, 1996; cf. anche Wenden, 1986; Wenden, 1991; Woods, 1996).



Fig. 1 - Il curriculum esplicito e il curriculum latente

Proprio questa zona sommersa conviene invece esplorare, allo scopo di mettere in luce tutti i *fattori di processo* che condizionano la realizzazione della competenza.

Proviamo ad esemplificare la possibile interazione di questi fattori nello svolgimento dell'attività comunicativa di lettura appena citata (*"È in grado di riconoscere le informazioni significative in articoli di giornale a struttura lineare, che trattino argomenti familiari"*). Supponiamo che lo studente (o comunque l'utilizzatore della lingua) debba affrontare un articolo di giornale, con le caratteristiche citate nel descrittore, che sia corredato da qualche fotografia con le relative didascalie. Nel caso si tratti di un esercizio o di un *test*, il testo in questione sarebbe presumibilmente accompagnato da una serie di domande, chiuse (ad esempio, a risposta multipla) o (semi)-aperte, che dovrebbero esercitare e/o verificare un'abilità di lettura che in questo caso si configura come lettura globale (*skimming*), volta cioè a estrarre le informazioni principali contenute nel testo. La *prestazione* fornita dallo studente nell'esecuzione di questo specifico compito verrebbe così a configurarsi come *indicatore* del possesso della *competenza* segnalata dal relativo *descrittore*.

Che cosa deve succedere all'interno della persona perché si produca questa prestazione? Un'attività comunicativa di ricezione della lingua scritta mette in

moto dei *processi di apprendimento* molto sinteticamente descrivibili in termini di *fasi* (una *pianificazione*, in cui si selezionano il contesto e la conoscenza del mondo rilevante per il testo in questione, si attivano i relativi schemi, si creano delle aspettative; un'*esecuzione*, in cui si identificano indizi nel testo per attuare per il loro tramite delle inferenze; una *valutazione*, in cui si verificano le ipotesi di significato confrontando gli indizi con gli schemi; e infine un'eventuale *riparazione*, in cui si creano ipotesi alternative nel caso le precedenti si fossero dimostrate inadeguate).

Questi processi cognitivi possono essere facilitati, ottimizzati e velocizzati tramite la messa in opera di opportune *strategie di apprendimento*, che sono appunto i passi concreti, le operazioni, le azioni specifiche con cui si può cercare di risolvere problemi che non si possono affrontare con comportamenti automatizzati, "di routine". Le strategie a disposizione delle singole persone, che funzionano in un certo senso da "ponte" tra i processi sottostanti e la concreta prestazione da realizzare, variano molto in quantità e qualità, e possono concretizzarsi in una vasta gamma di comportamenti diversi, come, ad esempio, per gli scopi del compito in questione:

- guardare le fotografie che accompagnano l'articolo e leggere le didascalie;
- leggere i titoli e i sottotitoli;
- prestare particolare attenzione alle convenzioni tipografiche e all'uso dei caratteri (corsivo, neretto, ecc.);
- porsi domande sull'argomento richiamando le proprie precedenti conoscenze;
- richiamare alla mente la struttura organizzativa peculiare al tipo di testo;
- considerare con attenzione l'inizio di ogni paragrafo;
- cercare parole-chiave; ecc.

Tuttavia, non *tutte* le strategie elencate (e le molte altre possibili) potranno essere attivate da *tutti* gli studenti nello *stesso* identico modo, ma solo nella misura in cui esse si addicono alle proprie preferenze personali di apprendimento, e in particolare al proprio stile cognitivo. In altre parole, le *differenze individuali* (espresse da una varietà di fattori, tra cui stili, "intelligenze", attitudini) funzionano da "filtro": le persone con una preferenza visiva verbale, ad

esempio, potranno più agevolmente accostarsi a questo compito di lettura rispetto alle persone con preferenza uditiva; i "visivi-non verbali" potranno forse sfruttare meglio le fotografie e gli elementi grafici del testo; le persone con una spiccata tendenza "globale, casuale, intuitiva" potranno trovare questo compito di lettura, appunto, "globale", più semplice da gestire rispetto a persone con una tendenza di tipo più "analitico, sequenziale, sistematico".

Tuttavia, anche l'attivazione di strategie è a sua volta condizionata, come è illustrato nel nostro *iceberg*, da fattori di processo ancora più profondi e nascosti, ed in particolare dalle *convinzioni* o *rappresentazioni mentali*, spesso inconscie o vagamente percepite, che le persone posseggono, tra l'altro, nei confronti della lingua, della comunicazione, della cultura, dei processi di apprendimento e insegnamento, dei ruoli che in questi processi devono o possono svolgere studenti e insegnanti. A queste convinzioni sono indissolubilmente legati degli *atteggiamenti* conseguenti, ossia delle risposte affettivo-motivazionali che condizionano pesantemente le *decisioni* che le persone prendono e, in definitiva, i *comportamenti* che esibiscono. Ad esempio, nel nostro caso, per attivare in modo proficuo le strategie di cui abbiamo fornito alcuni esempi occorre che la persona sia convinta (o sia per lo meno disposta a tollerare):

- che esistono diversi modi per leggere un testo;
- che per certi scopi non è necessario capire ogni singola parola;
- che ciò che il lettore porta al testo (le sue conoscenze ed esperienze precedenti) è altrettanto importante di ciò che il testo rimanda al lettore;
- che si possono ricostruire i significati costruendo, verificando e rivedendo ipotesi; e così via.

A queste convinzioni devono potersi associare degli atteggiamenti congrui: la persona ha bisogno, ad esempio, di sentirsi preparata a correre rischi, il che implica la necessità di tollerare l'ambiguità e l'ansietà derivanti dal non poter afferrare subito tutti i significati precisi, e di essere disposta ad affrontare alternative, come cambiare strategia se quella adottata non si è rivelata la più opportuna.

Il curriculum "latente" condiziona così in modo decisivo la realizzazione del curriculum "esplicito". In questa prospettiva, la classica netta distinzione tra *prodotto* e *processo* tende dunque ad assottigliarsi: la competenza è sì il risultato di un processo, ma i fattori di processo si "incarnano" e si "integrano" nella realizzazione stessa della competenza.

OLTRE L'OPPOSIZIONE *SOMMATIVO/FORMATIVO*

È a questo punto che conviene riconsiderare anche il concetto di *valutazione*. Anche per questo concetto si è soliti distinguere tradizionalmente tra valutazione *sommativa* e valutazione *formativa* - e, sia pure a larghe linee, si potrebbe correlare la prima al curriculum "esplicito" (gli esiti, le competenze, la parte emersa del nostro iceberg) e la seconda al curriculum "latente" (i processi, la parte sommersa dell'iceberg). La valutazione sommativa infatti:

- verifica l'acquisizione di *conoscenze e competenze*,
- è *puntuale* (perché si attua in punti di snodo di un percorso, come la fine di un modulo, di un anno scolastico, di un ciclo, o di un percorso che porta alla possibilità di una certificazione);
- si attua su *prestazioni osservabili* in quanto indicatori di competenza (ad esempio, il contenuto di un esame, di un test, di una verifica);
- riguarda contenuti *espliciti*, spesso specificati in programmi o sillabi;
- usa strumenti *più formalizzati*, che consentono spesso anche una misurazione in termini relativamente più oggettivi;
- implica scelte e modalità di controllo generalmente *esterne* allo studente, e riservate per lo più all'insegnante o esaminatore.

In questo senso la *certificazione* possiede tutte le caratteristiche della valutazione *sommativa*. Ritornando al nostro esempio del paragrafo precedente, la competenza di lettura potrebbe essere verificata e certificata tramite un *test* a risposta multipla. "Un eventuale risultato positivo del *test* potrebbe essere considerato come indicatore, sia pure relativo, di possesso della competenza, ma non dice nulla riguardo al percorso che lo studente ha compiuto, sia per costruire gradualmente quella competenza, sia per riuscire a dimostrarne il possesso in sede di verifica. In altre parole, spesso chi verifica una competenza è relativamente poco interessato al processo sottostante" (Mariani *et al.*, 2004).

Per fare un altro esempio, se volessimo verificare una competenza del tipo "*È in grado di partecipare a brevi conversazioni in contesti abituali su argomenti di suo interesse*" (AA.VV., 2002, Conversazione, Livello A2), potremmo chiedere ad una coppia di studenti di dialogare brevemente su un tema che sia loro familiare (ad esempio, come passano il tempo libero). "Se lo scambio comunicativo ha successo, naturalmente entro i limiti e i parametri stabiliti per il livello in questione, in sede di valutazione sommativa, per esempio in sede di certificazione, saremmo più interessati a constatare il *prodotto* (cioè l'esecuzione positiva del compito affidato) più che il *processo* seguito dai due studenti per realizzare quel prodotto (ad esempio, le strategie comunicative messe in atto)" (Mariani *et al.*, 2004).

La valutazione formativa d'altro canto:

- utilizza le opportunità di verifica anche e soprattutto per fornire a tutti gli interessati al processo di formazione (e in primo luogo allo studente) un *feedback*, cioè informazioni "di ritorno" su come sta procedendo l'apprendimento;
- è *continua*, si svolge in itinere, in modo longitudinale, durante tutto il percorso di formazione;
- riguarda non soltanto i contenuti espliciti, ma anche quei *fattori di processo* che, come si è visto, non sono magari direttamente osservabili ma sono comunque passibili di indagine;
- usa di conseguenza strumenti *meno formalizzati*, sia quantitativi che qualitativi: ai *test* si aggiungono così interviste, questionari, resoconti, schede di autovalutazione, diari di bordo, e così via;
- implica un coinvolgimento più *diretto* dello studente poichè spesso assegna un ruolo decisivo all'*autovalutazione*.

In questo senso il *Portfolio* può essere considerato come uno strumento di valutazione sia sommativa che formativa. Alcune sue parti, infatti, e in modo particolare il *Passaporto*, registrano, sia pure tramite la specifica modalità dell'autovalutazione, essenzialmente i livelli raggiunti al termine di fasi della formazione, le qualifiche ottenute, le esperienze svolte - con l'evidente finalità di rendere questo tipo di informazioni "pubbliche", ossia disponibili e trasparenti anche all'esterno. Altre parti del *Portfolio*, e in particolare la *Biografia*,

ma anche il *Dossier*, sono invece fortemente centrate sulla documentazione dei percorsi, e hanno dunque, almeno potenzialmente, una valenza formativa più spiccata perché invitano alla riflessione critica e alla presa di coscienza, non solo di *cosa* e di *quanto* si impara, ma anche di *come* si impara, cioè delle proprie caratteristiche personali in quanto studente.

Il *Quadro* ci fornisce, da questo punto di vista, alcune indicazioni molto esplicite, sottolineando che la forza della valutazione formativa, che è quella di potenziare l'apprendimento, si accompagna alla sua debolezza, che è quella di fare spesso molta fatica a restituire allo studente le informazioni di ritorno: "La restituzione funziona solo se chi riceve le informazioni è in condizione di (a) *tenerne conto*, vale a dire se è attento, motivato e conosce le modalità con cui le informazioni vengono date, (b) *recepirla*, vale a dire non è sopraffatto da troppe informazioni, ha modo di registrarle, organizzarle e farle proprie, (c) *interpretarle*, vale a dire dispone di sufficienti conoscenze e della consapevolezza necessaria per comprendere in cosa consistano e per evitare reazioni inopportune, e (d) *interiorizzarle*, vale a dire ha il tempo, la disponibilità e le risorse occorrenti per riflettere sulle informazioni che riceve, integrarle in quelle che già possiede e ricordarle. Tutto ciò implica autonomia, e quindi formazione all'autonomia, controllo del proprio apprendimento e sviluppo di modalità di azione che tengano conto delle informazioni ricevute" (AA.VV., 2002).

È una bella sfida, si dirà. Ma è la sfida che ogni strumento di valutazione formativa, e in particolare uno complesso come il *Portfolio*, deve accettare nella piena consapevolezza dei benefici ricavabili, ma anche delle risorse di tempo e di energie che è necessario mettere in campo.

È però forse opportuno fare a questo punto un passo in avanti e vedere quanto la classica distinzione tra sommativo e formativo possa essere, se non cancellata, almeno rimessa in discussione. Intanto occorre ricordare che ogni atto di valutazione si situa su un *continuum* tra questi due poli opposti: un *test* a risposta multipla utilizzato per una verifica finale può avere un grado più o meno elevato di valenza formativa, come, d'altronde, una valutazione formativa *in itinere* può fornire anche elementi di accertamento degli esiti che stanno maturando. Qual è, dunque, il fattore critico e cruciale che, al di là del-

le etichette formali, può qualificare un atto di valutazione come *formativo*? Ritengo che, in linea con la citazione appena prodotta dal Quadro, questo fattore sia da ricercare proprio nel grado in cui le attività di valutazione riescono a fornire allo studente un *feedback*, cioè delle informazioni di ritorno, che sia sufficientemente esplicito e fruibile dallo studente stesso per orientare il percorso di apprendimento che sta personalmente compiendo.

Si capisce allora come la preparazione ad un esame di certificazione possa comprendere anche momenti di valenza formativa, e come l'esame stesso possa contribuire alla riflessione critica dello studente sui risultati ottenuti e sui percorsi seguiti. Ma perché questo accada occorrerebbe che il *feedback* per lo studente non consistesse solo in un voto o in un giudizio sommario, ma comprendesse anche informazioni, ad esempio, sulle strategie, positive o negative, adottate durante la verifica, o sulle aree di maggiore forza e debolezza, o su qualsiasi altra caratteristica personale potesse utilmente essere rilevata e comunicata allo studente stesso. È possibile ripensare alle certificazioni *anche* in questa dimensione e in questa prospettiva?

D'altronde, potrebbe già essere necessario riconsiderare anche il *Portfolio* in modo critico in quanto possibile strumento di valutazione sia sommativa che formativa. Troppo spesso, a mio parere, viene enfatizzata la funzione *formativa* del *Portfolio* senza approfondire quali scelte metodologiche e azioni didattiche sono rese necessarie, anzi, indispensabili, per realizzarne pienamente ed effettivamente queste valenze. Da questo punto di vista, non tutti i *Portfolii* sono uguali, non tutti danno la stessa visibilità ai fattori di processo che abbiamo visto essere parte integrante dello sviluppo della competenza. Occorre che strategie e stili di apprendimento, ma anche convinzioni, atteggiamenti, motivazioni, siano più esplicitamente fatti emergere e documentati in modo più trasparente. Non basta fornire qualche spunto isolato di riflessione. Sia gli studenti che i loro insegnanti hanno bisogno di supporti, sia all'interno dei *Portfolii* che nelle guide e nei materiali di accompagnamento, che aiutino entrambi a mettere in atto questa esplorazione di come procedono i processi in modo integrato all'esplorazione di come si sviluppano le competenze.

Ma anche la funzione del *Portfolio* in quanto strumento di valutazione *sommativa* può essere riconsiderata. L'*autovalutazione* è certamente il cardine

su cui si costruisce un *Portfolio*, ma autovalutazione non significa certo chiusura nei confronti di giudizi esterni: il giudizio personale ha anzi bisogno di confrontarsi con quello dei propri pari, dell'insegnante e, volendo, anche di esaminatori esterni. Si tratta di verificare le propri percezioni di competenza (in cui consiste sempre ogni atto di autovalutazione) con i test di realtà rappresentati dal giudizio degli altri. "D'altronde è il discente stesso che può trovarsi confortato da una convalida formale perché non bisogna fraintendere il senso del termine *autovalutazione*... I teorici dell'autovalutazione sottolineano tutti la necessità di una covalutazione, soprattutto nel campo delle lingue dove, dopo aver dato il primo posto alla comunicazione, sarebbe perlomeno paradossale condannare il discente... all'autismo! La certificazione potrebbe diventare un modo (tra altri) di autovalutarsi, ben più che una sanzione, a condizione che la trasparenza esista non soltanto per i datori di lavoro, ma per il candidato stesso e che il tipo di valutazione aderisca al più presto ai suoi obiettivi" (Monnerie-Goarin, 1993).

Se dunque dal punto di vista della valutazione *Portfolio* e certificazione possono essere considerati strumenti *complementari* o sovraordinati uno all'altra (il *Portfolio* include la certificazione), da un altro punto di vista potrebbero invece essere visti come potenzialmente alternativi. Per sviluppare questa ultima riflessione abbiamo bisogno di fare riferimento ad un fattore di processo situato più in profondità nel nostro icerberg, e dunque tra i più importanti e incisivi - la *motivazione*.

OLTRE L'OPPOSIZIONE ESTRINSECO/INTRINSECO

Si sente spesso dire che *Portfolio* e certificazione aumentano la motivazione allo studio delle lingue, ed anzi, si afferma che una delle finalità più importanti di questi strumenti di valutazione è proprio di stimolare gli studenti ad apprendere meglio e di più. Si citano, a sostegno di questa affermazione, la curiosità e perfino l'entusiasmo con cui molti studenti accolgono i progetti centrati sul *Portfolio*, il rinnovato impegno a documentare le loro esperienze, la serietà con cui molti di loro affrontano la difficile sfida dell'autovalutazione. Per quanto riguarda le certificazioni, è noto l'interesse che suscita negli studenti, e ancor più nei genitori, la possibilità di ottenere qualifiche riconosciute

da inserire nei propri curriculum; ma si rileva anche spesso l'impegno con cui gli studenti accettano il lavoro di preparazione agli esami, la sfida rappresentata dal confrontarsi con esaminatori di madrelingua esterni alla scuola, ed il trasferimento di questo rinnovato interesse per le lingue anche nello studio quotidiano, non necessariamente legato alla preparazione ad un esame.

Ciò che generalmente si omette di considerare è che questi comportamenti e questi atteggiamenti positivi, anzi più che auspicabili, fanno riferimento a due tipi molto diversi di motivazione, che secondo una distinzione classica chiamiamo *intrinseca* ed *estrinseca*. La motivazione intrinseca è connessa al piacere e alla soddisfazione che provoca lo svolgimento di un'attività in sé e per sé: il gusto di leggere o di scrivere, il piacere di conversare, ma anche il coinvolgimento profondo nel costruire qualcosa di personale. Da questo punto di vista, la costruzione e la gestione di un *Portfolio* dovrebbe costituire un esempio addirittura eclatante di motivazione *intrinseca*. Che altro vogliamo dire quando affermiamo con forza che il *Portfolio* appartiene allo studente, che con esso vogliamo stimolare il senso di autostima e il senso di responsabilità, che desideriamo che i nostri studenti sentano la soddisfazione, e se possibile perfino l'orgoglio di gestire autonomamente la documentazione delle loro avventure linguistiche e culturali? D'altro canto, non possiamo dimenticare che un *Portfolio* può essere utilizzato a vari scopi, anche di carattere dimostrativo e certificativo, e dunque per un insieme di ragioni riconducibili ad un tipo di motivazione più *estrinseca*: posso allora gestire un *Portfolio* per documentare all'esterno la mia preparazione, per facilitare il mio trasferimento in un'altra scuola, o anche, più semplicemente, per fare piacere ai miei genitori o al mio insegnante... Sappiamo che i due tipi di motivazione non si escludono reciprocamente, anzi possono essere presenti entrambi, e insieme contribuire ad un atteggiamento di disponibilità verso l'uso di questo strumento. "Le motivazioni non sono fisse e arriviamo ad acquisire nuove motivazioni per agire man mano che impariamo nuove ragioni di ciò che facciamo" (Ausubel, 1968).

Occorre anche riconoscere, in questa prospettiva, che la certificazione è, in primo luogo, un esempio altrettanto eclatante di motivazione *estrinseca*, in quanto lo studio di una lingua è motivato innanzitutto dal desiderio, più che legittimo, di passare un esame, ottenere una qualifica riconosciuta, e poter

quindi disporre di un titolo da far valere in più sedi e in occasioni diverse. L'apprendimento ha dunque un valore più strumentale e una finalizzazione in un certo senso "esterna" alla persona - e da questo punto di vista la certificazione è *alternativa* al *Portfolio*. Vale però anche in questo caso l'osservazione che abbiamo appena fatto, e cioè che i tipi di motivazione non sono mutualmente esclusivi, ed anzi, che ciò che forse più conta è la presenza e l'intensità della motivazione prima ancora che la sua origine precisa.

In un certo senso, dunque, come abbiamo cercato di costruire un ponte tra *valutazione sommativa* e *valutazione formativa*, superando la contrapposizione "classica" tra questi due concetti, oggi è forse anche il caso di tentare di costruire ponti anche nell'ambito di quest'altra "classica" opposizione tra *motivazione intrinseca* e *motivazione estrinseca*.

INTEGRARE LE CERTIFICAZIONI NEL CURRICOLO

La tematica della motivazione ci induce però ad un'ultima osservazione, che rimanda anche al ruolo istituzionale che possono avere *Portfolio* e certificazione. Il *Portfolio* sta trovando la sua ragion d'essere e di crescere nell'ambito della progettazione didattica di ogni singola scuola e di ogni singola classe: una delle sfide più produttive ma anche più difficili del *Portfolio* è proprio la necessità di ancorarsi strettamente alle attività didattiche quotidiane, in modo da integrarsi alle diverse dimensioni del curriculum che abbiamo già messo in risalto. A mio parere, anche la certificazione avrebbe bisogno di un simile processo di aggiustamento. Troppo spesso la certificazione ha carattere *esterno al curriculum*: questo vale non soltanto nel senso più ovvio che è gestita da enti esterni alla scuola, o che la preparazione agli esami viene spesso fatta in ore extracurricolari, ma anche nel senso più profondo che manca un'integrazione proprio con le dimensioni costitutive del curriculum, che, ricordiamolo ancora una volta, non si esaurisce nella sua dimensione *esplicita* (fatta di obiettivi, contenuti, metodi e valutazione), ma comprende anche quella dimensione *latente* (fatta di *processi*: strategie, stili, convinzioni, atteggiamenti, motivazioni) che ha sempre avuto poca visibilità nella scuola e che un massiccio ricorso alle certificazioni esterne rischia a mio avviso di rendere ancora meno visibile e trasparente.

Ma nell'ottica di superamento delle opposizioni, con cui ho sviluppato questo mio contributo, vorrei sottolineare il fatto che le certificazioni possono essere sia esterne che interne alla scuola, e che questi due tipi di certificazione hanno, ciascuna per proprio conto, uno scopo e una validità particolari ed indipendenti, a seconda dei contesti, dei soggetti interessati, dei momenti in cui si attuano. Come alcuni progetti di ricerca-azione hanno dimostrato, ad esempio (Magnasco e Pulvirenti, 2002), è possibile integrare in modo proficuo certificazioni interne ed esterne, prevedendo in certi momenti del percorso curricolare quelle interne (a solo titolo di esempio, alla fine di un modulo o di un anno scolastico) e in altri momenti quelle esterne (ad esempio, alla fine di un ciclo di istruzione). L'introduzione di certificazioni interne può avere importanti effetti retroattivi sulla progettazione curricolare, sul lavoro cooperativo degli insegnanti e sulla promozione della continuità tra cicli scolastici, come d'altronde li sta avendo, almeno in parte, la certificazione esterna. Si obietterà che le scuole non hanno né le risorse, umane e finanziarie, né l'esperienza per assicurare validità e affidabilità ad un processo di certificazione interna. Ma se si vuole riconoscere il ruolo e l'importanza di una certificazione strettamente integrata al curricolo di una scuola, non si può privare quella stessa scuola del diritto-dovere di attuare una sua certificazione. Certamente se non si metteranno le scuole in condizione di sperimentare progetti in questo senso, le scuole non acquisiranno mai la relativa competenza, e si innesterà un circolo vizioso per cui l'incapacità non produrrà esperienze e la mancanza di esperienze perpetuerà e aggraverà l'incapacità.

CONCLUSIONE: UN PONTE TRA APPRENDIMENTO E VALUTAZIONE

Il superamento delle opposizioni *competenza/processo, sommativo/formativo, estrinseco/intrinseco, esterno/interno* ha una portata più generale, perché in fondo ci porta a saldare più strettamente le due dimensioni-cardine di un curricolo: l'*apprendimento* e la *valutazione*. È forse qui che il *Portfolio* dimostra più chiaramente il suo ruolo centrale nel curricolo. Una delle sue valenze pedagogiche più importanti è proprio quella di rendere l'(auto)valutazione un momento strettamente integrato all'apprendimento. Non si aspetta più soltanto la fine di un'esperienza per farla valutare da qualcun altro: si riflette sull'esperienza e la si documenta man mano che l'esperien-

l'esperienza stessa procede. La persona che apprende impara così a fare della sua autovalutazione e della valutazione esterna una condizione essenziale del suo stesso procedere nel percorso di apprendimento. La trasparenza di questa operazione va ben oltre la visibilità "istituzionale" auspicata dal mondo della formazione e dal mercato del lavoro - può costituire un nuovo paradigma di costruzione delle conoscenze, a scuola e per la tutta la vita.

Riferimenti

- AA.VV.** (2002) *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia/Oxford University Press, Firenze
- Ausubel D.** (1968) *Educational psychology: A cognitive view*, Holt, Rinehart and Winston, New York (Trad. it. 1978. *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano)
- Bertolini P.** (1996) *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna
- Magnasco P. e Pulvirenti G.** (2002) "Moving from language certification issued by international examinations boards towards internal certification" *Perspectives*, Vol. XXIX No. 1
- Mariani L. e Pozzo G.** (2002) *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico. Imparare a imparare. Insegnare a imparare*. La Nuova Italia, Collana LEND, Firenze
- Mariani L., Madella S. e D'Emidio Bianchi R.**, Istituto "Borsi" di Milano (2004) *Il Portfolio a scuola. Una proposta operativa pluridisciplinare*, Zanichelli, Bologna
- Monnerie-Goarin A.** (1993) "Evaluation: quelques repères historiques" *Français dans le monde*, No. spécial aout-septembre
- Wenden A.** (1986) "Helping language learners think about learning" *English Language Teaching Journal*, Vol. 40, No. 1
- Wenden A.** (1991) *Learner Strategies for Learner Autonomy* Hemel Hempstead: Prentice-Hall
- Woods D.** (1996) *Teacher Cognition in Language Teaching* University Press, Cambridge

Il *Portfolio Europeo delle Lingue* (PEL), uno strumento per imparare ad imparare: dal descrittore all'auto-valutazione

Paola Tomai
Formatrice Progetto Lingue

Nel mio intervento illustrerò un percorso che si possa fare con gli studenti, che faccia capire che cosa succede in classe con l'utilizzo del *Portfolio*: se funziona, se non funziona, come funziona.

Ho sperimentato il *Portfolio* della Lombardia con i miei studenti di prima superiore e ho lavorato con insegnanti di vari livelli, dalle elementari alle superiori, che poi a loro volta l'hanno utilizzato. Quello che dirò si basa su questa esperienza. Devo iniziare ringraziando le persone che mi hanno preceduto che, parlando di questo strumento, hanno detto delle cose che chiedo di tenere assolutamente presenti, nessuna esclusa, e che forse potrebbero rappresentare la "parte nascosta" di un possibile *iceberg* del *Portfolio*, perché sono fondamentali.

Ho pensato di entrare subito nel cuore del *PEL*, che è fatto di tante parti, e di parlare del percorso per arrivare dal descrittore all'auto-valutazione. Anche se posso presentarlo solo molto rapidamente, spero di riuscire a dare un'idea dei passi che si possono fare. Perché auto-valutazione? Perché il *PEL* è uno strumento importante per aiutare lo studente a dire: "*sono capace di; riesco a*". È un punto di arrivo per lo studente, ma se riusciamo a lavorarci bene è anche una modalità che gli permetterà di inserirsi nell'alveo dell'apprendimento "lungo tutto l'arco della vita", di cui si parla con tanta insistenza nei documenti europei.

Che cosa deve sapere e saper fare un'insegnante per aiutare uno studente a dire: "*sono capace di...*"? Gli studenti da soli non sempre ci riescono, hanno bisogno di un aiuto. Di fatto noi dovremmo guidarli ad arrivare ad un'auto-

valutazione di: “*che cosa so fare*”, “*che cosa sto imparando*” e “*come lo imparo*”. Se gli diamo questi strumenti, gli diamo veramente un aiuto molto importante.

Vorrei far capire che in tutto questo lavoro c'è effettivamente, da parte di noi insegnanti, qualcosa di più da fare, ma non si tratta tanto di quantità, quanto dell'atteggiamento, dell'ottica con cui lavoriamo e riutilizziamo quello che molti di noi hanno sempre fatto. Per qualcuno potrà anche essere, forse, un cambiamento di 360 gradi, ma io credo che la grande maggioranza degli insegnanti probabilmente deve cambiare molto poco. A questo punto il *Portfolio*, invece di essere un qualche cosa “in più” che dobbiamo inserire nella nostra programmazione già troppo “piena”, diventa uno “strumento amico” perché fa capire ai ragazzi alcune cose importanti in un modo che a loro piace, in una maniera concreta. Difatti, la reazione dei ragazzi - e noi ne abbiamo visti veramente tanti perché a Milano la sperimentazione è stata fatta su circa 7.500 studenti - è stata davvero molto positiva. I risultati avuti sono stati veramente molto interessanti. Ogni studente ha compilato un questionario di *feedback*, e la stragrande maggioranza ha risposto in modo, direi, quasi entusiasta, ovviamente con le debite eccezioni.

Se lo studente è al centro dell'apprendimento e se il *Portfolio* è suo, bisogna partire con lui per scegliere il descrittore, quindi la competenza che gli si vuol fare acquisire, e coinvolgerlo nei passi da fare per arrivarci.

Per questo incontro ne ho scelto uno: un descrittore semplificato del *Portfolio* della Lombardia, livello A2, relativo al parlato: “*quando parlo sono in grado di descrivere in modo semplice alcune mie esperienze*”. Si tratta di “presentazione”, quindi, e non di interazione. Vediamo che il descrittore è complesso perché la lingua è complessa, ed è bene che non sia troppo frammentato e spezzettato perché la lingua non lo è. Nel Quadro Comune Europeo di Riferimento queste cose sono spiegate molto bene, per cui qui non le accenno neppure, però di questo si deve ragionare con i ragazzi.

Noi dobbiamo avere chiara l'idea che bisogna scomporlo. Quindi: da una macro-funzione ad una micro-funzione, dal descrittore al sotto-descrittore, tenendo però sempre presente che alla fine bisogna tornare alla complessità. Si

analizza a questo punto il descrittore scelto e si coinvolgono subito i ragazzi: “Cosa so già fare all’interno di questo descrittore?” Qualcosa so fare, perché siamo a livello A2; oppure, se siamo a livello A1, qualcosa la so fare nella mia lingua e quindi mi posso riferire ad un’esperienza che conosco. “Che cosa devo imparare e - diamo anche dei limiti - in quanto tempo?”

Sto parlando in linea generale, però bisogna tener presente che queste cose si fanno dai bambini delle elementari agli studenti delle superiori, all’università, quindi ad ogni livello e in ogni situazione. La modalità sarà ovviamente differente ed adatta all’età. Entrando nel merito, il “che cosa so già fare” dovrà essere indicato dagli studenti stessi. Per esempio, si potrebbero appendere alle pareti della classe le descrizioni, i disegni o le liste delle cose che si sanno già fare e che mano a mano si apprendono. È una cosa che io faccio con i miei studenti e che molti insegnanti fanno (in questo lavoro ho imparato veramente molto dagli insegnanti delle elementari, che ringrazio per la loro competenza didattica.)

Vorrei ora sottolineare una cosa importante: nella scelta dei descrittori non è che navighiamo nel vuoto, noi abbiamo un curriculum da rispettare e abbiamo un libro di testo. Ecco, c’è una grossa interazione che si può fare tra il curriculum, il libro di testo e i descrittori del *Portfolio*. L’analisi intelligente, precisa, del nostro libro di testo e del curriculum ci permettono di “pescare” dal *Portfolio*, per esempio, i descrittori con cui già dobbiamo avere a che fare. Quindi non si tratta di una cosa in più, ma è un aiutarsi a vicenda, diciamo, anche perché non si può fare tutto subito. Il *Portfolio* è uno strumento che per sua stessa definizione si utilizza *in itinere*, è un *work in progress*. Di fatto bisogna iniziare da qualche parte, e possiamo scegliere da dove tenendo presente la situazione della classe con cui lavoriamo.

Per ora abbiamo scelto il descrittore ed abbiamo deciso insieme ai ragazzi quello che loro sanno già fare e quello che non sanno ancora fare, che, ovviamente, dovrà essere insegnato. A questo punto si può dire che gli studenti che hanno più problemi potrebbero essere invitati e aiutati a fare qualche attività in più degli altri: ci si può lavorare, non è questa la sede per dire come, ma si può.

Il secondo passo da fare è la lista *di controllo* delle cose che devo ricordarmi di fare quando mi preparo a mettere in pratica il descrittore scelto. Quanto al nostro descrittore: “*quando parlo sono in grado di descrivere in modo semplice alcune miei esperienze*”, si tratta di fare una presentazione di qualche cosa che può essere anche molto semplice: una gita, una giornata particolare, una visita, ecc. Per esemplificare, mi riferisco ad un’esperienza che ho fatto con una classe: siamo andati a visitare una scuola inglese di Milano e ciascuno dei ragazzi ha presentato una parte di quello che aveva visto all’insegnante di conversazione, che non era venuto con noi. Si è trattato quindi di un compito di realtà. È chiaro che per prepararsi hanno dovuto pensare a come fare. La lista seguente è quella preparata con i miei studenti per l’occasione, ma può essere un esempio da utilizzare per qualsiasi presentazione.

Se devo presentare qualche cosa:

- Ho chiaro quello che devo presentare e a chi lo devo presentare?
- So quanto tempo ho a disposizione?
- Ho scelto le cose che voglio dire? (Magari qualcuna la devo eliminare perché sono troppe...)
- Ho scelto e imparato le parole e le frasi che mi servono? le so pronunciare bene?
- Ho bisogno di “strumenti” per la presentazione? Es.:lavagna luminosa, foto, disegni,grafici...

Questa lista di controllo dovrà essere usata dal ragazzo tutte le volte che farà questo tipo di attività, quindi gli insegneremo che ogni volta che farà una presentazione dovrà riprendere in mano la stessa “scaletta”, come la chiamano i miei studenti, per organizzare la presentazione. Noi dovremo però proporgli questo tipo di attività più volte durante l’anno, così da fare acquisire questa competenza.

A questo punto dobbiamo decidere i criteri con cui gli studenti valutano quello che hanno fatto, i *criteri di auto-valutazione*. Come ho fatto? Ho fatto bene, sono riuscita/o a far passare il messaggio? Sono riuscita/o a dire tutto quello che volevo dire e l’ho detto bene?

Questa è la lista che ho preparato con i miei studenti: l'abbiamo decisa insieme, abbiamo negoziato ed alla fine abbiamo deciso che per questo tipo di descrittore, al loro livello, le cose erano queste, quindi non troppe (queste sono già tante) e messe in ordine di priorità:

Lista criteri valutazione: Parlato A2	Sì	Abbastanza	Non ancora
<ul style="list-style-type: none"> - Comunicazione (è passato il messaggio?) - intonazione/ pronuncia - lessico - correttezza (gramm./sintattica) 			

Questa tipologia di criteri è di fatto quella che anche l'insegnante usa per valutare. Il ritrovare la stessa scaletta, la stessa lista di controllo, nelle valutazioni dell'insegnante, ovviamente, aiuta il ragazzo.

Per ciascuna voce è necessario esprimere un giudizio o un punteggio. Infatti, come faccio a dire: quanto bene ho comunicato, quanto bene ho usato l'intonazione eccetera? Devo dare, a questo punto, la mia auto-valutazione finale. Come faccio a dire "sono in grado di fare questa cosa" : Sì/ abbastanza/ non ancora (oppure con un punteggio) e come raggiungo il consenso con i miei compagni?

Per fare questo ho utilizzato quello a cui anche Peter Brown fa riferimento, e cioè il video. Io, per esempio, quando valuto la produzione orale uso quelle piccole cineprese che ormai molti hanno e che persino le scuole possono permettersi... possibilmente con un microfono un po' più potente (che si può inserire molto facilmente). Ai ragazzi piace tantissimo, hanno imparato velocemente, e fanno loro tutte le riprese: Li mando in due o tre a fare la loro presentazione o il loro *role-play* in un'altra aula ed io intanto vado avanti con il resto della classe a far lezione, a lavorare. È una cosa più difficile da dire che da fare e per l'orale è eccezionale. Perché? Intanto loro si vedono e questo, oltre a piacergli, facilita molto il giudizio sulla loro *performance*. Il ragionamento per arrivare ad un giudizio condiviso è lungo, perché deve prendere in considerazione tutti i criteri stabiliti nella "lista di controllo" decisa insieme

zione tutti i criteri stabiliti nella “lista di controllo” decisa insieme (in mancanza di cinepresa, si può ricorrere ad un registratore o, con un po’ più di concentrazione, si può intervenire subito dopo la presentazione stessa).

Per arrivare al consenso la prima volta ci vuole un po’ di tempo, e bisogna prenderselo, questo tempo. La prima volta si valuta la stessa presentazione tutti insieme. Quando si è raggiunto il consenso su quella, si considera un’altra presentazione, fatta da un altro ragazzo. La si può dare da valutare insieme ad un gruppetto di due o tre compagni e poi vedere se la stessa attività, la stessa presentazione, è stata valutata dagli altri nello stesso modo. Nel giro di due o tre volte si riesce ad arrivare, se ci si dà il tempo per farlo, ad un consenso: i ragazzi sono precisi in questo, molto più di noi, perché osservano tantissimo e addirittura, a volte, sono esageratamente pignoli nel loro giudizio, perché capiscono che è utile. E una volta fatto insieme, ripeto, e poi a coppie e poi individualmente, basta.

A questo punto gli studenti sono in grado di compilarsi tutta la parte del parlato tranquillamente sul *Portfolio* e di andare finalmente a colorare i loro pallini con una notevole consapevolezza. Noi abbiamo visto che è quello a cui li dobbiamo portare.

Che cosa abbiamo fatto noi insegnanti? Li abbiamo fatti arrivare ad un esempio di auto-valutazione, ma gli abbiamo anche insegnato una strategia, gli abbiamo insegnato come si fa ad organizzarsi per potere dire: “*sono capace di...*”.

Quindi: organizzazione, riflessione, auto-valutazione per arrivare alla consapevolezza di quello che sanno fare... e di quello che devono ancora imparare. La cosa importante è che l’acquisizione di consapevolezza di “che cosa si fa” e di “come si fa” da una parte fa capire che non si finisce mai di imparare, dall’altra aiuta a dire: “*queste cose le so fare*”. Per un ragazzo che sta iniziando il suo percorso di studio che sarà, volente o nolente, per tutto l’arco della vita, il *Portfolio*, utilizzato con l’aiuto del docente, può davvero essere uno strumento utile per “imparare ad imparare”.

Corrispondenze tra esami di lingua straniera e il *Common European Framework of Reference*

Peter Brown

Presidente di EAQUALS e British School, Trieste

In questo secondo documento vorrei tentare di rispondere a queste domande: il Quadro di riferimento è un'opera completa e finita? È possibile parlare di una persona come di qualcuno che raggiunge “un” livello di competenza in una lingua straniera? E se non si può, e io sto per dire che probabilmente non si può, è possibile misurare ciascuna competenza con precisione, con coerenza e sempre nello stesso modo? Come si può mettere in relazione la sensazione interna dell'apprendente con un *test* esterno (una certificazione)? Ed ancora: come può una Banca sapere che una persona che si presenta per un lavoro è effettivamente a “quel” livello? Ed è a quel livello in tutte le abilità della lingua? Ultima domanda: come fa la Banca (cioè il datore di lavoro) a saperlo? E soprattutto: come può sapere che il B1 di una persona è uguale al B1 di un'altra persona? Di questo si occupa il prof. Charles Alderson, dell'Università di Lancaster, che è forse il migliore e il più esperto ricercatore, in campo empirico, del sistema usato per misurare le lingue. Sauli Takkala e Charles Alderson hanno postola domanda: “*Come posso sapere che il tuo B1 è il mio B1?*”. Domanda legittima e importantissima.

Come si fa, quindi? Come si fa a sapere che la serietà che caratterizza la provincia di Trento viene rispecchiata, per esempio, in Estonia? Come facciamo a sapere che la serietà con cui si affrontano il tedesco, il francese, lo spagnolo e l'inglese a Trento viene applicata in modo ugualmente serio altrove? Possiamo saperlo? La risposta è sì. Come? Utilizzando i “*can do statements*” di cui ho già parlato nel primo documento, che significano “*Io riesco a fare, sono in grado di fare, posso fare, so fare*”. Queste espressioni sono il risultato di ricerche di linguistica applicata di livello molto avanzato, ma rese in termini semplici, che i comuni mortali riescono a capire. Ad esempio: “*Io sono in grado di fare un fax commerciale con l'aiuto ogni tanto, per alcune parole, di un*

dizionario - se non da solo - o se mi vengono date delle istruzioni appropriate". Questo tipo di spiegazione, o descrittore, è un "can do statement".

Nell'altro documento contenuto nel presente volume ho suggerito di pensare al Quadro Europeo di Riferimento (CEFR) come a Stonehenge: con alcuni pilastri già costruiti, con anche alcune traverse, come il *Portfolio*, ma con alcune parti della struttura ancora mancanti. Che cosa manca nel CEFR? Da una parte manca la descrizione della crescita cognitiva, cioè tutta la capacità di un ragazzo di crescere intellettualmente; dall'altra manca la *mediation*, la *mediazione*, che in termini semplici vuol dire: tradurre e mediare tra una lingua e l'altra, tra una situazione e l'altra. Le Banche sanno benissimo cosa vuol dire mediazione, sanno quanto importante sia questa capacità tra persone e persone, tra ente ed ente, tra concetto e concetto: la mediazione è una parte cruciale del loro lavoro. Ma questa competenza manca ancora nel CEFR.

Quindi, possiamo dire che il Quadro Europeo di Riferimento non è completo. Allora, cosa possiamo fare per completarne la struttura? Possiamo per esempio produrre un *Manuale per la correlazione tra le certificazioni linguistiche e i livelli del CEFR*¹, che è attualmente in fase di *piloting*. Non solo, è stata prodotta anche una serie di materiali *video*, pubblicati in DVD e in videonastro, correlati al *Manuale*, perché il modo più facile per standardizzare il livello minimo di autonomia, il B1, che è un livello, per così dire, "critico", è attraverso un processo di analisi condivisa tra più persone della *performance*

¹ "La Divisione per le Politiche Linguistiche del Consiglio d'Europa ha pubblicato una versione pilota (1° edizione: Novembre 2003) di un *Manuale per la correlazione tra le certificazioni linguistiche e i livelli del Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*, allo scopo di assistere gli stati membri e gli enti certificatori nazionali ed internazionali nel correlare i propri certificati e diplomi al *CEFR*. Lo scopo primario del Manuale è aiutare gli enti che forniscono esami di lingua a sviluppare, applicare e rendere pubbliche procedure pratiche e trasparenti, in un processo continuo di miglioramento della correlazione dei propri esami al *CEFR*.

Il Manuale si propone di: (1) contribuire a costruire competenze nel campo del collegamento tra esami e *CEFR*; (2) incoraggiare una maggiore trasparenza da parte degli enti che forniscono esami o certificazioni; (3) incoraggiare lo sviluppo di reti nazionali ed internazionali, sia formali che informali, di Istituzioni ed esperti". (dal sito del Consiglio d'Europa:

http://www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/education/Languages/Language_Policy/Manual/default.asp#TopOfPage, marzo 2004.- *Traduzione di Sandra Lucietto*). Dalla pagina si possono scaricare il *Manuale* completo e documenti ad esso correlati.

di uomini e donne che interagiscono in lingua straniera, in modo da arrivare ad un giudizio comune sul loro livello. Facendo questo, chiunque può diventare “ente certificatore”, diventare cioè un esaminatore con gli stessi criteri di valutazione degli enti certificatori accreditati.

I video sono calibrati sui sei livelli A1, A2, B1, B2, C1, C2, e ciascuno è suddiviso in tre fasi: due fasi di produzione linguistica individuale, ed una fase di interazione, di dialogo fra due persone. Questi video sono stati prodotti da colleghi esperti coordinati da Brian North, che lavora anche per il Consiglio d'Europa e che è stato uno dei coautori del Quadro di Riferimento Europeo. E ovviamente hanno prodotto delle note, dei criteri, e soprattutto documentazioni di supporto.

Come funziona nella pratica la procedura per la correlazione, a partire dai *video*? Si analizza la performance in lingua straniera di una persona con l'ausilio di due tabelle per la valutazione dell'orale (Manual Tables 5.4. e 5.5., pp. 78-79) – (cfr. in Appendice pp. 307 - 308). La Tabella 5.5 è a due entrate, e comprende diversi criteri di valutazione sull'asse orizzontale, mentre sull'asse verticale contiene i diversi livelli di competenza linguistica. La scala dei livelli va da “inferiore ad A1” a “C2”, e comprende anche alcune posizioni intermedie, ma non tutte, rispetto ai sei livelli “canonici” del CEFR: B2+, B1+, A2+. Ogni quadratino di incrocio tra i due assi (criteri e livelli) contiene un descrittore di quello che l'individuo di quel livello sa fare. La Tabella 5.4 è più semplice: è ad una sola entrata e contiene un solo descrittore, più semplice e generale, per ogni livello. Procedura di analisi del *video*: si leggono con attenzione i descrittori, si osserva il *video* e si tenta di giudicare il livello. Per i primi 2-3 minuti circa si osserva la *performance* facendo riferimento alla Tabella 5.4, per farsi un'idea globale, generale, del livello. Quando si pensa di essere arrivati ad una prima conclusione rispetto al livello si passa ad un'analisi più dettagliata, facendo riferimento ai criteri contenuti nella Tabella 5.5, che sono: il *range*, l'ampiezza della capacità lessicale; l'*accuracy*, la precisione grammaticale; la *fluency*, la capacità di sostenere il discorso senza intoppi per la comunicazione; l'*interaction*, l'interazione e la capacità di interagire; la *coherence*, la coerenza a livello sintattico e argomentativo. Vorrei fare a questo punto un'osservazione importante. Durante la visione delle tre parti dello stesso *video* ci si può rendere conto che i livelli di competenza di una persona possono

non essere uguali se riferiti ai cinque diversi criteri di valutazione. Questo succede, perché le diverse competenze che formano la competenza comunicativa non sono sempre allo stesso livello in una persona. Ed ecco che diventa importante la condivisione per valutare correttamente il livello.

Questo strumento sarà disponibile per tutti entro la fine del 2004, in modo che in futuro, quando si parla del livello - per esempio - B2, si intenda tutti esattamente la stessa cosa e non ci siano più differenze tra le lingue, come invece ora capita spesso, e cioè che in un Paese un ente certificatore certifichi un B1 come B2. I *video* per ora sono ancora in fase pilota, di prova. Saranno disponibili presso il Consiglio d'Europa, e conterranno ognuno una quarantina di esempi, ciascuno standardizzato dagli esperti del Consiglio di Europa. Analizzando i *video* insieme, e lavorando sulla valutazione insieme, gli insegnanti potranno raggiungere competenze di valutazione che derivano dalla condivisione dei criteri e dalla conoscenza e dall'accordo sui livelli standardizzati.

Il *Manuale*, corredato con esempi in video per quanto riguarda la produzione orale, e di esempi anche per l'abilità di lettura, ha da un lato lo scopo di sviluppare e/o creare competenze - anche le competenze degli insegnanti, in modo che ogni insegnante possa giudicare il livello di competenza degli studenti; dall'altro, di sviluppare e incoraggiare la trasparenza da parte degli enti esaminatori. Gli insegnanti saranno in grado di interrogare pubblicamente e con precisione ciascun ente certificatore e di chiedergli conto e ragione dell'attribuzione dei propri esami ad un certo livello, saranno in grado di chiedere loro di rendere pubblico il processo attraverso il quale sono giunti a quella attribuzione di livello. Tutto questo si sta mettendo a punto per gli insegnanti e per i datori di lavoro, non per gli esperti. Lo scopo, tuttavia, non è far sentire inadeguati o "mettere al bando" gli enti certificatori, ma aiutare *tutti* a sviluppare competenze e fornire *a tutti* uno schema ed una infrastruttura concettuale per gli esami degli enti certificatori, per le scuole di lingue, per le scuole, e per gli insegnanti delle scuole. E ,soprattutto, lo scopo è incoraggiare le reti, i *network*, le relazioni tra persone e istituzioni, in particolare tra gli insegnanti, che sono una chiave essenziale di tutto il processo di costruzione di un'Europa interculturale. L'approccio è molto semplice, ed è quello della condivisione di *best-practice*. Ovunque si trovino delle *best-practice* in Europa, esse verranno trasferite su DVD e disseminate e condivise in tutta Europa.

In questa analisi di competenza mi sono soffermato sulla produzione orale e sulla lettura: e la ricezione? Perché si può parlare di ricezione solo in un secondo tempo? La produzione si può misurare: si vede, si sente, si può avere il dialogo, si può avere la trascrizione - si vede il processo. Anche la lettura si può misurare. Ma quando si tenta di misurare l'ascolto il tutto diventa molto, molto difficile. Il processo di ricezione orale è molto complicato e difficile da registrare, e quindi da misurare. Nella ricezione, per esempio, è possibile parlare di livello A2? È molto, molto improbabile. Pensiamo alla nostra prima lingua: ognuno di noi capisce il linguaggio molto ricercato di un giudice della corte costituzionale, ma sarebbe in grado di produrre lingua di quel tipo e a quel livello? Non uso più la parola madre-lingua: noi avremo una generazione di giovani che non sapranno più qual è la loro madre-lingua. Quindi già nella prima lingua la capacità di capire, di ricevere informazioni, è più alta della capacità di produrre. E se possono esserci diversità di livello nell'interazione su cinque parametri, pensiamo a quali differenze potrebbero esserci tra produzione e comprensione, tra scritto e orale. Se è così, non si deve più parlare di livello, si deve parlare di *profilo*, che è diverso. Quindi: non parliamo più in termini di, per esempio, "io sono B2 in francese", ma produciamo un profilo dove posso dire: "in francese sono B2 nella ricezione (ascolto, lettura), B1 nello scritto, e C1 nell'interazione orale (conversazione)". Ed il *Portfolio* (PEL) è un meccanismo che noi riusciamo ad usare per l'auto-valutazione indolore - ma con un criterio scientifico sottostante. Quindi: possiamo misurare ciascuna competenza con precisione? Sì, se applichiamo livelli standardizzati.

Infine: come posso correlare l'esame o il *test* della scuola "XYZ" ai livelli del CEFR? Utilizzando il *Manuale* come aiuto. Il "tuo" B1 è il "mio" B1? Non lo sarà mai se non è conforme a quanto è descritto nel *Manuale*, e se non è conforme ai suoi livelli in almeno tre dimensioni. Il livello B1 deve essere un B1 che *deve corrispondere fra lingua e lingua*: il B1 francese deve corrispondere al B1 tedesco, e tutti e due devono corrispondere a B1 italiano per stranieri, ecc.; *fra ente certificatore ed ente certificatore*: il B1 di un ente certificatore deve essere uguale al B1 di un altro, dobbiamo non avere più inaccettabili differenze tra l'uno e l'altro; e *fra anno e anno*: l'esame B1 che ho fatto quest'anno deve corrispondere al livello B1 dell'anno precedente, e di quello successivo.

Tavola Rotonda con gli Enti Certificatori

Moderatore: Peter Brown

Presidente EAQUALS

Peter Brown - Chiedo a tutti i rappresentanti degli Enti certificatori di presentare se stessi e l'Ente che rappresentano. Cominciamo con il collega spagnolo.

Rafael Martin - Sono responsabile della certificazione nazionale, rappresento l'Istituto Cervantes di Milano, a cui la città e la provincia di Trento fanno capo, in quanto inserite nel nord Italia. Senza fare con questo nessun tipo di proclama politico, lo spagnolo sta avendo un grande *boom*, come ha mostrato la ricerca di Sandra Lucietto, che ha mostrato in cifre un aumento del 200% per la certificazione nella scuola trentina. In questo momento questa crescita dello spagnolo viene rappresentata con le cifre degli ultimi 5 anni. Per quanto riguarda l'Istituto di Milano, la crescita del numero dei candidati è di circa del 60% l'anno dal '95. Il referente, da un punto di vista di conoscenza e di competenza, non è il mio Istituto, poiché noi a Milano ci occupiamo soltanto delle certificazioni. Per qualsiasi dubbio e per qualsiasi richiesta ci si deve rivolgere a Roma.

Giuseppina Foti - Rappresento in Italia la certificazione TELC dell'Ente certificatore WBT. Le certificazioni si estendono su quattro livelli riferiti al *Framework* della Comunità e del Consiglio d'Europa, e sono valide per 11 lingue, fra le quali, a parte l'italiano, vi sono il francese, il tedesco e lo spagnolo. Per il tedesco il WBT è membro di ALTE.. Ci sono altre otto lingue importanti: dato l'allargamento a est dell'Europa, ultimamente fra le lingue sono state inserite anche il turco e il ceco-slovacco. Questi certificati si fanno in oltre tremila centri di esami in tutta Europa.

Rosalind Hunter – Rappresento Pitman Examination, una *new entry* qui in Italia. Siamo presenti da un po' di anni, però non in maniera molto attiva.

Abbiamo firmato il protocollo del *Progetto Lingue 2000* e da quella data in poi abbiamo iniziato ad espandere la nostra attività. Nella provincia di Trento abbiamo fatto finora pochissimi esami, però siamo in crescita. Fino adesso tutto è stato fatto tramite la scuola AZB di Bolzano, che è una realtà molto dinamica: sono presenti al Convegno con uno *stand*, dove si possono prendere le nostre *brochures* e maggiori informazioni, e anch'io sono disponibile alla fine di questo incontro. Noi offriamo degli esami riconosciuti dal Ministero, a quasi tutti i livelli del Quadro comune di riferimento. Purtroppo non abbiamo il B1 attualmente, ma è in arrivo. Abbiamo anche degli esami per il *Business English*, sia orale che scritto, e anche a livello A1 e A2 per i giovani studenti. Offriamo particolare flessibilità in quanto potete decidere voi quando volete svolgere le date degli esami, e gli esami possono essere svolti anche proprio nella scuola.

Frauke Van Der Werff - Devo presentare il nostro sistema molto brevemente. Il Goethe Institut fa tutti gli esami, da A1 a C2. La sede di esame qui nel Trentino è proprio a Trento, tante colleghe tedesche la conoscono, è la scuola di lingue CLM-BELL, dove hanno fatto l'anno scorso 1583 esami su tutti i livelli. Direi che la parte del leone la fa anche qui in Trentino il Certificato, che ha uno splendido successo in tutta Italia. Il B1 è l'esame che sostiene la maggior parte dei ragazzi. La percentuale di successo è più del 90%. Io credo che questa sia una soddisfazione per i ragazzi della scuola, alla fine del loro lungo percorso per imparare le lingue: fare una certificazione è un enorme passo di motivazione.

Claudia Beccheroni - Sono referente nazionale per il Trinity in Italia. I dati sono già contenuto nel volume così accuratamente preparato da Sandra Lucietto, per cui non mi dilungherò su questo. Nel Trentino noi non abbiamo una sede di supporto, abbiamo però una decina di sedi di esame. Perché noi registriamo direttamente le scuole, sia le scuole statali che private, perché i nostri esaminatori vengono dal Regno Unito, per cui non ci interessa che la sede di supporto sia una scuola privata del luogo: è diversa l'organizzazione. Abbiamo però dei centri di supporto che danno supporto gratuito, specialmente alle scuole statali, per capire come funzionano gli esami e per la parte amministrativa. Il Trentino viene gestito da Verona, dal Centro di Villafranca di Verona. La persona incaricata, la dott.ssa Paola Buzzoni, è presente al nostro

stand. Facciamo inoltre delle giornate *informateachers* in tutta Italia, ovviamente gratis. Per i docenti che vogliono partecipare ce ne sono anche in Trentino, sul nostro sito trovate tutti dati, il sito è www.trinitycollege.it.

Nick Beer - Io rappresento Cambridge ESOL. Vengo da Bologna, dove abbiamo un nuovo ufficio. Come Cambridge ESOL abbiamo ben 16 esami, che coprono tutti sei i livelli del *Common European Framework*, da A1 a C2. Sono molto spendibili, nel senso che sono sempre più riconosciuti a livello aziendale, all'università, e ovviamente nella scuola, perché facciamo parte del *Progetto Lingue 2000*. Siamo associati ad ALTE, l'*Association of Language Testers in Europe*. I nostri esami sono molto diffusi - in ben più di 135 Paesi nel mondo - e qui in Italia abbiamo 130 centri, tra cui il nostro centro a Trento. Abbiamo molto materiale per la preparazione dei nostri esami, e offriamo molto supporto anche all'insegnante. Abbiamo un nuovo sito *web* italiano, ed il sito *web* internazionale dove ci sono nuove pagine di materiali da scaricare per utilizzare in classe. Annualmente abbiamo un programma di ben 80 seminari in Italia, tra cui due seminari tra breve, uno a Rovereto e l'altro a Trento.

Francoise Salnicoff - Sono la presidente di Alliance Francaise di Verona. Avrebbe dovuto essere presente Christian Gaujac, delegato generale dell'Alliance Francaise di Parigi in Italia, però siamo in pieno esame DELF ed io ero la più vicina per rappresentare Alliance. Alliance è l'Ente certificatore abilitato per gli esami DELF e DALF, gli esami riconosciuti a livello europeo e anche nel mondo intero. Alliance è l'Ente certificatore, tuttavia le prove e gli esami arrivano tutti da Parigi. Le prove sono decise da un centro che le compone e i diplomi vengono rilasciati dal Ministero della Pubblica Istruzione francese: è per quello, anche, che hanno questo valore. Direi che da tre anni in Italia, da quando è stato approvato il *Progetto Lingue 2000*, c'è stato un aumento delle certificazioni DELF - che noi facciamo da circa 15 anni, pressappoco dall' '85 - con dei risultati eccelsi. Veramente si è potuto vedere che a livello dell'insegnamento, con il lancio del *Progetto Lingue 2000*, la qualità delle competenze degli allievi che si sono presentati a queste certificazione è migliorata in una maniera straordinaria. Quindi direi che anche se il Progetto non c'è più merita che si continui ad andare avanti su questa strada.

P. Brown - Vorrei chiedere a tutti, per cortesia, quale tipo di sistema di sostegno offrite per l'insegnante e per gli allievi. E soprattutto come essi possono capire la peculiarità, quello che è lo specifico contenuto degli esami. Possiamo cominciare di nuovo da Rafael.

R. Martin - Il tipo di supporto che può offrire l'Istituto Cervantes sono i mezzi di cui dispone: la biblioteca, il bibliotecario, corsi di formazioni generali per insegnanti. Abbiamo però un nuovo strumento per la scuola che sta cominciando a decollare in Lombardia. Si tratta di un'aula virtuale di spagnolo, un sito on-line dove tutto il curriculum dell'istituto Cervantes è suddiviso per moduli - molto simile al lavoro che fate voi per la scuola italiana - da cui scaturisce l'unica possibilità che abbiamo noi per norma statutaria di avvicinarci alla scuola. Poiché noi non apparteniamo come istituzione al Ministero della Pubblica Istruzione, bensì a quello degli Affari Esteri, noi non ci occupiamo della scuola, come ho detto prima.

Per quanto riguarda la certificazione, sì, siamo noi l'unico referente, a Milano. Noi formiamo gli insegnanti per i moduli di esami: domani per esempio, per gli insegnanti di Trento, c'è un seminario per gli esaminatori orali per quest'anno accademico. A partire dal 2005 ci sarà anche un sistema di accreditamento nuovo, con due nuovi livelli. Gli attuali sarebbero il B1, Certificato Iniziale di spagnolo; il B2, Diploma Intermedio; il C2, Diploma Superiore. Il Dipartimento di Tecnologia Linguistica, in collaborazione con l'Università di Salamanca, sta elaborando già un C1 e un A2, che per il momento non hanno un nome: visto che il primo si chiama iniziale è difficile anche in spagnolo trovarne uno che sia più iniziale dell'iniziale.

G. Foti - Noi come supporto offriamo dei seminari. Ci sono quattro seminari fissi, di cui due a Roma, gli altri due o nel sud o nel nord Italia. In più, ci sono delle prove propedeutiche agli esami. Aggiungo ora che anche noi abbiamo firmato il protocollo *Progetto Lingue 2000* e anche il protocollo *Campus one* con la CRUI, la Conferenza dei Rettori delle Università Italiane. Sia a Bolzano che a Trento le informazioni per i nostri esami si trovano presso la scuola AZB, che ha uno stand al Convegno. Come altri supporti che noi diamo agli insegnanti, tutti gli insegnanti possono fare dei corsi per diventare esaminatori dei certificati TELC. Le informazioni si trovano sulle pubblicazioni, o rivol-

gendosi direttamente alla sede centrale del WBT in Italia.

R. Hunter - Anche noi offriamo corsi di formazione per gli insegnanti: attualmente ne sta per iniziare uno a Milano, il 19 febbraio, e uno a Bologna, il 20 febbraio. Questo sarà tenuto da un nostro esaminatore *senior* che verrà apposta dall'Inghilterra. Questo è ciò che facciamo periodicamente. A parte questo, come supporti stampati, diamo delle Guide e anche dei libri che contengono i testi degli esami degli anni passati. Così l'insegnante ha chiaro in mente cosa deve fare. Per quanto riguarda l'esame orale, che per noi è separato, diamo anche un CD con degli esempi delle registrazioni di questi esami.

F. Van Der Werff - Il Goethe Institut ha creato la sede centrale delle certificazioni esterne a Napoli, e sulla *home page* di Napoli si trova anche un campione: scaricabile, con suoni e tutto il resto, per fare una prova in classe, da A1 fino a B2. Se poi qualche insegnante sente il bisogno di ulteriori prove, c'è un altro campione da comprare, o al Goethe Institut - 4 euro - o anche a Trento, al CLM. Esiste anche un video, naturalmente da richiedere al Goethe Institut. Tutte le informazioni si trovano sul *depliant* del Goethe Institut, disponibile presso il nostro stand.

C. Beccheroni - Per il sostegno dei docenti, in Italia abbiamo, oltre l'ufficio centrale di Prato, quattro uffici referenti di zona: uno a Torino, uno a Firenze (che gestisce il centro Italia), uno a Bari e uno a Napoli. Abbiamo 18 centri di supporto e 25 centri di supporto generico: si trovano tutti sul nostro sito. Sul sito c'è anche la mappa interattiva delle tremila sedi di esame italiane, in modo che ognuno sappia qual è la sede più vicina. Il sostegno ai docenti viene fatto attraverso questi *informateachers*, che le scuole possono anche richiedere presso la loro sede. L'anno scorso ne abbiamo fatti circa 140-150 in tutta Italia. Inoltre, ogni anno facciamo un seminario per regione, dove vengono gli esaminatori dal Regno Unito, proprio per spiegare più nel dettaglio come funziona l'esame. Perché io non sono una esaminatrice - e neanche i nostri collaboratori - perché sono italiana: quindi non adatta per i parametri del Trinity. Quest'anno faremo anche degli incontri con le case editrici che hanno preparato del materiale per preparare il Trinity, perché i docenti chiedono delle idee su come usarlo in classe, su come adattarlo al curriculum. In più c'è del materiale gratis disponibile per tutti: il video con degli esempi, il *syllabus* degli esami e

alcuni esempi di *best practice*. In più ci sono altri materiali per l'esame scritto. Per gli studenti abbiamo istituito da quest'anno degli *informastudents*, cioè andiamo nelle scuole - perché ce lo chiedono - per parlare con gli studenti, per sensibilizzarli sulla importanza delle certificazioni. Abbiamo tradotto il *syllabus* dell'esame in italiano, sia per i docenti della scuola primaria che per gli studenti e le famiglie, in modo che sappiano a ogni livello cosa viene richiesto.

Sul nostro sito c'è materiale anche per lo studente: c'è la lista delle università italiane che riconoscono l'esame. Il contenuto del nostro esame si vede dal *syllabus*. In esso ci sono tutti i *links* al sito inglese dove trovare una descrizione più corposa dei parametri, dei criteri, delle griglie di valutazione, e altro materiale. L'abbiamo tradotto in italiano per dare più accesso anche ai non addetti ai lavori, anche se rimane comunque un documento per i docenti.

N. Beer - A sostegno dei docenti abbiamo la risorsa di 130 centri diffusi in tutta Italia. Questi centri sono aperti ai docenti: noi pubblichiamo i loro dati, i numeri di telefono, e quindi gli insegnanti possono andare a parlare tranquillamente con i responsabili. In ogni centro c'è un referente Cambridge, una persona con decine di anni di esperienza sui nostri esami. Abbiamo due siti web, uno che viene fatto in Inghilterra, dove ci sono nuove risorse di materiali scaricabili, attività, idee e nuovi materiali per i nostri esami; poi abbiamo il sito *web* in italiano, quindi accessibile a tutti, agli insegnanti, ad altri docenti, al pubblico, agli studenti. In tutti i nostri centri, oppure nel nostro nuovo ufficio a Bologna, ci sono Guide per tutti i nostri esami, che si possono richiedere e ritirare, compresi i video con la parte orale, che si può vedere.

Abbiamo un programma molto sviluppato di seminari, dicevo che faremo 80 seminari su tutti i nostri esami: abbiamo un elenco di più di venti titoli. Questi seminari sono su richiesta, quindi sono gli insegnanti che possono richiedere questi seminari di sostegno, di supporto, attraverso i nostri centri - e solo i nostri centri hanno diritto di richiedere a noi di organizzare il seminario. Quest'anno abbiamo avuto richieste dal centro di Trento e quindi abbiamo organizzato due seminari, per i livelli A2 e B1: saranno il 5 febbraio a Rovereto e il 4 febbraio a Trento. Siamo inoltre presenti in tutte le conferenze più importanti in Italia.

F. Salnicoff - Noi coccoliamo molto i nostri docenti, anche singolarmente. C'è da dire che non sono poi tanto numerosi. Bisognerebbe soprattutto che loro si facessero vivi, nel senso che spesso facciamo corsi di aggiornamento, riunioni, per definire le modalità delle certificazioni, che possono variare da un anno all'altro, ma non sempre riusciamo a contattarli perché tramite le scuole non abbiamo le loro coordinate esatte. Se ne fanno richiesta noi volentieri, anche singolarmente, mandiamo le documentazioni e soprattutto le informazioni sulle modalità delle certificazioni. Comunque c'è un sito per tutta l'Italia della Alliance Francaise - www.alliancefr.it - sul quale gli insegnanti interessati possono trovare tutti i moduli, tutti gli esami di queste ultime sessioni - degli ultimi due anni praticamente - per tutti i livelli. Penso che sia una cosa abbastanza interessante. Comunque per il Trentino e tutta questa zona diciamo che la sede di Alliance di Verona è la più vicina, però in Italia ci sono 56 sedi di Alliance che formano una federazione, e gli insegnanti possono eventualmente rivolgersi ad una delle altre Alliance: a Milano, a Venezia, ecc. Milano non è sede di Alliance, ma di un centro demandato dal Ministero della pubblica istruzione francese.

P. Brown - Ci sono domande dal pubblico?

Intervento 1 - Sono un preside di un istituto tecnico: ho circa 250 alunni che ogni anno vengono preparati per la certificazione. Non necessariamente tutti fanno l'esame, però tutti hanno la possibilità, per esempio, di avere un soggiorno all'estero gratuitamente. Mentre scopriamo questa sera che per lo spagnolo, per il tedesco, per il francese c'è un unico Ente certificatore, per l'inglese ne troviamo tanti. La mia domanda è: il riconoscimento di queste certificazioni è uguale per tutti questi Enti? Oppure presso le università italiane sono accettati alcuni titoli e altri no? Una delle motivazioni per le quali cerco di invitare gli alunni a fare la certificazione è proprio perché acquisiscono così dei crediti universitari già prima ancora di iscriversi all'università...

P. Brown - Posso riassumere le domande nel concetto di spendibilità? Chiedo quindi a tutti i colleghi di spiegare la spendibilità, la validità, il valore, delle proprie certificazioni.

F. Salnicoff - Direi che le certificazioni sono ancora più interessanti da quan-

do sono state accettate nelle università, cioè già dall'anno scorso. Posso dare l'esempio di Verona in particolare, perché è una città vicina. A Verona, per quanto riguarda la Facoltà di Lingue, a ogni anno corrisponde un livello: si pretende al primo anno il livello B1, al secondo anno il livello B2, al terzo anno il livello C1. Chi è in possesso di queste certificazioni è esonerato dalle relative prove scritte e orali dell'anno. Questo per la facoltà di lingue. Per le facoltà extralinguistiche - Facoltà di Lettere, Facoltà di Scienze della Comunicazione - si pretendono livelli diversi di competenza linguistica. Per Scienze della Comunicazione, per esempio, si pretende il livello B1: chi è già in possesso di questo livello B1 è esonerato dall'esame. A Legge si pretende il B1: stessa cosa. Ad Economia e Commercio si pretende un po' meno: l'A2 per il francese. La situazione varia da una lingua all'altra: la facoltà può pretendere per lingue diverse livelli diversi di competenza, e naturalmente lo studente che ha acquisito le certificazioni durante i suoi studi, oltretutto a un costo minore - perché queste hanno un costo maggiore quando si diventa adulti e quando si entra all'università: il prezzo non è più lo stesso - ha la possibilità di avere già superato un esame.

N. Beer- Spendibilità su due livelli maggiori: c'è spendibilità qui in Italia e all'estero. Se posso cominciare con spendibilità in Italia: i ragazzi hanno bisogno di sapere se questi esami sono riconosciuti a livello universitario. Adesso è molto importante, perché ogni corso di laurea in Italia richiede una lingua straniera, quindi hanno bisogno di sapere se possono essere esonerati dal fare gli esami di lingua. Posso dire che come Cambridge ESOL abbiamo numerosi centri dei nostri esami all'interno delle università. Ci sono università che hanno scelto i nostri esami per certificare i loro studenti, il che vuol dire che essi sono riconosciuti da queste università. Per esempio all'università di Siena, tutti gli studenti devono superare almeno il livello Cambridge ESOL B1. Il nostro problema è di sapere il livello richiesto dappertutto: abbiamo fatto una ricerca sui siti web delle università, e questa informazione non si trova. Stiamo facendo una ricerca corso di laurea per corso di laurea, per ogni università. Alla fine cercheremo di pubblicare queste informazioni.

Se posso andare avanti sul livello azienda. Sul nostro sito *web* abbiamo un elenco di tutte le aziende in Italia che ci hanno dato l'informazione che riconoscono i nostri esami. Questa informazione si trova, e la si trova anche Paese

per Paese. Per il livello internazionale abbiamo dei certificati dei livelli C1, e abbiamo anche un esame che le università in Inghilterra richiedono: se non ha questi certificati uno studente straniero non può andare a studiare in Inghilterra. E poi questo esame è riconosciuto anche dalla maggior parte delle università negli Stati Uniti.

C. Beccheroni - Concordo con Nick Beer. Per noi è difficile avere queste informazioni, perché la normativa sul credito universitario è simile a quella sul credito formativo: ogni Consiglio di Facoltà sceglie. C'è un accordo-quadro, che noi ente abbiamo firmato con la CRUI nel settembre del 2002, c'è un altro accordo-quadro che la CRUI ha firmato col MIUR nel maggio 2001; sia sul nostro sito che sul loro sito avete i *links* diretti a questi accordi-quadro. Andateli a guardare, le informazioni sono precise. Per quello della CRUI si parte dal livello B1, come riportato anche nella pubblicazione della prof.ssa Lucietto. Questo però lascia in piena autonomia gli Atenei. Per noi è difficile sapere chi è l'interlocutore da cui andare, perché non c'è un "Ufficio Crediti" all'interno delle facoltà. Noi abbiamo fatto delle ricerche specifiche e ricerche sui siti: sul nostro sito abbiamo pubblicato tutto quello che abbiamo trovato. Ci sono casi dove viene riconosciuto un livello basso come A2, casi invece dove i livelli minimi sono il B2.

Per i nostri esami ci sono università che riconoscono solo i nostri livelli delle quattro abilità - quindi anche con lo scritto - che partono dal livello B1, altre che invece accettano come abilità parziali - e quindi vengono valutate come abilità parziali - i livelli solo delle abilità audio-orali. Sul nostro sito per ogni *link* che abbiamo trovato abbiamo anche scritto dove lo abbiamo trovato, e quanti crediti formativi (CFU) danno. Tutte le informazioni che abbiamo trovato le abbiamo restituite, ma non sono esaustive, sono quelle che siamo riusciti a reperire.

Nel mondo del lavoro stiamo facendo la stessa cosa: noi facciamo esami in tantissime aziende italiane, direttamente. Stiamo facendo dei grossi progetti con l'Unione Industriali e le Camere di Commercio per *benchmarking* a livello aziendale. A livello di università stiamo facendo un grosso progetto con l'università Ca' Foscari di Venezia, che verrà presto pubblicato sul nostro sito. Per le università fuori dall'Italia sul nostro sito c'è il *link* diretto al sito inglese,

che porta il riconoscimento UKAS con tutte le liste che ci sono. I ragazzi però, prima di fare un esame, dovrebbero informarsi presso l'università dove vogliono andare su quale livello è richiesto; altrimenti, se quello è l'unico scopo per cui fanno l'esame, rischiano di sprecare risorse.

F. Van Der Werff - La situazione nelle diverse università è diversa per le diverse città. Per esempio, Verona è un esempio positivo, ma ci sono altre università dove la situazione non è così positiva. In linea di massima si può dire che sono soprattutto le facoltà tecniche quelle che accettano un certificato che basta per avere il credito per la lingua straniera, mentre le facoltà di lingue seguono pian pianino. Su questo campo c'è ancora molto da fare. Invece nel campo del lavoro l'accettazione per la certificazione cresce veramente. La Camera di Commercio ha fatto un sondaggio e ha visto che fra le offerte di lavoro negli ultimi anni, il 20% di quelle nella regione Lombardia chiedevano la conoscenza del tedesco. Io credo sia un passo in avanti.

R. Hunter - Per quanto riguarda la situazione in Italia, effettivamente è molto difficile, perché bisognerebbe contattare ogni singola facoltà di ogni università. Claudia Beccheroni ha già parlato in dettaglio di questo.

Io vorrei parlare della situazione e del riconoscimento delle università all'estero, nel mio caso in Gran Bretagna. Lì tutti i dati sono disponibili sul nostro sito: www.pitmanqualifications.com. Posso dire che oltre 40 università in Gran Bretagna accettano i nostri diplomi, e anche in tutto il mondo anglofono. Il gruppo Pitman esiste da più di 160 anni ed è veramente conosciuto.

Un altro aspetto, oltre gli studi: i vostri studenti un giorno potrebbero pensare di lavorare all'estero, e anche lì c'è molto riconoscimento da parte delle aziende, in tutto il mondo.

G. Foti - Credo che il protocollo CRUI, che abbiamo firmato in tanti qui, che prevede purtroppo che le università possano in maniera autonoma decidere anche di non accettare le certificazioni, ha creato dei problemi. Su questo si deve lavorare molto. Riguardo alle nostre certificazioni abbiamo l'università di Varese che riconosce i nostri certificati, così come una nuova università a Vibo

Valentia; abbiamo dei contatti a Cosenza, però è un lungo lavoro. Direi con Claudia Beccheroni che gli studenti prima chiedano alle università che livello e che certificazione accettano, e poi di conseguenza si preparino per gli esami.

R. Martin - Per lo spagnolo la spendibilità, come hanno detto i miei colleghi, la decide la singola cattedra. Il cattedratico, il professore, è in grado di decidere se una data certificazione va bene per un dato anno. Per esempio, a Milano il nostro B2 esonera per parte dell'esame del terzo anno della laurea triennale in spagnolo. Per quanto riguarda le spendibilità in Spagna, il Ministero del Lavoro istituisce per i concorsi pubblici a cui hanno accesso i non nativi l'obbligatorietà di avere il C2: il nostro Diploma Superiore. Lo stesso succede per entrare in università.

Intervento 2 - Alcune università, in particolare Verona, hanno aggiunto il criterio della durata dei certificati. Faccio l'esempio di un certificato A2, a Verona viene considerato valido per due anni. Quindi se uno studente lo ottiene in prima superiore, quando arriva all'università è già scaduto.

P. Brown - Grazie per la sua osservazione: il concetto è molto importante. Quanto più alto è il livello, tanto più lunga dovrebbe essere la durata. Quando si arriva a C1 o C2 la validità dovrebbe essere quasi illimitata.

Intervento 3 - Sono inglese; ho insegnato a più di mille studenti italiani l'anno scorso e voglio rovinare un po' la festa. Quello che ho visto, anche nelle scuole medie e superiori, era la mancanza di capacità nel parlare ed esprimersi in inglese. Io voglio chiedere questo: con tutta questa certificazione, con questo CEF, che è odiosissimo, e il *Portfolio* che è un falso – perché ho ricevuto da una scuola media di Brescia, prima di andare ad insegnarvi per una settimana intensiva, tutto l'elenco delle capacità, tipo *Portfolio*. Molto impressionato ho preparato tutto, sono arrivato alla scuola, era tutto falso! Non sapevano niente! La mia critica contro tutta questa certificazione è il modo di insegnare. Soprattutto questo: cominciamo a insegnare per soddisfare il *Portfolio*. Ciò che mi preoccupa moltissimo è che il livello di divertimento nelle lezioni sarà bassissimo. E quello che ho visto nelle scuole è una mancanza di inglese, e sarà anche peggio, perché questo tipo di opprimente struttura renderà l'insegnamento a livello basso, molto basso.

P. Brown - Pregherei tutti sostenere le proprie opinioni con dati certi, e se hanno dati, di fornirmeli. Chiedo ad una persona di rispondere per tutti: Françoise Salnicoff.

F. Salnicoff - Ripeto quello che ho detto prima su quello che è il livello ottenuto tramite certificazione. Per il francese posso dire che la fonetica è passata da 1 a 10. Lo studente che attualmente si presenta alle certificazione si esprime forse non sempre in modo corretto, ma prima era ancora peggio. Non bisogna essere più realisti del re. Per quanto riguarda la pronuncia, decisamente se non è parigina tanto meglio – perché il parigino si esprime molto male - ma è un francese che è abbastanza gradevole. Io dico che i livelli sono veramente migliorati.

P. Brown - Ringrazio sentitamente tutti i colleghi. Una preghiera: se avete dei dati da contestare, usate altri dati, sempre. Grazie enormemente a tutti gli intervenuti, alcuni dei quali da molto lontano. Spero che avrete la possibilità di continuare la comunicazione attraverso il *web*.

APPENDICI



PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO



Progetto apprendimento delle lingue straniere

Il progetto Alis si propone di offrire nell'arco di un quinquennio un ampio ventaglio di opportunità di crescita agli insegnanti dei vari gradi di scuola, anche attraverso percorsi condivisi di dialogo professionale tra lingue e culture diverse. L'obiettivo finale del progetto consiste nel promuovere e sostenere la motivazione e accrescere i livelli di competenza degli alunni nell'apprendimento di una o più lingue straniere.



gennaio 2004

Il presente progetto è stato elaborato grazie alla collaborazione con:

- » Umberto Capra
- » Martin Dodman
- » Luciano Mariani

a partire dagli indirizzi proposti e condivisi nell'ambito di una commissione interistituzionale delegata dal direttore dell'IPRASE composta da:

- » Federica Ricci Garotti, Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Trento
- » Carla Locatelli, Scuola di Specializzazione all'Indirizzo Secondario, Rovereto
- » Gaetano Pazzi, Ispettore scolastico
- » Gabriella Pasquali, Sovrintendenza scolastica
- » Miriam Pintarelli, Servizio Scuola Materna
- » Lucia Stoppini, Federazione Provinciale Scuole Materne
- » Roberta Zuech, Servizio Addestramento e Formazione professionale
- » Facchinelli Laura, dirigente scolastico
- » Mario Turri, dirigente scolastico
- » Fiorenza Aste, insegnante scuola primaria
- » Antonella Ciaghi, insegnante scuola primaria
- » Mariella Della Sega, insegnante scuola secondaria I grado
- » Annalisa Zorzi, insegnante scuola secondaria I grado
- » Gina Muscarà, insegnante scuola secondari II grado
- » Pietro Callovi, insegnante scuola secondaria II grado
- » Maria Kerschdorfer, insegnante formazione professionale

coordinata da

- » Sandra Lucietto

con il supporto di

- » Laura Lutteri

I contenuti del progetto sono stati approvati dalla Giunta provinciale nel concluso in data 3 ottobre 2003.

FORMAZIONE DI SISTEMA

per la qualificazione dell'offerta formativa
delle lingue straniere

il progetto

Alis

1. PREMESSA

L'insegnamento delle lingue straniere rappresenta in tutta Europa una delle sfide poste al sistema educativo, avendo tra i suoi obiettivi favorire l'integrazione dei cittadini europei e preparare persone in grado di competere sul grande mercato interno del lavoro.

Da molti anni il sistema scolastico trentino è aperto verso realtà linguistiche e culturali diverse e riconosce l'importanza dell'apprendimento, anche precoce, delle lingue straniere. Tale attenzione è testimoniata dall'introduzione fin dai primi anni 1970, in largo anticipo sui tempi delle raccomandazioni europee (Libro Bianco Cresson, 1995) e della normativa nazionale (Legge 148/1990), dello studio di una lingua straniera a partire dalla scuola elementare (secondo ciclo). La conferma di tale attenzione si è avuta con la Legge Provinciale n. 11 del 14 luglio 1997, che prescrive l'obbligatorietà dello studio di una lingua straniera fin dal primo anno della scuola elementare, con sperimentazioni fin dalla scuola dell'infanzia, di due lingue nella scuola media inferiore, e che prevede di estendere con ulteriore atto legislativo la doppia lingua straniera in tutti gli istituti superiori.

Con la LP 11/97 il Trentino ha risposto tempestivamente, e di nuovo in anticipo sui tempi della normativa nazionale, alle raccomandazioni dell'Unione Europea contenute nel *Libro Bianco su Istruzione e Formazione: Insegnare e Apprendere, verso la società conoscitiva* (1995), in cui si auspica la conoscenza di almeno tre lingue comunitarie da parte dei cittadini dell'Unione, quale "condizione indispensabile per permettere ai cittadini dell'Unione di beneficiare delle possibilità professionali e personali offerte dalla realizzazione di un grande mercato interno senza frontiere". Questa legge pone altresì il Trentino all'avanguardia non solo in Italia ma in tutto il panorama europeo rispetto alla diffusione della cono-

scenza delle lingue straniere.

Il Comitato Provinciale di Valutazione del Sistema Scolastico e Formativo trentino, che secondo l'Art. 13 della LP 11/97 ha il compito di provvedere "alla redazione ogni tre anni di una apposita relazione" e di inviarla "alla Giunta Provinciale per la verifica dell'impatto della legge e per l'adozione di eventuali provvedimenti migliorativi di competenza", ne ha seguito costantemente il percorso attuativo, elaborando alcune prime analisi e considerazioni nel rapporto *Un laboratorio in attesa* (1998), costituendo un gruppo di lavoro che ha prodotto un documento interno di analisi qualitativa (1999) e che ha impostato una verifica globale in termini anche quantitativi attraverso indagini mirate (2001), e affidando al Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale dell'Università di Trento il compito di svolgere un'indagine sull'introduzione delle lingue straniere alla scuola elementare (2000).

Parallelamente alla ricerca del Comitato, l'IPRASE ha condotto una ricerca quantitativa sui livelli di apprendimento delle lingue straniere nelle classi di quinta elementare con una rilevazione a campione nel maggio del 2000 e due successive rilevazioni, nel maggio del 2000 e del 2001, nelle classi di terza media. I risultati della prima rilevazione, come quelli dell'indagine sull'introduzione delle lingue straniere alla scuola elementare, sono contenuti in forma dettagliata nel volume del Comitato *Lingue Straniere verso l'Europa, 1° Rapporto sull'impatto della legge n. 11/97 per l'insegnamento delle lingue straniere nella scuola dell'obbligo*, del dicembre 2000. I risultati della seconda rilevazione sono contenuti in forma sintetica nel *Quinto rapporto sul sistema scolastico trentino* del Comitato, *Oltre la qualità diffusa*, pubblicato nel dicembre del 2001.

La Giunta Provinciale, tenuto conto dei rapporti diffusi dal Comitato nell'ultimo quinquennio, ove si indicano le criticità rispetto alle quali è necessario indirizzare l'impegno delle strutture provinciali che hanno competenza in materia di istruzione, anche mediante un opportuno e coerente investimento nello sviluppo professionale del personale della scuola e della formazione professionale, e sulla base del comma 1 dell'art. 18 della legge n. 1 del 19.02.02, che definisce i compiti istitutivi dell'IPRASE, ha deliberato di chiedere all'IPRASE *la progettazione di azioni dirette allo sviluppo professionale (quale formazione di sistema) degli insegnanti di lingue straniere, con particolare attenzio-*

ne per le innovazioni metodologiche e didattiche (in appendice la delibera GP n. 1715 del 19 luglio 2002)

Il presente progetto, predisposto dall'IPRASE con il supporto di una commissione interistituzionale e di alcuni consulenti esterni esperti di formazione nell'ambito delle lingue straniere, viene a definire linee di intervento quali condizioni per il miglioramento dell'offerta formativa nel settore.

2. PROBLEMI CONSIDERATI

Dal monitoraggio del Comitato di Valutazione, che comprende anche i risultati delle indagini condotte dall'IPRASE nel 2000 e nel 2001, si evince come l'applicazione della legge 11/97 si sia rivelata complessa e come, accanto a risultati che si possono e si debbono considerare generalmente positivi nell'apprendimento attuale delle lingue straniere in provincia di Trento, siano ancora presenti delle aree di "attenzione" che rendono necessaria l'attivazione di azioni di sistema atte a favorire un'ulteriore qualifica dell'offerta formativa.

Un aspetto chiave è la necessità di rispondere alle esigenze di **sviluppo professionale** manifestate dagli insegnanti, formazione che costituisce senz'altro uno dei fattori di qualità di un sistema educativo e che si manifesta, per gli insegnanti di lingue, primariamente lungo **due linee fondamentali**: lo sviluppo di competenze linguistiche e di quelle metodologico-didattiche:

1. Per quanto riguarda lo sviluppo delle **competenze linguistiche** degli insegnanti di lingua straniera, secondo l'inchiesta del Comitato, le richieste degli insegnanti riguardano soprattutto la possibilità di seguire dei corsi di lingua all'estero. Molti, pur avendo fatto richiesta, non hanno mai potuto usufruire delle opportunità offerte da enti pubblici (inclusi i fondi europei erogati dall'INDIRE, l'Agenzia Nazionale Socrates per l'Italia) e hanno dovuto provvedere a loro spese (*op. cit. p. 144*).
2. Per quanto attiene all'acquisizione di **competenze metodologico-didattiche**, da qualche anno, e in particolare dall'applicazione della Legge 11, l'offerta formativa sul territorio trentino è risultata insufficiente a coprire i bisogni, in particolare in una situazione non meramente di mantenimento ma di sviluppo nel settore dell'insegnamento delle lingue straniere. Infatti:

- a. Con la fine, nel 1996, del Progetto Speciale Lingue Straniere (PSLS), il progetto ministeriale di formazione in servizio degli insegnanti di lingue delle scuole medie e superiori diffuso sul territorio nazionale dal 1978, si è concluso anche nel Trentino un modello di formazione in servizio che gli insegnanti hanno ritenuto molto valido.
- b. L'IPRASE ha offerto e/o finanziato formazione in servizio per gli insegnanti di lingue dal 1995 fino all'a.s. 2001-02, finanziandola e gestendola all'interno dei piani annuali IPRASE con le risorse e le modalità dell'aggiornamento individuale piuttosto che della formazione di sistema. Tale formazione era rivolta quindi a piccoli numeri di insegnanti, e come tale poco adatta a soddisfare i bisogni emergenti (e dalle implicazioni di sistema derivanti) dall'applicazione della LP 11/97.
- c. Un certo "vuoto" istituzionale creatosi nell'Amministrazione dalla seconda metà degli anni Novanta riguardo le attribuzioni di responsabilità per alcune azioni di sistema preesistenti e consolidate (esami di lingua e corsi di 100 ore di formazione metodologico-didattica in lingua straniera per insegnanti elementari) ha portato ad una attuale situazione di "sofferenza diffusa" nell'intero sistema scolastico.
- d. Inoltre, da quando la responsabilità della formazione è passata primariamente alle scuole autonome, la formazione degli insegnanti di lingue ha subito un'ulteriore rallentamento. Le scuole faticano a costituirsi in reti, che permetterebbero loro di ottimizzare gli sforzi economici e organizzativi a fronte di un numero altrimenti esiguo di insegnanti per scuola, e molto spesso la formazione disciplinare, in questo caso quella per le lingue, semplicemente non viene effettuata.

Attualmente, molti insegnanti lamentano quindi un'insufficiente possibilità a formarsi e aggiornarsi non solo all'estero ma anche localmente. Secondo il quinto Rapporto citato, il 72.1% del campione intervistato di insegnanti ha dichiarato di non avere mai frequentato attività di formazione o aggiornamento sui programmi contenuti nella LP 11/97 (la quasi totalità del restante 27,9% ha frequentato attività di formazione organizzate dall'IPRASE) (*Oltre la qualità diffusa*, p. 144).

Le problematiche legate alla discontinuità nel tempo di occasioni di formazione in servizio, sia per l'inglese che per il tedesco, rendono per molti versi questo aspetto uno dei più delicati riguardo alle azioni da intraprendere. Sul territorio trentino coesistono infatti insegnanti con livelli di

competenza linguistica, didattica e pedagogica molto diversificati, che derivano dalle opportunità ricevute e dalle possibilità che le storie personali di ognuno hanno permesso loro di realizzare. Di tale complessità si dovrà necessariamente tenere conto nella scelta dei contenuti e delle modalità organizzative della formazione di cui al presente progetto.

Le richieste di consulenza pervenute all'IPRASE dalle scuole durante l'anno scolastico 2002-03 in materia di lingue straniere hanno riguardato, per la maggior parte, la necessità della stesura di un **curricolo verticale di lingue** all'interno degli istituti comprensivi, indipendentemente dall'adesione alla sperimentazione prevista all'interno dell'accordo MIUR-PAT. Ciò riprende, per ora soltanto tra due gradi di scuola, quanto affermato anche nel Quinto Rapporto del Comitato, secondo il quale "una delle questioni più delicate da affrontare consiste nel rispettare il diritto degli alunni alla **continuità didattica** fra i diversi gradi di scuola. Nel passaggio da un grado di scuola al successivo è ancora abbastanza diffusa la prassi di riprendere dall'inizio l'insegnamento della lingua straniera, senza tenere conto del livello conseguito dagli alunni nel corso di studi inferiore. Questo avviene spesso indifferentemente sia nel passaggio dalle scuole elementari alle medie che dalle medie alle superiori, ed inizia a manifestarsi anche, in virtù delle sperimentazioni in atto alla scuola dell'infanzia previste dalla legge, tra quest'ultima e le scuole elementari" (*op cit.*, p. 139).

Una terza questione, sollevata da più parti dai dirigenti scolastici e dai più avvertiti tra i colleghi, è legata allo **sviluppo e al sostegno nelle scuole di azioni formative complementari e concorrenti** per l'apprendimento linguistico, espressamente citate anche nella Legge 11/97, che aumentano la possibilità di elevare negli alunni sia le competenze comunicative in lingua straniera, sia le loro competenze disciplinari, sia la consapevolezza della diversità delle culture di cui le lingue sono portatrici. Tra queste azioni possiamo citare:

- la presenza di lettori madrelingua in classe;
- i soggiorni all'estero;
- le settimane linguistiche;
- i partenariati internazionali su progetto tra scuole o reti di scuole;
- i gemellaggi tra scuole;
- gli scambi di insegnanti;
- le *Sprachferien*;

- l'insegnamento di (o di parti di) materie curricolari in lingua straniera (CLIL); tale insegnamento viene auspicato sia nel *Libro Bianco Cresson*, 1995, che nella Legge 11/97;
- l'accesso al premio europeo *Label* per progetti innovativi nell'apprendimento linguistico;
- l'utilizzo di un *Portfolio* delle competenze linguistiche;
- le certificazioni internazionali dei livelli raggiunti.

Se organicamente inserite nel curricolo allo scopo di offrire agli alunni occasioni reali di aumento delle proprie conoscenze sia in campo linguistico che disciplinare che culturale, se implementate attraverso una didattica fondata sull'operatività degli alunni e accompagnata da momenti di scambio e di riflessione, e se portate avanti in sinergia con i colleghi *non* di lingua e con i dirigenti scolastici, tali azioni danno ottimi frutti anche nel breve o medio periodo e costituiscono uno stimolo anche per la più generale ed istintiva motivazione ad apprendere, a beneficio di migliori risultati nell'intero curricolo, e non solo nell'apprendimento delle lingue. In un'ottica formativa e non meramente strumentale, l'apprendimento delle lingue acquista così un ruolo centrale nel curricolo sia *per sé*, per i motivi culturali, sociali ed economici riportati in premessa, sia *per la capacità generativa di stimolare l'apprendimento* in altri campi del sapere, sia *per sviluppare la capacità di apprendere (imparare ad imparare)*.

Ognuna delle azioni elencate più sopra comporta una specifica progettualità pedagogica, didattica ed organizzativa, che spesso coinvolge anche docenti di altre materie, che molte scuole già perseguono. Promuoverne una diffusione più capillare nelle scuole di ogni ordine e grado affinché tutti gli alunni della scuola trentina possano, almeno in un segmento del proprio percorso formativo, avere accesso ad una o più di tali occasioni di crescita, è a pieno titolo uno degli obiettivi di un *progetto*, quale questo, *di sistema* per la qualificazione dell'offerta formativa nel campo delle lingue straniere. Si tratterà quindi di favorire la possibilità che tali azioni si moltiplichino sul territorio, attraverso percorsi anche di *formazione specifica* (ed anche qualora essi si debbano rivolgere ad insegnanti *non* di lingue e ad altre figure professionali della scuola), la messa in comune delle esperienze di buone prassi consolidate, la riflessione sulle esperienze significative, nonché la facilitazione, anche attraverso un'area specializzata all'interno del portale dell'IPRASE, del reperimento di informazioni e di occasioni di incontro tra domanda ed offerta (azioni di brokeraggio).

Infine, secondo il Quinto Rapporto del Comitato, un nodo irrisolto dell'applicazione della legge rimane la realizzazione dell'estensione, in essa prevista, della *doppia lingua in tutti gli ordini della scuola superiore* (op. cit., p. 140). Con l'opportuno sostegno dell'Amministrazione, tale estensione permetterebbe agli alunni di non perdere l'effettivo vantaggio dello studio di due lingue straniere alla scuola media, e di elevare ulteriormente le proprie competenze linguistiche e comunicative in entrambe le lingue. Senza voler guidare la mano del legislatore rispetto ai tempi di tale ulteriore innovazione di sistema, si ritiene utile fare riferimento anche a questo aspetto relativo all'insegnamento delle lingue in provincia di Trento, come ultimo tassello verso un effettivo e completo sistema di qualità.

In merito ad ulteriori innovazioni di sistema di cui al paragrafo precedente, tuttavia, è forse opportuno ricordare che esse modificherebbero radicalmente la situazione esistente (reclutamento e formazione nuovi insegnanti di lingue), dalla quale ha preso l'avvio la progettazione in atto. Modifiche alla Legge 11/97 quali l'estensione della seconda lingua straniera alla scuola superiore o l'introduzione di una seconda lingua alla scuola elementare prima della conclusione del quinquennio ipotizzato in questo progetto risulterebbero quindi nella necessità di riconsiderare i bisogni del sistema formativo trentino e di modificare in itinere il percorso proposto secondo un'ulteriore attenta analisi dell'impatto dell'innovazione sul sistema scuola, il che richiederebbe l'introduzione di diverse ed ulteriori azioni.

3. BISOGNI INDIVIDUATI

Sulla base delle indicazioni contenute nei Rapporti del Comitato, delle prime sperimentazioni e/o consulenze con le scuole che l'IPRASE ha attuato nel corso dell'a.s. 2002-03, e delle indicazioni elaborate congiuntamente dal gruppo di progetto interistituzionale attivato presso l'IPRASE (che comprende testimoni privilegiati di tutti i gradi dell'istruzione, della scuola dell'infanzia, della formazione professionale, dell'Università e dell'Amministrazione), si può ragionevolmente affermare che i bisogni che più frequentemente sembrano ricorrere nel sistema scolastico trentino attuale relativamente all'insegnamento-apprendimento delle lingue straniere siano i seguenti:

1. il bisogno di sviluppare le **competenze linguistiche** degli insegnanti di lingue in servizio nella lingua/lingue che insegnano o di cui possiedono

l'abilitazione all'insegnamento. Idealmente, tali competenze si fissano nel livello B1-B2 per gli insegnanti della scuola dell'infanzia, B2 per quelli della scuola elementare, C1-C2 per quelli della scuola media, della scuola superiore e della formazione professionale;

2. il bisogno di sviluppare le **competenze metodologico-didattiche e di gestione della classe** degli insegnanti di tutte le lingue e di tutti i gradi e ordini di scuola, nonché dei lettori di lingua straniera presenti nelle istituzioni scolastiche autonome, per sostenere la motivazione ad imparare e favorire la capacità di apprendere (*imparare a imparare*) degli alunni;
3. il bisogno di sviluppare le **competenze pedagogiche e relazionali** degli insegnanti di tutte le lingue di tutti i gradi e ordini di scuola, per una scelta consapevole delle strategie didattiche più adatte all'apprendimento dei singoli alunni in relazione al loro stadio di sviluppo evolutivo e degli stili di apprendimento individuali, e per una relazione positiva con gli apprendenti;
4. la necessità di sviluppare la **capacità di lavorare insieme per uno scopo comune** *in orizzontale* tra colleghi di lingue diverse dello stesso grado di scuola e *in verticale* tra colleghi della stessa lingua in gradi di scuola diversi (in questo senso, cfr. anche la ricerca-azione IPRASE nei Comprensori C6 e C7, il lavoro avviato sempre dall'IPRASE con le scuole della Val di Fiemme e la consulenza all'IC di Aldeno-Mattarello, durante l'a.s. 2002-03);
5. la necessità che il lavoro di cui al precedente punto 4 si attui non per gruppi di elezione e in attività di formazione gestiti centralmente, ma in **azioni decentrate di sistema**, che veda partecipi colleghi non soltanto da singole scuole ma che afferiscono a scuole di gradi diversi situate in un più vasto (e reciproco) bacino di utenza, quale ad esempio il comprensorio o la valle, e quindi, ad esempio, in **gruppi su base comprensoriale** (cfr. i primi due modelli esemplificati al punto precedente);
6. la necessità dell'elaborazione di un **curricolo verticale**, caratterizzato da un coerente sviluppo diacronico non soltanto per quanto riguarda contenuti e competenze traguardo, ma anche e soprattutto per una coerenza metodologica interna lungo tutti i diversi gradi di scuola, dalla scuola dell'infanzia alla scuola superiore/formazione professionale, curricolo che risponda a criteri di *continuità, essenzialità, progressività e trasver-*

salità (si applichi cioè non a una sola lingua ma a *tutte* le lingue studiate – e *oltre*). Nel Quinto Rapporto del Comitato, infatti, si fa esplicito riferimento alla necessità di garantire agli alunni il riconoscimento in forma di *crediti scolastici* dei livelli di conoscenza della lingua straniera conseguiti, e il diritto di *riprendere lo studio da dove lo si è lasciato* (op. cit., p. 140).

Un riferimento importante in questo senso viene dal *Quadro Comune di Riferimento Europeo per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue*, meglio conosciuto con il nome di *Framework*, elaborato già a partire dai primi anni Settanta e pubblicato dal Consiglio d'Europa (49 stati membri) nel 2001, che prevede 6 livelli di competenza equiparabili, riconosciuti e certificabili per tutte le lingue europee. Il *Framework* è stato elaborato primariamente per apprendenti adulti ma, con piccoli aggiustamenti nella declinazione dei descrittori, può e deve essere un punto di riferimento anche per i sistemi scolastici. Molte scuole in Trentino, sia elementari che medie che superiori, hanno da qualche anno iniziato ad offrire ai propri alunni, anche avvalendosi di fondi appositi erogati dalla Provincia, l'accesso alle **certificazioni** linguistiche più appropriate al livello raggiunto. Si tratta quindi da un lato di favorire l'incremento di tale offerta, dall'altro, di sviluppare altre forme di certificazione interna alle scuole dei livelli di apprendimento raggiunti, anche attraverso strumenti quali il **Portfolio** personale delle competenze linguistiche, che al *Framework* fa esplicito riferimento (esistono più modelli di *Portfolio*, elaborati negli stati membri secondo criteri e parametri comuni forniti dal Consiglio e validati dal Consiglio stesso). Per la natura stessa dello strumento, l'applicazione di un *Portfolio* induce una riflessione da parte degli insegnanti sui livelli traguardo di competenza linguistica e comunicativa da far conseguire agli alunni all'interno di un grado di scuola, stimolando così indirettamente la riflessione su un curriculum verticale che risponde esattamente ai criteri menzionati;

7. la necessità di intraprendere **azioni di supporto**, di completamento della formazione già iniziata in passato, o di formazione *ex novo*, che rendano effettivamente praticabili in un maggior numero di realtà scolastiche le **azioni complementari e concorrenti** menzionate nel capitolo 3, anche nel caso si renda necessario prevedere **azioni per insegnanti non di lingua straniera**, o per altre figure professionali, qualora il loro contributo sia essenziale per la riuscita delle iniziative intraprese nelle scuole;

8. la necessità di individuare e sperimentare **modelli organizzativi** efficaci e coerenti con quanto esplicitato nei punti 6 e 7, pur nel rispetto dell'autonomia organizzativa e didattica delle istituzioni scolastiche autonome (cfr. anche *Oltre la qualità diffusa*, p. 139).

4. OBIETTIVI DETERMINATI

Sulla base dei bisogni individuati, si possono identificare alcune tipologie di esiti attesi rispetto ai quali organizzare un articolato sistema di offerte.

1. Un primo obiettivo generale è quello di **offrire potenzialmente a tutti gli insegnanti di lingue in servizio** (sia a tempo determinato che indeterminato) di tutti i gradi e ordini di scuola, compresa la scuola dell'infanzia e la formazione professionale, la possibilità di accedere ad **attività di formazione dedicate all'approfondimento delle competenze linguistiche**, che soddisfino le esigenze percepite e dichiarate di una più sicura padronanza della lingua straniera insegnata, al fine di migliorare il livello individuale di competenza e/o arrivare ai livelli di cui al punto 4.1.
2. Un secondo obiettivo, duplice, è da un lato **rendere accessibili ai docenti informazioni, documenti ed esperienze** in corso, trentine e non, sulle innovazioni in atto nell'insegnamento delle lingue straniere, sia mediante incontri in presenza, anche collocati in periferia sul territorio, sia utilizzando le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione; dall'altro, per facilitare al massimo la partecipazione al Programma da parte del maggior numero possibile di insegnanti, tenendo conto dei bisogni individuali, **offrire diversificati percorsi di auto-formazione** (linguistica e metodologica) attraverso una linea dedicata e monitorata di **e-learning** presso il sito dell'IPRASE.
3. Un terzo obiettivo è quello di **offrire agli insegnanti**, in gruppi costituiti su base territoriale, **percorsi flessibili di formazione per l'acquisizione-approfondimento di competenze metodologico-didattiche, pedagogiche e curricolari**, gestiti sia da risorse professionali esperte disponibili a favorire processi di innovazione, sia da docenti che possano accompagnare tali processi di crescita professionale con funzioni di guida e/o tutoraggio (cfr. *infra*, punto 5.4). Tali professionalità opereranno con funzioni e livelli di competenza diversificati, ma

all'interno di un quadro coerente di riferimenti metodologici e organizzativi.

4. Un quarto obiettivo, più lungimirante e strategico, deriva dall'esigenza di trasferire gradualmente alle scuole e sul territorio competenze di gestione del cambiamento. Si tratta quindi di **formare insegnanti** che, nelle scuole o in reti di scuole, **possano assumere funzioni di guida e/o tutoraggio dei processi di formazione e di innovazione metodologico-didattica e curricolare**. Questo obiettivo, ambizioso e delicato, andrà sostenuto nel tempo anche mediante un'intesa con i dirigenti scolastici, affinché essi vedano in questa iniziativa un'opportunità per supportare in modo qualificato i processi di innovazione e gli orientamenti che ogni istituzione scolastica potrà assumere in autonomia.
5. Un quinto obiettivo, altrettanto strategico, è quello di giungere nel medio periodo, anche attraverso il raggiungimento degli obiettivi di cui ai punti 2, 3 e 4, alla **costruzione condivisa con e tra le scuole di un curricolo comune per le lingue straniere della scuola trentina**, che le singole istituzioni scolastiche potranno implementare in autonomia.
6. Un sesto obiettivo, non meno strategico sul medio periodo e da attuare nell'arco di almeno un quinquennio, è quello di **sviluppare le competenze linguistiche di insegnanti non di lingua straniera**, di dirigenti scolastici ed eventualmente anche di altre figure professionali presenti nella scuola, affinché possano produrre efficaci sinergie con i colleghi di lingua per la progettazione, l'organizzazione, la gestione e la valutazione di alcune delle azioni complementari e concorrenti di cui al capitolo 3, in particolare nei casi di progetti internazionali tra scuole, gemellaggi, progetti *Label*, e **nel tempo anche le competenze metodologico-didattiche** utili alla sperimentazione di porzioni di curricolo in lingua straniera (CLIL) laddove le condizioni organizzative la permettano.
7. Un settimo obiettivo, specifico per la **scuola dell'infanzia** (che comprende sia il Servizio che la Federazione scuole materne), è quello di **formare ex-novo personale in servizio** (a tempo determinato e/o indeterminato) **all'insegnamento di una lingua straniera**. Tale obiettivo, particolarmente strategico e lungimirante, si propone di formare in modo progressivo e coerente nell'arco di un quinquennio, sia dal punto di vista metodologico didattico che linguistico (fino al raggiungimento del livello soglia B1, ma incentivandone lo sviluppo fino al B2), *nuovi* insegnan-

ti di lingua straniera, per assicurarne l'introduzione incrementale a partire dal secondo anno del progetto nelle scuole non interessate dalla sperimentazione avviata negli anni 1998-2000 dal Servizio scuole materne e 1998-2001 dalla Federazione scuole materne. Il numero di insegnanti da formare potrà variare orientativamente tra 250 e 450, a seconda dell'opzione organizzativa prescelta su più possibili, che verranno discusse e perfezionate nelle sedi istituzionali proprie a latere del progetto. Tale formazione di sistema si configura nelle sue linee generali più come una formazione iniziale che come una formazione in servizio, e consta di un ciclo di formazione triennale ricorsivo (con inizio cioè non solo al primo, ma anche al secondo e al terzo anno del progetto) che permetterà alla scuola dell'infanzia di introdurre l'apprendimento di una lingua straniera attraverso l'utilizzo di risorse professionali già presenti nel sistema, che quindi garantiranno una certa continuità nell'intervento, e, quanto più conta, già formate sul piano pedagogico per un approccio corretto con i bambini di questa fascia di età.

Si sottolinea come tali obiettivi andranno perseguiti attraverso la creazione di comunità professionali consapevoli e cooperative, che individuino scopi comuni e li perseguano con la riflessione e l'analisi della realtà specifica, oltre che con l'acquisizione di strumenti tecnici e l'auto-aggiornamento, piuttosto che seguendo invece obsoleti ed inefficaci modelli "verticali" di formazione/addestramento. Si tratterà di stimolare e favorire la crescita di comportamenti e processi virtuosi, anche con riferimento alla nascita di reti di scuole sul territorio, che possano continuare e svilupparsi ben oltre i limiti temporali e di risorse dello specifico intervento.

5. AZIONI STABILITE E TEMPI

Le iniziative saranno organizzate nell'ambito di un **sistema articolato di azioni**, da portare a regime nell'arco di un quinquennio per tutti i gradi di scuola (l'azione biennale di formazione dei docenti dovrebbe infatti anche prevedere una quota di ricorsività per i nuovi entrati nel sistema).

Con il presente progetto si intendono definire le attività che saranno previste a partire dall'a.s. 2003-04 e fino al 2007-08. Altre iniziative complementari e mirate potranno evolvere sia dai primi risultati del monitoraggio in itinere

del progetto, sia sulla base di richieste specifiche pervenute da scuole o reti di scuole.

Allo stato attuale si prevede che nel primo anno del progetto le azioni successive alla prima inizieranno a partire dai primi giorni di febbraio 2004, mentre negli anni scolastici successivi esse accompagneranno lo svolgimento delle attività didattiche lungo tutto l'arco dell'anno (settembre-luglio).

AZIONI PREVISTE PER IL **PRIMO ANNO** DEL PROGETTO

A. Per **tutti i gradi di scuola** (dalla scuola dell'infanzia alla formazione professionale):

1. **Convegno-seminario** provinciale di **sensibilizzazione** rispetto alle problematiche dell'insegnamento-apprendimento delle lingue straniere, su grandi temi delle innovazioni pedagogiche e didattiche (ad es. *Framework*, *Portfolio* delle competenze e dell'apprendimento delle lingue, certificazioni, apprendimento precoce della lingua o della doppia lingua, apprendimento mediato dalle nuove tecnologie, apprendimento attraverso l'uso veicolare della lingua straniera (CLIL) e di **presentazione** del progetto ai dirigenti e agli insegnanti.
2. **Incontri territoriali**, da organizzarsi a livello di area comprensoriale, aperti a gruppi di insegnanti e dirigenti, progettati e condivisi con le istituzioni scolastiche presenti sul territorio, nel corso dei quali sarà possibile informare circa gli obiettivi generali e l'organizzazione complessiva del progetto.
3. Individuazione / selezione, con criteri stabiliti dal gruppo di progetto, di **n. 25-30 insegnanti formatori** dei vari gradi di scuola e delle diverse lingue insegnate, anche segnalati da istituzioni scolastiche, che gestiscano a partire dall'a.s. 2004-05 gruppi di ricerca-azione di colleghi di lingua straniera, anche interlinguistici, in verticale e in orizzontale, su base territoriale. Questa azione è un'ipotesi impegnativa, che prevede un percorso specifico per la durata di un biennio, ma che rappresenta un'opportunità di crescita e di autonomia per tutto il sistema di istruzione trentino, che spesso è indotto a ricorrere per attività di questo tipo a risorse professionali maturate in altri contesti, fuori della provincia.
4. Prima fase della **formazione dei formatori (ca. 75-100 ore)** sulle te-

matiche trasversali dell'apprendimento e dell'innovazione didattica (apprendimento e curriculum, *Portfolio* delle competenze linguistiche, multimedialità e strumenti tecnologici), *della comunicazione, della conduzione e gestione di gruppi di lavoro*, centrata sul miglioramento/consolidamento di competenze e basata principalmente su una modalità esperienziale, integrata eventualmente da altri interventi su temi specifici se necessario, attraverso incontri pomeridiani e giornate intensive.

5. Avvio della prima fase della **formazione linguistica** (approfondimento delle competenze possedute) su base volontaria (**ca. 60 ore**) **dei docenti di lingua straniera** in servizio in scuole di ogni ordine e grado, attuata in piccoli gruppi (12-15) di livello con il supporto delle scuole di lingue sul territorio trentino, in corsi convenzionati, ed effettuata sulla base di incontri bi-settimanali.
6. Avvio di una prima fase di **formazione linguistica** (od approfondimento delle competenze eventualmente possedute) (**ca. 60 ore**) su base volontaria **per docenti non di lingua straniera e per dirigenti scolastici** in servizio in scuole di ogni ordine e grado, privilegiando in primo luogo gli insegnanti che già hanno frequentato percorsi analoghi precedentemente organizzati dall'IPRASE, finalizzata al raggiungimento del livello di competenza B1-B2 del *Common European Framework*, attuata in piccoli gruppi (12-15) di livello con il supporto primariamente delle scuole di lingue sul territorio trentino, in corsi convenzionati, finanziata anche attraverso l'utilizzo di *vouchers* individuali di formazione continua, ed effettuata sulla base di incontri bi-settimanali.
7. Creazione di un **sito web per le lingue straniere** all'interno del sito dell'IPRASE, con lo scopo di documentare le buone prassi emergenti, diffondere le esperienze, offrire materiali di approfondimento/riferimento e un forum di discussione, offrire percorsi di e-learning e facilitare l'incontro tra la domanda e l'offerta relativamente a progetti con scuole di altri paesi (azione di brokeraggio, cfr anche successivo punto 11). Tale strumento sarà sviluppato nell'arco dei cinque anni del progetto e sarà rivolto per il primo anno al gruppo di coordinamento /gestione del progetto e ai formatori, dal secondo anno in poi anche ai docenti.

Una serie di interventi, di misure e di incoraggiamenti, che avranno durata triennale/quinquennale, possono inoltre contribuire a rendere maggiormente sistematici, condivisi e duraturi i risultati del piano:

8. Per potere meglio analizzare i bisogni formativi e programmare gli interventi, i loro temi, obiettivi e modalità nell'arco dei tre/cinque anni, è necessario un quadro il meglio delineato possibile della situazione esistente. Al fine di rendere progressivamente disponibile tale informazione, si propone la creazione di una **Anagrafe dell'aggiornamento e delle competenze professionali degli insegnanti della PAT** (inizialmente limitata agli insegnanti di lingue), una banca dati informatica, di non eccessiva complessità ma sufficientemente informativa, che garantisca i diritti di privacy e attendibilità, aggiornabile dagli insegnanti stessi in modo semplice via internet attraverso *Censimenti* promossi annualmente. L'*Anagrafe* ha compiti di rappresentazione sintetica e statistica della realtà e dei bisogni professionali degli insegnanti (anche se deve permettere analisi anche puntuali di specifiche realtà locali).
9. Un compito invece più direttamente riferito alla riflessione professionale, auto-valutazione e incremento della consapevolezza può essere svolto attraverso la promozione della redazione e raccolta di **Portfolii delle competenze e dei percorsi professionali**, realizzati in forma più documentaria dagli insegnanti stessi, a ciò incoraggiati nelle fasi di formazione e nel complesso del piano.
10. Sulla base di richieste dalle scuole, ulteriori **azioni mirate, di presentazione, consulenza, approfondimento e documentazione**, anche via web, riguarderanno **soluzioni organizzative e didattiche innovative** per l'apprendimento della lingua straniera e il miglioramento della qualità dell'offerta formativa: settimane di studio in immersione sia in Italia che all'estero, porzioni di curriculum in immersione linguistica (CLIL), lettori madrelingua, soggiorni all'estero, scambi di classi in famiglie, *sprachferien* con più paesi europei, scambi di docenti, comunicazione interculturale via web, corrispondenza, partenariati tra scuole, premio europeo *Label*, certificazioni linguistiche, *Portfolii* delle competenze linguistiche.
11. Si propone inoltre che lo sviluppo delle azioni complementari e concorrenti citate nel precedente capitolo 3 si avvalga anche, per tutta la durata del progetto ed oltre, di un **adeguata azione di brokeraggio, affidata ad un'agenzia esterna**, con il compito di rendere disponibili in rete le informazioni, anche attraverso il portale dell'IPRASE, e che l'Amministrazione provinciale individui e pubblicizzi alcuni **canali di cofinanziamento** che supportino le azioni intraprese dalle scuole.

B. Ulteriori azioni, specifiche per la **scuola dell'infanzia** (Federazione e Servizio):

12. Rilevazione delle **disponibilità** da parte di insegnanti in servizio **ad assumere l'insegnamento della lingua straniera** (per il primo anno si ipotizza di raccogliere l'adesione di circa 60-80 insegnanti) e a partecipare ad un programma triennale (il primo di tre cicli) di formazione linguistica e metodologica *ad hoc*.
13. Per gli insegnanti di cui al punto precedente, attuazione della prima fase della **formazione linguistica** per l'approfondimento delle competenze linguistiche e comunicative ed il passaggio dal livello A1 all'A2, o dall'A2 al B1, in piccoli gruppi di livello (12-15 persone) costituiti sulla base delle disponibilità rilevate, per un totale di **200 ore**, da attuarsi secondo modalità da concordare, anche nelle sedi istituzionali proprie:
 - a. o in maniera intensiva nell'arco di due mesi attraverso un distacco dall'insegnamento;
 - b. o con una formazione "mista" attraverso incontri tri-settimanali lungo l'anno scolastico e un corso intensivo durante un soggiorno estivo di tre settimane all'estero fino alla copertura totale delle ore.

AZIONI PREVISTE PER IL **SECONDO ANNO** DEL PROGETTO

A. Per **tutti i gradi di scuola** (dalla scuola dell'infanzia alla formazione professionale):

14. Seconda fase della **formazione dei formatori (n. 25-30)**:
 - a. *preparazione e organizzazione della successiva formazione dei docenti, con materiali e assistenza, – ca. 15-20 ore;*
 - b. *supervisione e assistenza in itinere durante la formazione dei docenti – ca. 15-20 ore.*
15. Prima fase di **formazione metodologico-didattica dei docenti** di lingua straniera in servizio, a tempo determinato e indeterminato, **con incontri su base territoriale** in gruppi *misti per lingua* e *in verticale per grado di scuola* (dalla scuola dell'infanzia alla formazione professionale) che si possono anche dividere in sottogruppi in orizzontale a seconda delle necessità, aperti a tutti gli insegnanti, scelti con modalità da definire (ad

es.: su base volontaria, a numero chiuso, ecc.) attraverso:

- a. *interventi-stimolo di relatori "esterni"* su alcuni temi chiave dell'attuale dibattito sull'insegnamento-apprendimento delle lingue straniere, con particolare riferimento alle metodologie innovative;
- b. *lavori in gruppo* a partire da materiali-stimolo;
- c. *elaborazioni ed approfondimenti di gruppo guidati dal formatore*, allo scopo di assicurare un tutoraggio metodologico a processi di sperimentazione che le scuole abbiano deciso di praticare e consulenza e supervisione alla normale attività didattica.

È prevedibile un incontro ogni due settimane nel corso dell'anno (ca. 40 ore), più qualche giornata intensiva, per un totale di **ca. 75 ore**.

16. Proseguimento della **formazione linguistica per gli insegnanti di lingue**, con un monte ore ridotto (**ca. 30 h**) nell'ipotesi di rivolgersi potenzialmente allo stesso gruppo di insegnanti del primo anno.
17. Proseguimento della **formazione linguistica per gli insegnanti non di lingue**, con un monte ore uguale a quello dell'anno precedente (**ca. 60 h**).
18. Mantenimento e ampliamento del **sito web per le lingue straniere** all'interno del sito dell'IPRASE, per la documentazione delle le buone prassi, la diffusione delle esperienze e l'e-learning.
19. **Aggiornamento** dell' **Anagrafe** e dei **Portfolii degli insegnanti** di cui ai precedenti punti 8 e 9 (anno I del progetto)

B. Ulteriori azioni, specifiche per la **scuola dell'infanzia** (Federazione e Servizio):

20. Rilevazione di **ulteriori disponibilità** di insegnanti in servizio ad iniziare la formazione (secondo ciclo triennale) finalizzata all'assunzione dell'insegnamento della lingua straniera.
21. Inizio delle azioni del **secondo ciclo triennale** per le nuove disponibilità rilevate di cui al punto precedente.
22. Inizio della **formazione metodologico-didattica** per tutti gli insegnanti che sono entrati *ex novo* nel primo ciclo di formazione nel 2003-04 (ca. 80), ma in modo differenziato:
 - a. per gli insegnanti di nuova formazione che hanno già raggiunto il livello linguistico B1 al termine del primo anno del progetto, e che inizia-

no l'intervento in class in corso d'anno (a partire da gennaio), essi parteciperanno alla formazione metodologico-didattica prevista per gli insegnanti degli altri gradi di scuola, in gruppi verticali, e ad **ulteriori ca. 25 h** di metodologia specifica in lingua straniera, attraverso qualche giornata intensiva in corso d'anno;

- b. per gli insegnanti di nuova formazione che hanno invece raggiunto il livello linguistico A2 al termine del primo anno del progetto, e che quindi inizieranno l'intervento in classe l'anno successivo, lo stesso tipo di intervento di cui al punto a., su base volontaria, come osservatori e "apprendisti".

AZIONI PREVISTE PER IL **TERZO ANNO** DEL PROGETTO

A. Per **tutti i gradi di scuola** (dalla scuola dell'infanzia alla formazione professionale):

23. Seconda fase della **formazione metodologico-didattica (ca. 30 ore)** dei docenti attraverso:
 - a. *gruppi di supervisione e feed-back in interazione con il lavoro in classe;*
 - b. *qualche ulteriore intervento-stimolo da parte di esperti esterni (conferenze o altro);*
 - c. *avvio di "osservazioni amichevoli" – o "osservazioni in classe in tandem"*
24. Proseguimento della **formazione linguistica**, con percorsi assistiti di un numero ridotto di ore (**ca. 30 h**), ma soprattutto in *self-help* su base territoriale, sfruttando le risorse nel frattempo allestite e la formazione specifica ricevuta, finalizzata al conseguimento di certificazione superiore al B2 per i docenti della scuola media, superiore e della formazione professionale, superiore al B1 per gli insegnanti di scuola dell'infanzia ed elementare.
25. Proseguimento della **formazione linguistica per gli insegnanti non di lingue**, con un monte ore uguale a quello dell'anno precedente (**ca. 60 h**).
26. Mantenimento e ampliamento del **sito web per le lingue straniere** all'interno del sito dell'IPRASE, per la documentazione delle le buone prassi, la diffusione delle esperienze e l'e-learning.
27. **Aggiornamento** dell' **Anagrafe** e dei **Portfolii degli insegnanti** di cui ai precedenti punti 8 e 9 (anno I del progetto).

B. Ulteriori azioni, specifiche per la scuola dell'infanzia (Federazione e Servizio):

28. Proseguimento della **formazione metodologico-didattica** (anche in lingua straniera) per gli insegnanti di nuova disponibilità che raggiungeranno il livello B1 al termine del terzo anno del progetto: ulteriori **100 h** di formazione metodologica all'estero per un periodo di 3 settimane durante il periodo estivo.
29. Proseguimento della **formazione linguistica**:
 - a. per gli insegnanti che hanno dichiarato la disponibilità nel primo anno del progetto, e che devono raggiungere il livello B1 al termine del terzo anno, attraverso:
 - percorsi di **ca. 70 ore** durante l'anno, attuati secondo le modalità previste per il primo anno del ciclo di formazione, a cui si aggiungono **30 ore** con modalità simili a quelle di cui al punto 24;
 - **100 h** di formazione linguistica all'estero per un periodo di 3 settimane durante il periodo estivo
 - b. per gli insegnanti che hanno già raggiunto il livello B1, formazione linguistica libera ma incentivata, finalizzata al conseguimento di livello superiore al B1
30. Rilevazione di ulteriori **nuove disponibilità** (terzo ciclo) di insegnanti in servizio ad iniziare la formazione.
31. Inizio di un **terzo ciclo triennale** di azioni per le nuove disponibilità rilevate, di cui al punto precedente.

PER TUTTI I GRADI DI SCUOLA

32. **Consuntivi** del primo triennio:
 - **documentazione** da parte dei docenti e dei formatori (riconosciute, per es. per **20 ore**):
 - ✓ *portfolii* delle competenze-esperienze professionali dei docenti;
 - ✓ *rapporti* su progetti ed esperienze didattiche e *best practice* - pubblicati in primo luogo on-line, sul sito del progetto, ma anche in cartaceo (volume IPRASE);
 - ✓ *aggiornamento* dell'anagrafe informatica dell'aggiornamento della PAT;
 - **relazione di rendicontazione del triennio**, di bilancio e proposta per le azioni future, di mantenimento e/o sviluppo.

33. **Convegno-seminario** provinciale alla conclusione dei primi tre anni, per una prima presentazione dei risultati ed una valutazione in itinere del progetto, aperto ai dirigenti e agli insegnanti, ad iscrizione libera.

AZIONI PREVISTE PER IL **QUARTO E QUINTO ANNO** DEL PROGETTO

34. Azioni volte alla progressiva messa a regime delle azioni per le scuole di ogni ordine e grado.
35. Per la scuola dell'infanzia, le azioni illustrate negli anni 2 e 3, per quanto riguarda il secondo e il terzo ciclo di formazione.
36. Proseguimento della **formazione linguistica per gli insegnanti non di lingue**, con un monte ore uguale a quello degli anni precedenti (**ca. 60 h per anno**).
37. Mantenimento e ampliamento del **sito web per le lingue straniere** all'interno del sito dell'IPRASE, per la documentazione delle le buone prassi, la diffusione delle esperienze, l'e-learning e il brokeraggio.
38. **Aggiornamento dell'Anagrafe e dei Portfolii degli insegnanti** di cui ai precedenti punti 8 e 9 (anno I del progetto).
39. **Consuntivi** del quinquennio:
- **documentazione** da parte dei docenti e dei formatori (cfr punto 32);
 - **relazione di rendicontazione del quinquennio**, di bilancio e proposta per le azioni future, di mantenimento e/o sviluppo.
40. **Convegno-seminario** provinciale alla conclusione del quinquennio per una presentazione dei risultati ed una valutazione finale del progetto, aperto ai dirigenti e agli insegnanti, ad iscrizione libera.

6. RISORSE UMANE E PROFESSIONALI, RUOLI, FUNZIONI, COMPETENZE

Un sistema di azioni complesso come quello definito nei punti precedenti ha bisogno di risorse professionali qualificate, portatrici di competenze e di esperienze diversificate. Una prima analisi delle risorse umane necessarie per dare attuazione alle azioni descritte nel precedente capitolo 6 per il **primo anno** del progetto configura il seguente repertorio:

1. n. **3 consulenti** esterni, personale esterno e collaboratori IPRASE, per gli interventi n. 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9 e 10. Il consulente/esperto assolve a funzioni di progettazione, informazione, sensibilizzazione, assistenza e supervisione all'interno dell'intero progetto. Nelle azioni n. 3 e 4 le loro competenze specifiche saranno utilizzate nella selezione e nella formazione dei formatori, facendosi carico altresì del progetto formativo, che dovrà assicurare esiti spendibili per le funzioni dei formatori connessi con il proseguimento del progetto.
2. n. **25-30 formatori per le lingue straniere**, con competenze di facilitazione e tutoraggio metodologico (nella ricerca didattica e curricolare, ma non solo), che assolvano il compito di coordinatori/tutor di gruppi di lavoro per gli interventi di cui ai punti 16 e 23. Tali risorse devono essere reperibili in Trentino, alcuni di essi sono insegnanti già attivi in progetti IPRASE ma, per ora, il loro numero non assicura una sufficiente copertura delle azioni previste dal progetto.
3. un congruo numero di **insegnanti madrelingua** (inglese e tedesco principalmente) **esperti nell'insegnamento della propria lingua come lingua straniera**, per quanto riguarda le azioni di sviluppo delle competenze linguistiche degli insegnanti. Per queste azioni si prevedono opportune convenzioni primariamente con le scuole di lingue presenti sul territorio trentino, ma anche con agenzie straniere, che assicurino uno staff qualificato e che garantiscano un buon collegamento in itinere con lo staff di coordinamento del progetto (cfr. punto 4 in questo capitolo) ed il monitoraggio delle azioni secondo criteri chiari e condivisi, in sintonia con il sistema complessivo di valutazione del progetto. Nell'eventualità di appaltare porzioni di formazione linguistica specifica, tali responsabilità saranno assegnate all'ente affidatario, vincolandole al coordinamento con l'IPRASE.
4. lo **staff che si occupa degli aspetti organizzativi, amministrativi, di coordinamento generale e di documentazione**, che sarà costituito da un coordinatore e due/tre insegnanti utilizzati presso l'Istituto, tre unità di personale amministrativo, e da uno/due docenti di collegamento con i servizi on line, ai quali l'IPRASE darà particolare risalto nel corso di tutto il progetto (cfr. capitolo 6, punto 6).

Per l'ampiezza dell'iniziativa e per la struttura particolarmente articolata del progetto, si ritiene indispensabile altresì instaurare uno stabile ed efficace

collegamento con le strutture provinciali competenti in materia di istruzione e formazione professionale. In questo senso è opportuno che si costituisca un gruppo di collegamento interservizi, composto da rappresentanti dei soggetti interessati. Tale gruppo potrebbe avere il compito di supervisionare e monitorare le azioni descritte nel presente progetto, di collegamento, e di verifica in itinere dell'attività svolta. La periodica consultazione di tale gruppo consentirebbe al progetto condivisione in tutte le sue fasi di attuazione, eventuali aggiustamenti nell'arco dei tre/cinque anni e chiarezza di ruoli e competenze.

7. MODALITÀ E CONDIZIONI DI ACCESSO AI SERVIZI OFFERTI

Il criterio principale rispetto al quale si intende realizzare il sistema delle iniziative proposte nel presente progetto è quello di supportare l'offerta formativa delle lingue straniere attraverso l'attuazione di un articolato programma di sviluppo professionale degli insegnanti. In questo senso è necessario che il progetto costituisca due condizioni primarie:

1. la valorizzazione ed il sostegno delle iniziative da parte dei dirigenti scolastici, di cui sarà necessario un forte coinvolgimento protratto nel tempo, su richiesta dell'Amministrazione;
2. un sistema di incentivi diretti (economici), che gravino direttamente sui fondi del progetto, ed indiretti (professionali) da negoziare con l'Amministrazione nelle sedi proprie, che verrebbero assegnati ai docenti che garantiscano la partecipazione ad un adeguato numero di azioni contenute nel programma di miglioramento linguistico e metodologico.

In coerenza con tale criterio, si ritiene che, a fronte di un'esplicita offerta opportunamente pubblicizzata e veicolata, gli insegnanti vi potranno aderire individualmente, senza che essa abbia carattere di obbligatorietà rispetto ai vincoli di servizio.

Per quanto riguarda il **primo anno** (cfr. capitolo 6), nel caso delle azioni n. 1, 2, 5, 6 e 11, appare opportuno che la partecipazione sia libera ed individuale. La partecipazione alle azioni 3 (e alla 4 di conseguenza) e 14, invece, dovrà verosimilmente essere preceduta da una segnalazione delle scuole, tramite la formale autorizzazione del dirigente scolastico. La consistenza e la durata biennale/triennale della formazione, nonché, per i formatori, l'impegno con-

nesso con i compiti relativi alla gestione dei gruppi su base territoriale, rendono inevitabilmente necessario un impegno del dirigente a garantire stabilmente tempi e spazi per partecipare alle attività.

Come accennato più sopra (cfr. il primo paragrafo, punto 2, in questo capitolo), per stimolare e favorire la partecipazione del maggior numero possibile di insegnanti al programma di sviluppo professionale offerto, che si intende potenzialmente rivolto a tutti gli insegnanti di lingue (sia a tempo indeterminato che determinato) di tutti i gradi di scuola, nonché ad un numero da definire di insegnanti di altre materie e dirigenti scolastici, si ritiene opportuno l'approntamento di un **sistema articolato di incentivi economici e professionali** sia per i docenti che si dichiarino disponibili a diventare formatori, sia per i docenti che partecipino al programma di sviluppo delle competenze linguistiche e/o metodologiche.

Secondo le indicazioni della commissione interistituzionale che ha partecipato alla stesura del presente progetto, nonché dei consulenti esterni, tale sistema non dovrà limitarsi a meri incentivi economici, ma comprendere azioni che tendano a favorire professionalmente i docenti che si impegneranno a seguire il programma rispetto ai colleghi che, anche per motivi personalmente legittimi, decidessero di non farvi parte. Il riconoscimento anche a livello professionale, ancor più degli incentivi meramente economici, favorirebbe o sosterebbe, laddove essa sia già presente, la motivazione a crescere di molti docenti di lingue straniere che stanno attraversando una fase di stanchezza e demotivazione perché non vedono sufficientemente riconosciuto il loro impegno, e che si trovano spesso nella situazione di portare avanti progetti innovativi anche significativi per la scuola trentina senza che questo comporti alcun riconoscimento da parte dell'Amministrazione.

Per la complessità del progetto, che si rivolge a figure professionali appartenenti a gradi e ordini diversi (insegnanti della scuola dell'infanzia, dell'istruzione e della formazione professionale) soggette a vincoli contrattuali differenziati, la strutturazione del sistema di incentivi, sia economici che professionali, viene rimandata a dopo che si sarà proceduto, nelle sedi proprie, ad un'analisi di fattibilità delle indicazioni già emerse dal gruppo e contenute nei verbali delle riunioni e nei documenti elaborati con gli esperti esterni. La definizione di tale sistema, tuttavia (e questo è da considerarsi vinco-

lante), deve essere completata *prima* di iniziare ad intraprendere le azioni contenute nel capitolo 6 (*cf.*).

8. CRITERI, MODALITÀ E STRUMENTI DI VERIFICA DEI RISULTATI

Il progetto sarà monitorato e valutato alla fine di ogni annualità e alla conclusione di tutte le attività attraverso un sistema di valutazione inizialmente condiviso con il gruppo di collegamento interistituzionale.

Le differenti azioni previste dal presente progetto (definite nel capitolo 6) avranno specifiche modalità di controllo dei risultati fondate sull'apprezzamento percepito dal destinatario diretto, sia *in itinere* (nel caso di azioni di una certa durata nel tempo) che alla conclusione. Gli strumenti di tali accertamenti saranno predisposti dal gestore mediante la somministrazione di questionari idonei a raccogliere il grado di soddisfazione dei partecipanti rispetto alle caratteristiche generali del servizio erogato (contenuti, modalità, pertinenza rispetto ai bisogni di in/formazione, efficacia percepita rispetto agli esiti), esplicitate *ex ante*.

L'insieme delle informazioni raccolte attraverso la somministrazione dei questionari non esaurisce l'esigenza di avere indicatori correlati alle finalità generali dell'iniziativa, identificabili nella capacità di qualificare maggiormente l'offerta formativa per le lingue straniere. In questo senso è previsto l'utilizzo anche di altre modalità di valutazione sia per i formatori che per i docenti interessati dal programma di formazione, sia linguistica che metodologica (es. *focus group*, questionari, interviste a testimoni privilegiati). Meccanismo delicato e complesso, che non può essere escluso, ma che andrà affrontato con molta prudenza, è quello della valutazione diretta dell'incidenza - sulle competenze in lingue straniere degli allievi - delle azioni rivolte agli insegnanti.

Oltre all'apprezzamento che gli insegnanti e i dirigenti potranno manifestare, un elemento di valutazione del progetto sarà rappresentato anche da.

1. la **documentazione** che i docenti produrranno nei gruppi territoriali, sia riferita ad esperienze innovative realizzate che a progetti elaborati od in corso. L'attenzione dell'Istituto dovrà essere quindi rivolta a sollecitare i formatori, gli insegnanti e i dirigenti affinché ogni processo di cambiamento scaturito/sollecitato dalla partecipazione al progetto di formazione possa essere adeguatamente documentato secondo criteri chiari ed e-

spliciti, a beneficio principale delle singole istituzioni autonome e, indirettamente, del sistema tutto attraverso la condivisione in rete delle buone pratiche;

2. la nascita sul territorio di **reti di scuole** che possano autonomamente continuare la formazione in servizio dei docenti di lingua straniera una volta che il progetto sia giunto alla sua naturale conclusione.

Tali impegni andranno a vantaggio della trasparenza complessiva del progetto, verso la quale è indispensabile orientare il sistema di valutazione, e i cui risultati saranno presentati alla Giunta provinciale alla conclusione del progetto.



educazione plurilingue

elementi di qualità per l'insegnamento veicolare

*progetto di ricerca interregionale
Trentino Alto Adige, Veneto, Friuli Venezia Giulia*

promosso da



condiviso da:

Università di Trento

IRRE Veneto

IRRE Friuli Venezia Giulia

Istituto Pedagogico di Bolzano

Università Ca' Foscari di Venezia

IPRASE Trentino

Marzo 2003

Gruppo di lavoroUniversità di Trento

- Federica Ricci Garotti, coordinamento scientifico

Università Ca' Foscari di Venezia

- Carmel Mary Coonan

IRRE Friuli Venezia Giulia

- Marilena Nalesso
- Rosalba Perini

IRRE Veneto

- Daniela Cornaviera
- Claudio Marangon

Istituto Pedagogico di Lingua Italiana della Provincia di Bolzano

- Klaus Civegna

Istituto Pedagogico di Lingua Ladina della Provincia di Bolzano

- Gretl Senoner

IPRASE del Trentino (promotore):

- Sandra Lucietto, coordinamento organizzativo
- Anita Santuari (sezione Ladina Val di Fassa)

Premessa

Da diversi anni l'insegnamento/apprendimento delle lingue è oggetto di costante attenzione in Europa, tanto da aver portato nel 2000 alla compilazione del *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*), ossia dei livelli standard di competenza linguistica, frutto di una elaborazione comune e perciò riconosciuti in tutti i Paesi dell'Unione Europea. Come generalmente accade il *framework* è comparso a compimento di una lunga riflessione sulle competenze linguistiche dei cittadini europei che non è certamente esaurita, ma che pone di volta in volta sempre nuovi interrogativi. Se da un lato si può affermare che la consapevolezza dei problemi e lo studio esplorativo all'interno dell'universo "lingue straniere" sono generalmente aumentati, dall'altra siamo ancora lontani da livelli di competenza linguistica che possano dirsi soddisfacenti. Se in alcuni Paesi, per tradizione molto sensibili al problema dell'insegnamento-apprendimento delle lingue, il livello medio di competenza in una o più lingue straniere o seconde è assai buono, altrettanto non si può dire di altri, Italia compresa, in cui ancora troppi giovani si immettono nel mercato del lavoro privi di una conoscenza adeguata di almeno due lingue straniere come previsto dai documenti europei.

L'azione didattica non sembra ancora favorire la produzione linguistica autonoma dei discenti e, in molti casi, gli approcci non risultano adeguatamente aggiornati o integrati: la mancanza di una formazione iniziale istituzionalmente generalizzata degli insegnanti rende lungo e ancora troppo casuale il percorso di conoscenza e consapevolezza professionale degli stessi.

In questo scenario numerosi progetti sperimentali sono stati avviati per tentare di migliorare la qualità dell'apprendimento delle lingue straniere. Ricerche ed esperienze condotte in numerosi Paesi europei ed extra europei hanno indicato nell'educazione bilingue uno strumento interessante per raggiungere gli obiettivi sperati. Secondo la definizione di Coonan, si indica con l'espressione *educazione bilingue* l'utilizzo "nell'insegnamento di alcune materie del curriculum accanto alla lingua normale dell'istruzione un'altra lingua, straniera o seconda, come veicolo".

1. I contenuti di riferimento

Le esperienze di bilinguismo in atto sono le più varie. È bene dunque circoscrivere i contenuti di riferimento, operando al contempo una chiarificazione terminologica.

Con il termine **insegnamento veicolare** (o **educazione bilingue**) si indica solitamente qualsiasi esperienza didattica che inserisca all'interno del curriculum un percorso di apprendimento disciplinare in una lingua diversa dalla lingua prima o dalla lingua ufficiale della scuola. Questo concetto però può avere diverse varianti. La letteratura scientifica indica col termine **immersione linguistica** un modello secondo cui non meno del 50% del curriculum sia impiegato in attività disciplinari in una lingua diversa dalla lingua prima. L'immersione linguistica, secondo Lauren e Artigal, può distinguersi a sua volta in **immersione totale**, qualora tutto il curriculum sia svolto in una lingua diversa dalla prima, e **immersione parziale**, qualora solo una parte del curriculum sia svolta in una lingua straniera o seconda. In quest'ultimo caso, come si è detto, si indica nel 50% il minimo della quantità di curriculum prevista in una lingua diversa dalla prima.

Normalmente nelle scuole italiane non si arriva ad una quantità così ampia. Esistono in molte esperienze didattiche quote non meglio precisate di insegnamento curricolare in una lingua diversa dalla prima: lo "spicchio didattico" (Ricci Garotti) applicato in diverse aree disciplinari della scuola primaria, come avviene in alcune esperienze sul territorio trentino, è di per sé molto flessibile e non prevede una determinata quantità fissa di ore dedicate all'insegnamento veicolare. Normalmente, in questi casi, si parla di **moduli disciplinari**, qualora un particolare argomento del curriculum venga svolto in immersione. Peraltro il modulo può essere anche un progetto trasversale in lingua straniera o seconda che interseca diverse discipline.

CLIL (Content and Language Integrated Learning) è il termine usato per focalizzare già alcune linee guida dell'immersione, prima fra tutte la necessità che l'apprendimento della disciplina e quello della lingua straniera o seconda debbano avvenire attraverso un processo integrato. Affinché questo avvenga, occorre prima di tutto che l'uso della lingua straniera o seconda per insegnare una disciplina sia tale da non ostacolare l'apprendimento della stessa disciplina a causa delle difficoltà linguistiche incontrate dagli studenti. È, questo, il primo presupposto. Se la competenza linguistica avvenisse a scapito della competenza disciplinare l'insegnamento veicolare perderebbe immediatamente di credibilità e spen-

dibilità all'interno del contesto educativo. È questa, del resto, una delle prime perplessità espresse generalmente dai genitori dei ragazzi che sperimentano questo tipo di istruzione. Questo primo presupposto ne porta con sé alcuni altri: la condivisione del progetto con l'utenza (famiglie e studenti), la motivazione degli utenti stessi, la partecipazione attiva di questi stessi soggetti al progetto ed alla sua valutazione.

In questa ricerca si parlerà precisamente di CLIL. Ci si riferisce dunque alle scuole, agli insegnanti e agli studenti che effettuano esperienze bilingui come scuole, insegnanti e studenti CLIL. È bene precisare che questo presuppone che già, in questi modelli di apprendimento, sia stata fatta una scelta di integrazione fra contenuto e lingua. Ciò indica una consapevolezza raggiunta del concetto di 'language across the curriculum' ossia che la lingua (L1 o L2 che sia) va comunque potenziata e sviluppata attraverso l'apprendimento della disciplina.

2. Gli oggetti della ricerca

Gli **oggetti** della presente ricerca sono dunque le esperienze didattiche di **insegnamento CLIL**, riferite sia alla **lingua straniera**, sia alla **lingua seconda o nativa**.

Ricordiamo che per lingua seconda o nativa si intende una lingua diversa da quella nazionale o ufficiale, ma che è comunque presente sul territorio: ad esempio tutte le lingue delle minoranze etniche, quali il ladino in Trentino e in Alto Adige, lo sloveno nel Friuli Venezia Giulia, il sudtirolese nell'Alto Adige e così via.

Non va dimenticato, infatti, che il miglioramento della competenza linguistica non è l'unico obiettivo dell'insegnamento/apprendimento bilingue. I primi Paesi che hanno adottato questo sistema lo hanno fatto soprattutto nel tentativo di mantenere il più possibile intatta e viva una cultura diversa da quella nazionale attraverso l'utilizzo della sua lingua, a sua volta diversa da quella nazionale. Ciò avviene soprattutto in quei territori che vedono la presenza di una o più minoranze etniche e linguistiche. È chiaro che l'esperienza CLIL assume qui il valore pregnante di sottolineatura e valorizzazione (in alcuni casi conservazione o anche rivitalizzazione) di un'identità¹.

¹ Ciò che ora può sembrare un problema esclusivo delle minoranze ben presto sarà un problema generalizzato a qualsiasi contesto educativo; la natura sempre più multietnica della nostra società ci

La scommessa del CLIL è, in entrambi i casi, quella di fornire una preparazione disciplinare adeguata veicolando però i contenuti in una lingua straniera o seconda anziché nella lingua ufficiale della scuola. Se il presupposto si rivela corretto (e numerosi studi ne hanno dimostrato la validità), si sarà allora raggiunto l'importante risultato di una competenza disciplinare adeguata con il "plus" della competenza linguistica.

Il **focus** del progetto si articola in tre punti fondamentali:

- a) Le competenze dell'insegnante CLIL
- b) L'azione didattica
- c) Le competenze in uscita, disciplinari e linguistiche, degli studenti CLIL

All'interno del punto a) e b) si intendono sia le conoscenze sia, soprattutto per l'ambito didattico, le competenze degli insegnanti CLIL che riguardano non solo l'azione didattica diretta in classe, ma anche le competenze che devono essere specifiche per un insegnante CLIL (cooperazione con il collega, analisi dei nuclei fondanti, differenziazione dell'azione didattica all'interno dei codici e delle abilità).

All'interno del punto c) si intendono declinare nella maniera più precisa possibile le competenze che tutti gli studenti CLIL devono possedere al termine del loro percorso CLIL. La base da cui si parte è costituita ovviamente dai *frameworks*, anche se non nella stessa scala di corrispondenze prevista per lo studio della lingua straniera come disciplina.²

3. Gli esiti attesi della ricerca

- 1) Durante una prima fase di lavoro si intende produrre un documento scientifico che illustri in maniera approfondita gli indicatori per determina-

costringe ad una riflessione sull'identità culturale degli individui, di cui l'aspetto linguistico è parte pregnante. In alcuni contesti, in particolare nella scuola primaria, questa consapevolezza è già molto alta, per la sempre maggiore affluenza di alunni ed alunne provenienti da altri Paesi europei o extraeuropei. Questo fenomeno, destinato a diventare regola anziché eccezione, rende quanto mai necessarie ricerche e riflessioni sull'educazione bilingue in qualsiasi contesto locale e per qualsiasi ordine di scuola.

² Molto schematicamente, questa scala può essere rappresentata dalle seguenti corrispondenze: livello A1=scuola elementare; livello A2=scuola media; livello B1/B2=uscita dalla scuola superiore (esame di stato).

re standard di qualità in un progetto CLIL, in relazione al focus e agli oggetti della ricerca (di cui al paragrafo 2).

- 2) Durante una seconda fase di lavoro si intende procedere ad alcuni studi di caso, o buone pratiche con programmi CLIL attualmente in atto nelle scuole, per verificare ed eventualmente modificare gli indicatori di qualità del documento di cui al punto 1.

Funzioni del documento scientifico

Le funzioni del documento scientifico atteso al termine della prima fase, e degli standard di qualità in esso contenuti, sono molteplici:

- a) costituire un'ossatura per un modello di formazione di insegnanti CLIL
- b) definire standard di qualità, per offrire un reale supporto alle scuole CLIL
- c) definire dei *benchmarks* per le scuole CLIL
- d) costituire un supporto per la valutazione ed autovalutazione degli istituti scolastici
- e) costituire un supporto all'utilizzo del *Portfolio* Europeo delle Lingue che sempre più scuole in Italia stanno introducendo come riferimento per l'autovalutazione degli studenti
- f) stabilire una sinergia con gli Enti Certificatori per la elaborazione di altre competenze da inserire nei *Frameworks*
- g) stabilire una sinergia anche con il MIUR, e in particolare con l'Ufficio 4° "Relazioni Internazionali", per il conseguimento di un LABEL relativo al CLIL
- h) stabilire dei contatti con strutture europee che lavorano anche essi sulla elaborazione di standard di qualità in CLIL

Le **fonti** che saranno oggetto di studio e di riflessione per la declinazione degli standard di competenze sono:

- internazionali
- nazionali
- il dibattito scientifico in corso in diversi Paesi europei e non
- le esperienze locali (nel nostro caso, nel territorio del Triveneto)

Il **target** della ricerca è così composto:

- le scuole
- le famiglie
- gli enti certificatori

- il Ministero (MIUR)
- le Direzioni Regionali e le Sovrintendenze e Intendenze scolastiche provinciali
- il mondo del lavoro
- le università

Fasi e tempi della ricerca

La ricerca si articola in due fasi, che si sviluppano nell'arco di due anni scolastici. Ciascuna annualità si divide a sua volta in periodi di lavoro.

La Fase 1, come già accennato, mira all'elaborazione di standard di qualità che definiscano le condizioni per un efficace insegnamento CLIL; la Fase 2 intende validarne sul campo la correttezza attraverso analisi di casi.

Nel presente documento sono elencati i periodi di lavoro relativi alla sola Fase 1.

4. Fase 1 del progetto

Periodo di lavoro 1 (dicembre 2002 - marzo 2003)

Attività prevista:

- definizione del progetto
- approvazione del progetto da parte del Gruppo di ricerca
- ricognizione delle fonti

È previsto un incontro di coordinamento a fine marzo a Venezia (una giornata e mezza).

Periodo di lavoro 2 (aprile - ottobre 2003)

Assunzione del progetto da parte delle istituzioni referenti (IRRE, IPRASE, Istituti pedagogici, Università)

Attività prevista:

- elaborazione degli standard di qualità (prima parte)
- determinazione degli standard (seconda e ultima parte)

Sono previsti:

- un incontro interlocutorio di ricognizione delle elaborazioni sugli standard a fine giugno a Trieste (una giornata e mezza)
- un incontro finale per la messa a punto degli standard a settembre a Bolzano (una giornata e mezza)

Periodo di lavoro 3 (novembre 2003 – febbraio 2004)

Attività prevista:

- stesura del documento
- diffusione e pubblicizzazione dello stesso (seminario, pubblicazione)

I periodi di lavoro della Fase 2 verranno definiti al termine della Fase 1.



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
DIPARTIMENTO PER LO SVILUPPO DELL'ISTRUZIONE
DIREZIONE GENERALE RELAZIONI INTERNAZIONALI - UFFICIO IV

Roma, 1 ottobre 2003

Prot.14059 / INT U04

Ai Direttori Scolastici Regionali
LORO SEDI

Al Sovrintendente agli Studi per la
Regione VALLE D'AOSTA AOSTA

Al Sovrintendente Scolastico per la
Provincia Autonoma di TRENTO

Al Sovrintendente Scolastico per la
Provincia Autonoma di BOLZANO

All'Intendente Scolastico per la Scuola
delle località ladine BOLZANO

All'Intendente Scolastico per la scuola di
lingua tedesca BOLZANO

OGGETTO: **LABEL EUROPEO** (Riconoscimento europeo per progetti innovativi nel campo dell' insegnamento- apprendimento delle lingue). **Anno 2004.**

La Commissione Europea ha lanciato, nell'ambito delle iniziative di attuazione del IV Obiettivo generale del "Libro Bianco": "Insegnare e apprendere verso la società conoscitiva (Promuovere la conoscenza di tre lingue comunitarie)", un

progetto per il potenziamento dell'insegnamento/apprendimento delle lingue europee denominato "Riconoscimento europeo per iniziative innovative nel campo dell'insegnamento/apprendimento linguistico".

Tale riconoscimento si concretizza in un attestato europeo di qualità (*LABEL*) valido per un anno, che viene attribuito ai progetti che hanno dato impulso all'insegnamento delle lingue mediante innovazioni e pratiche didattiche efficaci, favorendo la sensibilizzazione al patrimonio linguistico europeo e motivando i cittadini al plurilinguismo da attuare per tutto l'arco della vita.

Al fine di poter attribuire anche quest'anno gli attestati europei di qualità a quei progetti, che maggiormente hanno dato impulso all'insegnamento delle lingue mediante innovazioni e pratiche didattiche efficaci, favorendo la sensibilizzazione al patrimonio linguistico europeo e motivando i cittadini al plurilinguismo, si pregano le SS. LL. di diffondere la presente lettera circolare e la scheda di progetto ad essa allegata, favorendo, in tal modo, la più ampia partecipazione delle istituzioni scolastiche dell'area territoriale di rispettiva competenza.

Le SS.LL., inoltre, vorranno curare l'individuazione e la selezione dei progetti inviati dalle scuole (fino ad un massimo di nove), operando la scelta in base ai criteri di seguito elencati.

I progetti dovranno:

- riguardare attività in corso o, almeno, allo stadio finale di progettazione;
- apportare un miglioramento sia qualitativo che quantitativo all'insegnamento/apprendimento linguistico;
- avere una dimensione europea;
- presentare un carattere di trasferibilità;
- essere innovativi e creativi nella progettazione, nell'uso delle risorse, nei metodi;
- corrispondere ai bisogni linguistici degli alunni;
- contenere elementi stimolanti e motivanti per l'apprendimento linguistico.

I progetti prescelti, completi di scheda di candidatura e prodotti (cd-rom, video/audio cassette, poster, pubblicazioni, materiali e strumenti didattici, ecc.ecc.), dovranno essere inviati entro il **15 maggio 2004** al seguente indirizzo: **M.I.U.R. – DIREZIONE GENERALE PER LE RELAZIONI INTERNAZIONALI, Uff. IV – Viale Trastevere, 76/A – 00153 ROMA**, unitamente alla

comunicazione del numero totale di progetti ricevuti , divisi per ordine di scuola .

Le SS.LL. sono, altresì, pregate di individuare e comunicare, contestualmente, il nominativo del referente regionale per l'attività europea in questione.

Un'apposita Giuria Nazionale, costituita presso la scrivente Direzione Generale, esaminerà i progetti inviati dagli Uffici Scolastici regionali e sceglierà quelli ai quali attribuire il riconoscimento per l'anno 2004.

Si pregano, infine, le SS.LL. di voler comunicare alle scuole che i progetti inviati direttamente a quest'Ufficio e, quindi, non sottoposti alla preventiva selezione da parte degli Uffici Scolastici Regionali non saranno presi in considerazione dalla Giuria per la selezione nazionale.

Ogni ulteriore informazione può essere richiesta ai seguenti recapiti: tel. 06/58493431 - 2097; fax 06/58492371; e-mail: dgcult.div3@istruzione.it.

Si ringrazia per la preziosa collaborazione.

IL CAPO DIPARTIMENTO
Fto Pasquale Capo



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
DIPARTIMENTO PER LO SVILUPPO DELL'ISTRUZIONE
DIREZIONE GENERALE RELAZIONI INTERNAZIONALI
UFFICIO IV



LABEL EUROPEO

Riconoscimento europeo per progetti innovativi nel campo
dell' insegnamento-apprendimento delle lingue

ITALIA

Anno 2004

SCHEDA DI CANDIDATURA

(La presente scheda deve obbligatoriamente essere compilata in modo sintetico su supporto informatico e inviata all' ufficio scolastico regionale di appartenenza sia per posta elettronica che per posta ordinaria.)

Regione:

Ordine di scuola:

Nome scuola:

Indirizzo:

cap.:

città:

provincia:

Tel.:

fax:

e-mail:

N°alunni coinvolti nel progetto |____|

n°classi coinvolte nel progetto |____|

Lingue utilizzate:

Inglese

Francese

Italiano

Spagnolo

Tedesco

N°docenti coinvolti nel progetto |_____|

Materie _____

Docente responsabile/referente del progetto _____

Titolo del progetto _____

1. Breve descrizione della scuola e del contesto territoriale*Informazioni sul contesto socio-economico e culturale in cui il progetto è inserito, con riferimento anche ai bisogni di conoscenza e alla diffusione delle lingue straniere (max. 10 righe)***2. Descrizione dell'idea progettuale:**

2.1 Analisi dei bisogni, individuazione del problema

2.2 Soggetti (ideatori e responsabili)

2.3 Destinatari

2.4 Finalità e obiettivi in termini di risultati attesi

2.5 Durata del progetto (data di inizio e data di conclusione)

3. Obiettivi linguistico - culturali del progetto

Obiettivi comunicativi e culturali che il progetto si prefigge di raggiungere (abilità e funzioni comunicative, generi comunicativi, dimensioni culturali, mediazione interculturale, linguaggi settoriali ecc.) e lingue insegnate (livelli di competenza da raggiungere, secondo il quadro comune europeo di riferimento)

4. Articolazione e descrizione delle attività

Per ogni lingua:

- *Tipologia delle attività (curricolari, extracurricolari....)*
- *Organizzazione (laboratori, moduli,...)*
- *Corrispondenze, partenariati....*
- *Giorni di stage, visite, scambi o altre attività extracurricolari*

5. Modalità di realizzazione

Soggetti coinvolti e loro caratteristiche, fascia d'età, sesso degli allievi, numero docenti italiani, numero docenti di madrelingua, altri soggetti coinvolti nel progetto. Partecipazione e coinvolgimento di altri docenti, alunni e genitori,...

6. Metodi previsti dal progetto per lo sviluppo della competenza comunicativa

(le notizie relative a sussidi e tecnologie saranno riportate al punto successivo)

7. Materiali, sussidi didattici, laboratori utilizzati per il progetto

Modalità di utilizzo di tecnologie avanzate, multimedialità, comunicazione a distanza, laboratori linguistici, sussidi audiovisivi o altri strumenti innovativi

8. Connessione con altri progetti o programmi

Il progetto è inserito nel quadro di altre iniziative comunitarie, come ad esempio Socrates, Leonardo o altre? Si qualifica come sviluppo e continuazione di un progetto precedente? Fa parte di un network? A quali altre esperienze locali, regionali o nazionali può fare riferimento?

9. Attività di contatto con altri paesi europei

Sono o saranno organizzate esperienze di stage, visite, scambi, attività di cooperazione con altri progetti? Descrivere in dettaglio

10. Contenuti europei

La programmazione prevede la sensibilizzazione alle altre culture, la conoscenza del diritto di altri paesi o del diritto comunitario, storia, arte, sociologia, economia, turismo relativi ad altri paesi o all'Europa nel suo insieme?

11. Caratteristiche innovative o qualificanti del progetto rispetto a metodi e strumenti, contenuti...**12. Strumenti di valutazione delle attività**

Elencare gli indicatori che saranno presi in considerazione per la valutazione dei risultati

13. Attestati/certificazione per i partecipanti

Sono previsti certificazioni o attestati a conclusione del progetto?

14. Prodotti realizzati

Libri, video/audio-cassette, siti web, spettacoli teatrali,

15. Attività di diffusione e sviluppi previsti

Nell'ambito del progetto sono stati organizzati incontri o sono previste iniziative per far conoscere maggiormente l'esperienza?

Si prevede di ripetere l'esperienza, di ampliarla o di darle comunque un seguito?

A quali contesti ritenete che la vostra iniziativa possa essere trasferita o adattata con successo?

Con quali accorgimenti?

Data di presentazione del progetto

Firma del preside e timbro dell' istituto



FONDAZIONE
CASSA DI RISPARMIO
DI TRENTO E ROVERETO

La Fondazione Cassa di Risparmio di Trento e Rovereto,
di intesa con Sovrintendenza Scolastica Provinciale ed in collaborazione con IPRASE
del Trentino, Laboratorio di Comunicazione delle Scienze Fisiche della Facoltà di
Scienze, Facoltà di Lettere e Filosofia, Scuola di Specializzazione all'Insegnamento
Secondario (SSIS) dell'Università degli Studi di Trento,

propone alle Scuole Medie della provincia di Trento il

BANDO SCUOLE MEDIE 2004-2005

**per la realizzazione
di progetti sperimentali
da parte di insegnanti e studenti
su lingue straniere
e strumenti informatici
per imparare e comunicare**

Contenuti del bando:

1. BANDO PER PROGETTI SPERIMENTALI
2. MODULO DI DOMANDA
3. SCHEMA PER LA PRESENTAZIONE DEL PROGETTO
4. INDICAZIONI PER L'ELABORAZIONE DEI PROGETTI SPERIMENTALI

Le domande di partecipazione al bando dovranno pervenire alla Fondazione Cassa di Risparmio di Trento e Rovereto, Via Calepina 1, 38100 Trento improrogabilmente entro il **15 marzo 2004**.

Copia del presente bando è disponibile presso la Segreteria della Fondazione (tel. 0461-232050) e all'indirizzo internet: **www.fondazione.tnrov.it**

1. BANDO PER PROGETTI SPERIMENTALI

a) Finalità del bando

La Fondazione Cassa di Risparmio di Trento e Rovereto, di intesa con Sovrintendenza Scolastica Provinciale ed in collaborazione con IPRASE del Trentino, Laboratorio di Comunicazione delle Scienze Fisiche della Facoltà di Scienze, Facoltà di Lettere e Filosofia, Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS) dell'Università degli Studi di Trento, propone a tutti gli Istituti Comprensivi del Trentino l'elaborazione di progetti a forte valenza interdisciplinare da attuarsi nelle Scuole Medie, al fine di stimolare e sostenere la sperimentazione e la diffusione di nuovi modelli o metodi di insegnamento ed apprendimento che prevedano l'utilizzo delle lingue straniere e degli strumenti informatici come mezzi per comunicare e come mezzi di studio delle diverse discipline. In particolare, le tecnologie informatiche devono essere considerate come preziosi strumenti finalizzati alla visualizzazione di fenomeni di varia natura.

Gli obiettivi dell'iniziativa sono molteplici e tengono conto anche degli indirizzi emersi nelle riforme attualmente in atto nel mondo della scuola. A tale proposito, si intende valorizzare la capacità di recepire l'autonomia scolastica da parte degli istituti anche adottando soluzioni innovative rispetto agli ordinamenti vigenti in termini di modalità e metodi di insegnamento.

Inoltre, con il presente bando, si vorrebbe incentivare la capacità progettuale degli insegnanti per promuovere tra gli studenti l'attitudine all'utilizzo in contesti d'uso reali delle nozioni apprese attraverso la realizzazione di percorsi didattici che prevedano interazione tra più materie di insegnamento ed in cui tutti gli alunni siano attivamente coinvolti in ogni fase del lavoro, con l'aiuto degli insegnanti stessi.

b) Descrizione dell'iniziativa

La Fondazione propone la realizzazione di un percorso didattico da attuare nel corso dell'anno scolastico 2004-2005 nelle **Scuole medie** della provincia di Trento, nell'ambito delle attività curricolari di insegnamento e con la partecipazione attiva degli allievi.

Ciascun Istituto Scolastico può presentare non più di un progetto, che verrà valutato da una apposita Commissione nominata dalla Fondazione.

Considerate le risorse disponibili e intendendo sostenere progetti sperimentali di rilievo, potranno essere ammessi a partecipare all'iniziativa fino ad un massimo di **sette** progetti. La Fondazione si riserva la possibilità di ammettere a finanziamento un numero inferiore di Istituti.

I progetti dovranno prevedere la partecipazione di docenti di diverse materie di insegnamento secondo logiche multidisciplinari, e l'interazione con insegnanti di altre realtà scolastiche tra i quindici paesi dell'Unione Europea e gli altri paesi appartenenti al Consiglio d'Europa, con l'obiettivo di intrecciare l'apprendimento della lingua straniera e l'uso di strumenti informatici e tecnologici. Dunque, i progetti dovranno:

- a) stimolare i docenti a confrontarsi con colleghi, anche stranieri, di diverse discipline sui temi dell'innovazione didattica e sulle modalità di utilizzo delle lingue straniere e di strumenti informatici, con attenzione anche alle nuove tecnologie in genere, come veicoli fondamentali di comunicazione e di studio per il presente e per il futuro;
- b) stimolare gli studenti ad usare gli strumenti informatici e le lingue straniere per comunicare con giovani di altre realtà scolastiche, internazionali, nell'ambito di un preciso percorso che preveda il raggiungimento di specifici risultati.

Nella progettazione si dovrà tenere conto delle metodologie attualmente usate per l'insegnamento delle lingue e dell'informatica, e si dovranno considerare i risultati attesi in termini di miglioramento dei livelli di competenza nell'utilizzo delle lingue straniere e degli strumenti informatici e tecnologici.

Ai percorsi progettuali che si svolgeranno nel 2004-2005 dovranno, preferibilmente, partecipare gruppi di allievi appartenenti a una o più classi del primo o secondo anno, e si dovrà tenere conto che a conclusione dei progetti verrà richiesto agli insegnanti anche un breve resoconto circa l'esperienza maturata e circa eventuali risultati riscontrati sui livelli di competenza.

In ogni caso la composizione dei gruppi potrà essere stabilita secondo le modalità ritenute più opportune da insegnanti e dirigenti scolastici.

Gli Istituti ammessi a finanziamento potranno avvalersi del supporto di eventuali consulenti esterni, scelti tra soggetti qualificati quali IPRASE del Trentino, Laboratorio di Comunicazione delle Scienze Fisiche della Facoltà di Scienze, Facoltà di Lettere e Filosofia, Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS) dell'Università degli Studi di Trento, ed invitati dagli istituti autonomamente, sia durante la fase di progettazione sia durante l'attuazione del percorso didattico, tenendo conto che a conclusione dovranno essere documentati sia l'attività svolta sia i risultati conseguiti.

Si precisa che eventuali spese di progettazione sostenute prima dell'ammissione a finanziamento dovranno essere considerate a carico dell'istituto scolastico.

c) Le risorse messe a disposizione dalla Fondazione

La Fondazione, per sostenere l'attuazione dei progetti ammessi al presente bando, mette a disposizione la somma complessiva di 75.000 € che sarà suddivisa fra gli Istituti scolastici che avranno presentato le migliori proposte di progetto.

La somma assegnata a ciascun progetto ammesso a finanziamento (per una somma comunque non superiore a 15.000 €) potrà essere utilizzata per sostenere i seguenti costi:

- compensi¹ da corrispondere ai docenti coinvolti nel progetto per prestazioni effettuate oltre al alle attività programmate dal collegio docenti;
- compenso* al docente coordinatore responsabile del progetto per eventuali prestazioni oltre ai normali compiti istituzionali (incluse eventuali trasferte dell'insegnante responsabile, o del collega straniero, per programmare i percorsi con insegnanti di altri istituti scolastici stranieri o nazionali, le quali però non superino il 20% dei costi ammissibili a contributo);
- compenso ad eventuali esperti esterni coinvolti nella realizzazione del progetto;
- eventuale acquisto di materiale didattico (libri, software, etc);
- costi per la realizzazione della documentazione conclusiva del percorso didattico (esclusa eventuale stampa tipografica);
- spese per acquisto di strumenti informatici finalizzati alla realizzazione e

¹ I compensi orari per i docenti della Scuola Media e per i consulenti esterni sono da intendere non superiori a 40 € al lordo delle imposte.

documentazione del progetto (fino al 10% del costo complessivo).

Non sono ritenute pertinenti le seguenti spese:

- spese per iniziative già programmate o in corso di svolgimento presso la Scuola;
- spese per ristrutturazione/adeguamento di impianti o infrastrutture;
- viaggi di istruzione di qualsiasi tipo.

Di intesa con IPRASE del Trentino, Laboratorio di Comunicazione delle Scienze Fisiche della Facoltà di Scienze, Facoltà di Lettere e Filosofia, Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS) dell'Università degli Studi di Trento, alcuni esperti resteranno a disposizione delle Scuole per eventuali approfondimenti metodologici sul progetto che si intende presentare.

d) La valutazione dei progetti

La selezione dei progetti ammessi a contributo dalla Fondazione nell'ambito del presente bando verrà disposta in base al giudizio insindacabile di apposita Commissione, secondo i seguenti criteri:

1. la capacità di descrivere sinteticamente e criticamente il progetto;
2. la dimensione multidisciplinare dei contenuti progettuali;
3. l'innovatività del progetto e dell'attività che si intende svolgere;
4. la capacità di individuare i caratteri per la trasferibilità dell'esperienza per altre classi o realtà scolastiche.

e) Tempi e modalità di svolgimento dell'iniziativa

1) Presentazione della domanda di ammissione

Gli Istituti che intendono partecipare al bando presentano la domanda di ammissione, redatta sui moduli allegati, comprendente la descrizione dettagliata del progetto che si intende realizzare, modalità di svolgimento ed i costi previsti per la progettazione, attuazione e documentazione del progetto stesso. La domanda di ammissione deve pervenire alla Fondazione improrogabilmente entro e non oltre il **15 marzo 2004**.

2) Selezione dei progetti inviati

Una apposita Commissione, nominata dalla Fondazione, opererà una selezione dei progetti pervenuti in base ai criteri precedentemente elencati.

In sede di esame dei progetti pervenuti, la Fondazione si riserva la facoltà di chiedere ulteriore documentazione.

Entro il **30 aprile 2004** saranno resi noti i progetti ammessi a partecipare all'iniziativa ed i relativi contributi finanziari assegnati per il sostegno alla realizzazione del progetto nel corso delle fasi di programmazione, attuazione e documentazione.

3) Anticipo del contributo della Fondazione

Entro il 2004 la Fondazione può liquidare, su richiesta formale e motivata dell'Istituto Scolastico, il 30% della somma stanziata per l'intero progetto quale anticipo per le spese iniziali. Sarà compito di ciascun Istituto Scolastico gestire, sotto la propria responsabilità amministrativa, le risorse nei confronti dei destinatari.

4) Realizzazione del progetto

Con l'avvio dell'Anno Scolastico 2004-2005 gli insegnanti iniziano l'attuazione secondo le modalità previste nel progetto presentato e sostenuto dalla Fondazione dell'ambito del bando. Nel corso dello svolgimento del progetto, da settembre 2004 ad aprile 2005, alcuni esperti di IPRASE del Trentino, Laboratorio di Comunicazione delle Scienze Fisiche della Facoltà di Scienze, Facoltà di Lettere e Filosofia, Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS) dell'Università degli Studi di Trento resteranno a disposizione delle Scuole per affiancare gli insegnanti in qualità di consulenti esterni.

5) Presentazione della documentazione conclusiva del progetto

La documentazione dettagliata conclusiva, contenente le fasi di svolgimento ed i risultati conseguiti nel corso dell'anno scolastico 2004-2005, dovranno pervenire su supporto informatico alla Fondazione improrogabilmente entro il **30 aprile 2005**.

Si suggerisce di prevedere l'elaborazione della documentazione conclusiva con adeguato anticipo rispetto al termine sopraindicato.

Congiuntamente dovrà essere presentata, in base alla modulistica prevista, la rendicontazione delle spese complessivamente sostenute (documentate con

copie di fatture, ricevute, attestazioni etc.), sottoscritta dal legale rappresentante dell'Istituto Scolastico.

6) Valutazione delle documentazioni presentate

La Commissione nominata dalla Fondazione valuterà le documentazioni inviate secondo i criteri precedentemente elencati. Il giudizio insindacabile della Commissione sarà funzionale alla liquidazione del saldo relativo al contributo stanziato e sarà reso noto entro il **31 maggio 2005**.

La Fondazione può ridurre il contributo deliberato qualora l'attività svolta risulti sostanzialmente diversa rispetto al progetto iniziale o qualora si verificano delle difformità tra le spese effettivamente sostenute e documentate nel rendiconto e quelle previste. Agli effetti dell'erogazione del contributo, non vengono riconosciute spese documentate nel rendiconto ma non incluse nelle previsioni di spesa del progetto, salvo motivata richiesta e parere positivo da parte della Fondazione.

Come precedentemente specificato, sarà compito di ciascun Istituto Scolastico gestire, sotto la propria responsabilità amministrativa, le risorse nei confronti dei destinatari.

7) Valorizzazione delle migliori documentazioni

I progetti svolti saranno presentati nel corso di una manifestazione pubblica che avrà luogo **prima del termine delle lezioni**, alla presenza dei vertici della Fondazione, della Sovrintendenza Scolastica Provinciale, di IPRASE del Trentino, del Laboratorio di Comunicazione delle Scienze Fisiche della Facoltà di Scienze, della Facoltà di Lettere e Filosofia, della Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS) dell'Università degli Studi di Trento, delle Autorità scolastiche provinciali, dei Dirigenti Scolastici, degli alunni e degli insegnanti che hanno realizzato i progetti.

Nel corso della presentazione pubblica saranno messe in evidenza:

- attività svolta da ciascun Istituto nel proprio ambito locale;
- descrizione di ciascun percorso progettuale seguito;
- apporto di ciascun allievo ed insegnante coinvolto nel percorso progettuale;
- risultati generali conseguiti a conclusione del percorso.

I materiali riguardanti i percorsi didattici portati a conclusione resteranno a di-

sposizione della Fondazione e potranno essere utilizzati per qualsiasi ulteriore forma di valorizzazione dell'iniziativa e dei singoli progetti. Le documentazioni inviate non verranno quindi restituite.

Il Presidente
Mario Marangoni

Schema riassuntivo delle fasi del bando	Periodo
pubblicazione del bando	15 dicembre 2003
termine per la presentazione dei progetti	15 marzo 2004
comunicazione dei progetti ammessi a contributo	30 aprile 2004
inizio della fase attuativa dei progetti	inizio dell'A.S. 2004-2005
anticipo del contributo della Fondazione	entro la fine del 2004
termine per presentazione della documentazione conclusiva del progetto	30 aprile 2005
valutazione della documentazione conclusiva del progetto svolto	31 maggio 2005
valorizzazione delle migliori documentazioni relative ai progetti svolti	entro 15 giugno 2005
liquidazione del saldo relativo al contributo concesso dalla Fondazione	entro giugno 2005

2. MODULO DI DOMANDA

**Alla Fondazione
Cassa di Risparmio di Trento e Rovereto
Via Calepina 1
38100 TRENTO**

OGGETTO: Domanda di ammissione al bando per progetti sperimentali delle
Scuole Medie
(*compilare le seguenti schede su supporto informatico*)

Il sottoscritto

Dirigente Scolastico e legale rappresentante dell'Istituto Comprensivo

denominazione

indirizzo

scuola media

telefono e fax

e-mail

indirizzo web

codice fiscale

banca di appoggi

N° C/C

coordinate bancarie ABI *CAB*

c h i e d e

che l'istituto scolastico rappresentato venga ammessa al presente bando proposto da codesta Fondazione. A tal fine:

a) designa quale responsabile del progetto il seguente insegnante:

.....

b) allega la proposta di progetto che la scuola intende realizzare.

Il sottoscritto dichiara:

a) di accettare integralmente il bando proposto dalla Fondazione;

b) di autorizzare, ai sensi dell'art 10, primo comma, legge 675/96, la raccolta presso gli uffici della Fondazione dei dati forniti per le finalità di gestione del presente bando;

c) di accettare incondizionatamente il risultato della selezione dei progetti.

.....
Firma del Dirigente Scolastico

Data.....

*La domanda di ammissione al bando deve pervenire alla Fondazione Cassa di Risparmio di Trento e Rovereto, Via Calepina 1, 38100 Trento, improrogabilmente entro il **15 marzo 2004** e sarà presa in considerazione solamente se completa di tutta la documentazione richiesta*

3. SCHEMA PER LA PRESENTAZIONE DEL PROGETTO

Si prega di presentare il progetto anche su supporto informatico seguendo l'ordine prestabilito nella presente scheda. Si ricorda che bando e modulistica sono disponibili presso la segreteria e sul sito www.fondazione.tnrov.it.

1) Titolo del progetto proposto
2) Insegnante responsabile del progetto <i>(nome, cognome, materia di insegnamento, eventuale incarico all'interno della scuola)</i>
3) Eventuali altri insegnanti che collaborano al progetto <i>(nome, cognome, materia di insegnamento)</i>
4) Istituti scolastici e classi coinvolte nel progetto (specificando il numero di allievi coinvolti per ciascuna classe)
5) Descrizione sintetica dello svolgimento della progettazione e attuazione con gli allievi (anno scolastico 2004-2005)
6) Descrizione delle metodologie finora adottate per l'insegnamento delle lingue e dell'informatica presso le classi coinvolte
7) Modalità previste per il coinvolgimento operativo degli allievi, con particolare riguardo all' eventuale uso di metodologie innovative
8) Previsione di utilizzo di strumenti o tecnologie informatiche e lingue straniere come mezzi di studio e veicoli per la comunicazione

9) Descrizione del ruolo svolto dai diversi insegnanti e dei collegamenti previsti tra le diverse materie/discipline

10) Previsione dettagliata dell'impegno di ciascun insegnante in termini di progettazione, preparazione e svolgimento delle attività, coordinamento delle documentazioni

11) Previsione delle modalità di documentazione dell'attività svolta durante lo svolgimento del progetto e tipologia di prodotto conclusivo che si intende presentare alla Fondazione

12) Previsione di eventuale coinvolgimento di consulenti esterni (scelti tra enti qualificati quali IPRASE del Trentino, Laboratorio di Comunicazione delle Scienze Fisiche della Facoltà di Scienze, Facoltà di Lettere e Filosofia, Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario-SSIS dell'Università degli Studi di Trento)

13) Risultati complessivi e ricadute attese a conclusione del percorso progettuale in termini formativi ed educativi per gli allievi coinvolti nell'iniziativa (con particolare riguardo al miglioramento dei livelli di competenza e della disinvoltura nell'approccio alla lingua straniera e strumenti informatici) ed in termini di esperienza per gli insegnanti

14) Riflessioni sul grado di trasferibilità dell'esperienza per altre classi o realtà scolastiche

15) Scheda finanziaria del progetto compilata in tutte le sue parti

SCHEDA FINANZIARIA DEL PROGETTO

COSTI PREVISTI

Inserire soltanto le voci di spesa pertinenti all'esecuzione del progetto, in base a quanto specificato a p. 3, punto C del bando.

a) attrezzature o materiali didattici	
Acquisto attrezzature o materiale didattico (libri, software, etc) <i>(specificare)</i>	€
Spese per acquisto di strumenti informatici finalizzati alla realizzazione e documentazione del progetto (fino al 10% del costo complessivo) <i>(specificare)</i>	
Eventuale noleggio attrezzature necessarie per progetto <i>(specificare)</i>	€
Altro <i>(specificare)</i>	€
b) compensi per docenti o esperti	
Compensi ^{2*} da corrispondere ai docenti coinvolti nel progetto per prestazioni effettuate oltre alle attività programmate dal collegio docenti <i>(specificare il numero di collaboratori e numero ore)</i>	€
Compenso* al docente coordinatore responsabile del progetto per eventuali prestazioni oltre ai normali compiti istituzionali <i>(specificare il numero di ore)</i>	€
Eventuali trasferte ^{3**} dell'insegnante responsabile per la programmazione o attuazione del progetto con il collega di altre realtà scolastiche (incluse eventuali trasferte dell'insegnante responsabile per la scuola partner) <i>(specificare le spese)</i>	€
Compensi* da corrispondere al docente responsabile o eventuali altri docenti coinvolti nel progetto <i>(specificare il numero di docenti e numero ore)</i>	€

² *I compensi orari per i docenti della Scuola Media e per i consulenti esterni sono da intendere non superiori a 40 € al lordo delle imposte.

³ **Il totale delle trasferte dell'insegnante responsabile ed, eventualmente, del collega di altra realtà scolastica non può superare il 20% dei costi ammissibili a contributo.

Compenso ad eventuali esperti esterni coinvolti nella realizzazione del progetto (<i>specificare il numero di collaboratori e numero ore</i>)	€
Altro (<i>specificare</i>)	€
c) documentazione conclusiva	
Costi per la realizzazione della documentazione conclusiva del percorso didattico (esclusa eventuale stampa tipografica) (<i>specificare le spese</i>)	€
Altro (<i>specificare</i>)	€
d) Altro (<i>specificare</i>)	€
Totale spesa prevista^{4***}	€

ENTRATE PREVISTE

Eventuali altre fonti di finanziamento (<i>specificare</i>)*	
Enti pubblici	€
Enti privati	€
Risorse proprie	€
Finanziamento richiesto alla Fondazione	€

La Fondazione può ridurre il contributo deliberato qualora l'attività svolta risulti sostanzialmente diversa rispetto al progetto iniziale o qualora si verificano delle difformità tra le spese effettivamente sostenute e documentate nel rendiconto e quelle previste. Agli effetti dell'erogazione del contributo, non vengono riconosciute spese documentate nel rendiconto ma non incluse nelle previsioni di spesa del progetto, salvo motivata richiesta e parere positivo da parte della Fondazione.

⁴ ***Si ricorda che, a progetto concluso, è necessario presentare (su apposita scheda che verrà inviata per i progetti ammessi a finanziamento) un rendiconto relativo alle spese complessive effettivamente sostenute, adeguatamente documentato da fatture, ricevute fiscali etc., che dovranno essere il più possibile coerenti con le previsioni presentate in questa scheda finanziaria.

4. INDICAZIONI PER L'ELABORAZIONE DEI PROGETTI SPERIMENTALI

Il presente allegato al *Bando Scuole Medie 2004-2005 per la realizzazione di progetti sperimentali da parte di insegnanti e studenti su lingue straniere e strumenti informatici per imparare e comunicare*, contiene alcune indicazioni, suggerimenti ed esempi per insegnanti che intendono aderire al bando per definire meglio le finalità dell'iniziativa ed i possibili modi di interpretare i progetti.

I contenuti progettuali ed i metodi didattico-metodologici adottati potranno essere differenziati in funzione di ciascuna scuola, degli specifici indirizzi didattici, delle classi coinvolte e delle loro differenti caratteristiche e peculiarità.

Obiettivi metodologici

Si tratta di condurre sperimentazioni didattiche nelle quali il “mezzo tecnologico” e quello “linguistico” si integrano in modo efficace ed operativo nello svolgere funzione di supporto ai contenuti ed ai modi che interessano i progetti svolti. Più nello specifico, il “mezzo tecnologico” (computer e tecnologie annesse) va visto e rivisitato oltre il tradizionale approccio di tipo “dattilografico” (uso limitato a videoscrittura, foglio elettronico, posta elettronica, visite su internet non finalizzate nello specifico). Il computer è e deve essere visto soprattutto come mezzo di supporto – in determinate situazioni insostituibile – per la realizzazione di progetti ad alto contenuto tecnologico, multimediale, visuale, ipertestuale.

È altresì essenziale che il computer, consentendo l'accesso alla rete mondiale informatica, consenta connessioni con realtà remote (scolastiche ed extra-scolastiche) secondo le possibilità offerte dalla tecnologia di oggi. Privilegiando l'utilizzo delle lingue straniere (ovviamente l'inglese si configura automaticamente come idioma preferenziale in questo contesto) si deve stimolare l'uso di strumenti informatici per scoprire nuove esplorazioni e sperimentazioni didattiche o per ampliarne alcune già in atto, anche in *joint venture* con altri studenti che risiedono all'estero e che condividono lo strumento informatico come mezzo di ricerca e di scoperta.

Per quanto riguarda l'utilizzo delle lingue straniere, si ribadisce (come già ac-

cennato nel testo del bando) come il progetto sperimentale, oltre che per il miglioramento dei livelli di competenza, potrebbe essere programmato con lo scopo di incentivare una maggiore disinvoltura degli studenti nelle applicazioni pratiche degli apprendimenti e nell'utilizzo quotidiano di una lingua.

Qualche esempio applicativo

Analisi di tipo finanziario, economico, gestionale: confronto fra consumi, costi e caro vita, economia quotidiana, tipologie di spesa, ecc. fra realtà territoriali diverse (gemellaggi fra scuole di diverse nazioni). Il computer, oltre a consentire la comunicazione in tempo reale (*messaging*) o di poco differito (*email*), viene utilizzato a fondo per l'organizzazione, l'elaborazione, l'immagazzinaggio, la trasmissione e la visualizzazione dei dati di interesse. Il foglio elettronico (tipo excel) può essere un buon punto di partenza, ma non è l'unica possibilità. Le differenze linguistiche sono rese più interessanti ed operative considerando i diversi modi di riferirsi a grandezze matematiche di interesse economico.

I dati meteorologici e climatologici: confronto fra realtà territoriali ed ambientali differenti, o in periodi e stagioni differenti, con l'acquisizione manuale o, preferibilmente, computerizzata o assistita da computer di dati di rilevanza climatologica, meteorologica, ambientale. Il computer è anche strumento essenziale per i confronti con gli archivi storici di siti meteorologici o climatologici stranieri. L'elaborazione dei dati fisici è affrontata secondo schemi delle scienze fisiche e naturali ed è possibile acquisire importanti informazioni in bibliografia *online* (ovviamente in lingua straniera).

Monitoraggio in tempo reale dello stato di missioni spaziali: i siti della NASA, ESA, ASI ed altre agenzie spaziali consentono di seguire passo per passo l'avanzamento di missioni spaziali di ogni genere e rilevanza. Spesso tali missioni sono considerate "capricci" tecnologici estremamente costosi e di dubbia utilità. Un'informazione più puntuale su questi eventi è possibile solamente in virtù della rete mondiale, dei programmi informatici di elaborazione di dati di navigazione e di visualizzazione in tempo reale e della conoscenza della lingua inglese. L'attenzione a queste iniziative è importante perché con-

sente di collocarle con maggiore proprietà e correttezza nello scenario delle tecnologie contemporanee.

Utilizzo di software in lingua originale in applicazioni scientifiche varie: esistono pacchetti software di grande interesse nello studio di fenomeni scientifici di moltissimi generi (chimica, fisica, biologia, scienza della terra, ecc.), non tradotti in lingua italiana, che permettono di avvicinarsi alle scienze in modo differente e spesso più efficacemente di quanto sia permesso negli approcci tradizionali. Si tratta ad esempio di programmi che permettono di simulare il comportamento di oggetti fisici (secondo le leggi della meccanica classica o della termodinamica, nonché dell'elettromagnetismo), di reazioni chimiche, di modelli dello sviluppo biologico, dell'evoluzione, della geofisica terrestre, e così via. La conoscenza della lingua straniera è essenziale per "leggere le istruzioni" e, soprattutto, per "interfacciarsi" con efficacia al programma ed utilizzarlo a fondo e con competenza.

Effettuazione di esperimenti scientifici con strumentazione online: esistono sistemi integrati (sonde, calcolatrici, interfaccia) che permettono di acquisire, elaborare, immagazzinare e visualizzare dati di interesse scientifico di pressoché ogni genere (biologico, chimico, fisico, ambientale, ecc.). La strumentazione è corredata di *software* dimostrativo, di manualistica, di supporto su internet. È possibile effettuare progetti che utilizzano tali strumenti e contribuire ad una banca dati dedicata ai lavori svolti dalle scuole che è volutamente lasciata accessibile su internet alla comunità scolastica ed extra-scolastica. La documentazione deve essere prodotta in lingua straniera .

Banche dati, libri elettronici, bibliografia online: è oggi possibile svolgere lavori di ricerca, comparazione, individuazione di fonti, traduzioni ed altri aspetti di interesse fondamentale nella letteratura, nella storia, nella filosofia ed in altri settori umanistico-letterari utilizzando a fondo l'accesso a risorse remote tramite il mezzo informatico. Questo tipo di indagini prevede tipicamente un utilizzo sistematico di lingue straniere per l'accesso ovvero per l'utilizzo del materiale rilevato dalla rete.

Pagine web di classe o scolastiche: oltre a richiedere specifiche competenze di natura informatica (nonché multimediale, grafica, artistica), la realizza-

zione di “portali” web per la scuola o per la classe può essere resa molto più accattivante, vicina al senso di questo progetto e, soprattutto, efficace vista la sua funzione e finalità predisponendone una versione multilingue (come minimo in inglese): in questo modo ci si assicura una penetrazione sul territorio informatico estremamente maggiore rispetto alla pagina web in lingua italiana solamente. Naturalmente vale un principio di reciprocità: la navigazione “intelligente” (ovvero non casuale, ma regolamentata e sostenuta da un progetto specifico) di siti web non solo italiani richiede l'utilizzo della lingua straniera a vari livelli e opportuni collegamenti con pagine di altre realtà scolastiche e non in Italia e all'estero.

La documentazione conclusiva

Al fine di compiere una analisi articolata sull'andamento dell'iniziativa sperimentale promossa dalla Fondazione e rivolta alle Scuole Medie e con lo scopo di tracciare una valutazione conclusiva sui possibili riscontri in termini di sperimentazione e diffusione di nuovi modelli o metodi di insegnamento ed apprendimento che prevedano l'utilizzo delle lingue straniere e strumenti informatici, è importante che la documentazione del percorso svolto da insegnanti e studenti possa testimoniare in modo chiaro ed esaustivo le diverse fasi dei progetti, tra cui:

- a) l'analisi iniziale dei livelli di competenza e delle metodologie di insegnamento in uso;
- b) i risultati desiderati e attesi a livello di competenze e di metodologie;
- c) i contenuti scientifici e didattici del progetto;
- d) la programmazione delle modalità di svolgimento del progetto;
- e) l'attività svolta suddivisa per fasi;
- f) presentazione del lavoro realizzato, con particolare attenzione all'efficacia comunicativa del documento prodotto, tenendo anche conto della potenziale trasferibilità dell'esperienza per altre classi o realtà scolastiche;
- g) i risultati riscontrati circa i livelli di competenze e di interazione con metodologie innovative;
- h) l'analisi dei risultati in riferimento agli obiettivi previsti ed alle attese;
- i) l'analisi dell'esperienza maturata dai docenti stessi.

Gli enti qualificati da contattare

IPRASE del Trentino Via Gilli 3, TRENTO	I nominativi delle persone da contattare per ciascuno degli enti elencati saranno comunicati dallo staff della Fondazione.
Facoltà di Lettere e Filosofia Università degli Studi di Trento Via S. Croce 65, TRENTO	
Laboratorio di Comunicazione delle Scienze Fisiche della Facoltà di Scienze, Università degli Studi di Trento Via Sommarive 14, POVO DI TRENTO	
Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS), polo didattico di Rovereto Università degli Studi di Trento Palazzo Todeschi, Via Tartarotti, 7, ROVERETO	

Il presente allegato è pubblicato separatamente nella pagina AGENDA del sito della Fondazione www.fondazione.tnrov.it ed è comunque integrato al testo del bando già pubblicato.

Table 5.4: GLOBAL ORAL ASSESSMENT SCALE

C2	<i>Conveys finer shades of meaning precisely and naturally.</i> Can express him/herself spontaneously and very fluently, interacting with ease and skill, and differentiating finer shades of meaning precisely. Can produce clear, smoothly-flowing, well-structured descriptions.
C1	<i>Shows fluent, spontaneous expression in clear, well-structured speech.</i> Can express him/herself fluently and spontaneously, almost effortlessly, with a smooth flow of language. Can give clear, detailed descriptions of complex subjects. High degree of accuracy; errors are rare.
B2+	
B2	<i>Expresses points of view without noticeable strain.</i> Can interact on a wide range of topics and produce stretches of language with a fairly even tempo. Can give clear, detailed descriptions on a wide range of subjects related to his/her field of interest. Does not make errors which cause misunderstanding.
B1 +	
B1	<i>Relates comprehensibly the main points he/she wants to make.</i> Can keep going comprehensibly, even though pausing for grammatical and lexical planning and repair may be very evident. Can link discrete, simple elements into a connected, sequence to give straightforward descriptions on a variety of familiar subjects within his/her field of interest. Reasonably accurate use of main repertoire associated with more predictable situations.
A2+	
A2	<i>Relates basic information on, e.g. work, family, free time etc.</i> Can communicate in a simple and direct exchange of information on familiar matters. Can make him/herself understood in very short utterances, even though pauses, false starts and reformulation are very evident. Can describe in simple terms family, living conditions, educational background, present or most recent job. Uses some simple structures correctly, but may systematically make basic mistakes.
A1	<i>Makes simple statements on personal details and very familiar topics.</i> Can make him/herself understood in a simple way, asking and answering questions about personal details, provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help. Can manage very short, isolated, mainly pre-packaged utterances. Much pausing to search for expressions, to articulate less familiar words.
Below A1	Does not reach the standard for A1
<ul style="list-style-type: none"> • Use this scale in the first 2-3 minutes of a speaking sample to decide approximately what level you think the speaker is. • Then change to Table 5.5 (CEF Table 3) and assess the performance in more detail in relation to the descriptors for that level. 	

Tavola 5.4 dal *Manuale* del Consiglio d'Europa *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEF), DGIV/EDU/LANG (2003) 5 rev. 1, Settembre 2003, p. 78.

Table 5.5: ORAL ASSESSMENT CRITERIA GRID (CEF Table 3)

	RANGE	ACCURACY	FLUENCY	INTERACTION	COHERENCE
C2	Shows great flexibility reformulating ideas in differing linguistic forms to convey finer shades of meaning precisely, to give emphasis, to differentiate and to eliminate ambiguity. Also has a good command of idiomatic expressions and colloquialisms.	Maintains consistent grammatical control of complex language, even while attention is otherwise engaged (e.g. in forward planning, in monitoring others' reactions).	Can express him/herself spontaneously at length with a natural colloquial flow, avoiding or backtracking around any difficulty so smoothly that the interlocutor is hardly aware of it.	Can interact with ease and skill, picking up and using non-verbal and intonational cues apparently effortlessly. Can interweave his/her contribution into the joint discourse with fully natural turntaking, referencing, allusion making etc.	Can create coherent and cohesive discourse making full and appropriate use of a variety of organisational patterns and a wide range of connectors and other cohesive devices.
C1	Has a good command of a broad range of language allowing him/her to select a formulation to express him/herself clearly in an appropriate style on a wide range of general, academic, professional or leisure topics without having to restrict what he/she wants to say.	Consistently maintains a high degree of grammatical accuracy; errors are rare, difficult to spot and generally corrected when they do occur.	Can express him/herself fluently and spontaneously, almost effortlessly. Only a conceptually difficult subject can hinder a natural, smooth flow of language.	Can select a suitable phrase from a readily available range of discourse functions to preface his remarks in order to get or to keep the floor and to relate his/her own contributions skilfully to those of other speakers.	Can produce clear, smoothly flowing, well-structured speech, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
B2+					
B2	Has a sufficient range of language to be able to give clear descriptions, express viewpoints on most general topics, without much conspicuous searching for words, using some complex sentence forms to do so.	Shows a relatively high degree of grammatical control. Does not make errors which cause misunderstanding, and can correct most of his/her mistakes.	Can produce stretches of language with a fairly even tempo; although he/she can be hesitant as he or she searches for patterns and expressions, there are few noticeably long pauses.	Can initiate discourse, take his/her turn when appropriate and end conversation when he/she needs to, though he/she may not always do this elegantly. Can help the discussion along on familiar ground confirming comprehension, inviting others in, etc.	Can use a limited number of cohesive devices to link his/her utterances into clear, coherent discourse, though there may be some "jumpiness" in a long contribution.
B1+					
B1	Has enough language to get by, with sufficient vocabulary to express him/herself with some hesitation and circumlocutions on topics such as family, hobbies and interests, work, travel, and current events.	Uses reasonably accurately a repertoire of frequently used "routines" and patterns associated with more predictable situations.	Can keep going comprehensibly, even though pausing for grammatical and lexical planning and repair is very evident, especially in longer stretches of free production.	Can initiate, maintain and close simple face-to-face conversation on topics that are familiar or of personal interest. Can repeat back part of what someone has said to confirm mutual understanding.	Can link a series of shorter, discrete simple elements into a connected, linear sequence of points.
A2+					
A2	Uses basic sentence patterns with memorised phrases, groups of a few words and formulae in order to communicate limited information in simple everyday situations.	Uses some simple structures correctly, but still systematically makes basic mistakes.	Can make him/herself understood in very short utterances, even though pauses, false starts and reformulation are very evident.	Can ask and answer questions and respond to simple statements. Can indicate when he/she is following but is rarely able to understand enough to keep conversation going of his/her own accord.	Can link groups of words with simple connectors like "and", "but" and "because".
A1	Has a very basic repertoire of words and simple phrases related to personal details and particular concrete situations.	Shows only limited control of a few simple grammatical structures and sentence patterns in a memorised repertoire.	Can manage very short, isolated, mainly pre-packaged utterances, with much pausing to search for expressions, to articulate less familiar words, and to repair communication.	Can ask and answer questions about personal details. Can interact in a simple way but communication is totally dependent on repetition, rephrasing and repair.	Can link words or groups of words with very basic linear connectors like "and" or "then".

Tavola 5.5 dal *Manuale del Consiglio d'Europa Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEF), DGIV/EDU/LANG (2003) 5 rev. 1, Settembre 2003, p. 79.