

Tante Vie Per Imparare

(RI)VISITARE L'APPROCCIO TEORICO-METODOLOGICO DEL QUADRO COMUNE EUROPEO: MATERIALI DI FORMAZIONE PER INSEGNANTI

Italiano LinguaDue, n. 2. 2016

<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8188>

Luciano Mariani

1. INTRODUZIONE: IL QUADRO COMUNE EUROPEO E LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

Da più di quindici anni il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*¹ (2002; d'ora in poi semplicemente il *Quadro*) costituisce un documento di riferimento essenziale per tutti coloro che, a vario titolo, sono impegnati nell'apprendimento, nell'insegnamento e nella valutazione degli apprendimenti linguistici. Il suo impatto si avverte particolarmente nel settore dei sillabi o curricoli, degli esami e delle certificazioni linguistiche, in quanto l'impianto dei 6 livelli di riferimento è stato ampiamente adottato, consentendo così una trasparenza e una condivisione di obiettivi e di esiti finali prima inimmaginabile. Altri aspetti del *Quadro*, pur essendo spesso citati, non hanno forse avuto la risonanza che meritano: tra questi citiamo i concetti di plurilinguismo e di multiculturalismo, la visione dell'apprendimento "centrata sul discente" e sui suoi bisogni effettivi, la centralità dei compiti di apprendimento, la differenziazione tra le lingue all'interno dei curricoli, l'autonomia come fine di ogni azione formativa.

Ma il *Quadro* costituisce anche una sintesi significativa delle principali descrizioni della lingua e delle teorie dell'apprendimento linguistico sviluppate negli ultimi decenni del secolo scorso², e in quanto tale può offrire un utile strumento di formazione, iniziale e in

¹ Il sito ufficiale del Consiglio d'Europa dedicato al *Quadro* si trova all'indirizzo: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp. La pubblicazione originale (*Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*) si può scaricare all'indirizzo http://ecep.ecml.at/Portals/26/training-kit/files/2_Framework_EN.pdf nella versione inglese e http://ecep.ecml.at/Portals/26/training-kit/files/2_Framework_FR.pdf nella versione francese. La traduzione italiana, a cura di Daniela Bertocchi e Franca Quartapelle, è pubblicata da la Nuova Italia/Oxford University Press (2002). Alla versione italiana si farà riferimento in questo contributo.

² Citiamo solo a titolo di riferimento Canale e Swain, 1980; Bachman, 1990; Celce-Murcia *et al.*, 1995; Byram, 1997.

servizio, consentendo una (ri)visitazione di concetti che nel tempo hanno subito un certo logoramento e una scarsa maturazione nelle concezioni dell'insegnamento e nelle pratiche didattiche: in particolare, la visione centrale dell'uso e dell'apprendimento linguistico, e quindi della competenza comunicativa interculturale, come *pratica sociale orientata all'azione*. L'analisi tassonomica fornita dal *Quadro*, da una parte, delle componenti dell'*uso linguistico* (contesti, domini, temi, compiti, scopi e attività comunicative) e, dall'altro lato, delle *competenze* di chi usa e/o apprende una lingua, consente di esaminare in modo sistematico e approfondito sia i contenuti che i processi dell'apprendimento, e, come conseguenza, di riesaminare criticamente le proprie concezioni della lingua e dell'apprendimento e le proprie prassi didattiche.

Il *Quadro* invita insomma il docente a maturare un atteggiamento di *professionista riflessivo*, stimolandolo a compiere scelte consapevoli e mirate all'interno di una cornice di riferimento complessa ma strutturata e coerente. Ciò è favorito dal carattere *descrittivo* e *non prescrittivo* del *Quadro*, che non si propone mai come syllabo o progetto definito in partenza, ma piuttosto come fonte di riferimento per la progettazione didattica. Ciò è evidente nella stessa struttura formale del documento, che invita continuamente il lettore a considerare quanto proposto in un'ottica critica e a definire i contenuti delle proprie scelte in base ai propri specifici contesti di insegnamento: «Queste scelte non possono certo essere limitate a un menù predeterminato. Questo livello decisionale deve (ed è auspicabile che sia) essere affidato alle persone che operano nella pratica, e basarsi sulla loro capacità di giudizio e sulla loro creatività» (2002: 56).

In questi ultimi anni sono stati realizzati, da parte del *Centro Europeo per le Lingue Moderne* di Graz (da considerarsi in un certo senso il "braccio operativo" del Consiglio d'Europa per quanto riguarda le lingue) progetti per favorire l'utilizzo del *Quadro* da parte di pubblici diversificati e in svariati contesti. Agli insegnanti, in formazione iniziale o in servizio, è destinato in particolare il progetto *Encouraging the culture of evaluation among professionals*³ che ha prodotto un manuale (*Pathways through assessing, learning and teaching in the CEFR*) e un *kit* di schede operative in inglese e francese, di carattere sia teorico che metodologico-didattico, che forniscono agli insegnanti percorsi strutturati per approfondire le tematiche più rilevanti del *Quadro*. Il progetto *SOCRATES CEFRTrain* (*Common European Framework of References for Languages in Teacher Training*⁴) ha, in modo simile, prodotto un manuale e un complesso di schede per familiarizzarsi con le attività comunicative e i loro descrittori. Altre pubblicazioni sono state realizzate direttamente dal Consiglio d'Europa per specifici destinatari, tra cui gli insegnanti (*Guide for Users*⁵). Nella stessa ottica "pedagogica" si pongono numerose altre pubblicazioni rivolte direttamente ai docenti: tra queste citiamo Mezzadri, 2006; Goullier, 2007 e Abdelgaber e Médioni, 2010⁶.

³ Vd. <http://ecep.ecml.at/>.

⁴ Vd. <http://www.helsinki.fi/project/ceftrain/>.

⁵ Vd. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/SourcePublications/GuideCECR-utilisateurs-Avril02_en.doc.

⁶ Nel tempo, al *Quadro* si sono affiancate numerose altre pubblicazioni, che ne costituiscono, almeno in parte, delle importanti applicazioni didattiche, come il *Portfolio Europeo delle Lingue* (<http://www.coe.int/en/web/portfolio>) e l'*Autobiografia degli Incontri Interculturali* (versione inglese: http://ecep.ecml.at/Portals/26/training-kit/files/1_AIE_autobiography_en.pdf; versione francese: http://ecep.ecml.at/Portals/26/training-kit/files/1_AIE_autobiography_fr.pdf). Un fondamentale sviluppo ulteriore del *Quadro* è costituito dal *CARAP - Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture - Competenze e risorse* (<http://carap.ecml.at/>), da cui è possibile scaricare le versioni inglese, francese e tedesca, mentre la versione italiana è stata pubblicata dalla rivista *Italiano LinguaDue*

2. PRESENTAZIONE DEI MATERIALI DI FORMAZIONE

Le schede che offre questo contributo, destinate a docenti di lingue e ai loro formatori, sono centrate principalmente sulla visione teorico-metodologica generale del *Quadro* (capitoli 4 e 5), che implica un ri-esame della competenza comunicativa interculturale in quanto, come è stato già menzionato, pratica di azione socialmente e culturalmente condizionata. Partendo dalle conoscenze e competenze pregresse dei lettori, le schede guidano in modo graduato ad una considerazione sistematica delle attività comunicative (abilità) e delle competenze generali e linguistico-comunicative di chi usa e/o apprende una lingua. I lettori sono stimolati non solo a rielaborare la struttura concettuale del *Quadro*, ma anche ad analizzarla in modo più approfondito.

Si è deciso di mantenere lo stesso approccio del *Quadro*, nel senso di attivare una riflessione critica e non soltanto una “lettura passiva”. A tale scopo, quasi tutte le schede sono seguite da alcune domande di approfondimento e personalizzazione, che hanno lo scopo di contestualizzare i concetti e di applicarli alle proprie situazioni di insegnamento. Poiché le schede non possono né vogliono costituire una sintesi delle formulazioni originarie del *Quadro* o sostituirle con strumenti semplificati, i lettori sono spesso invitati a fare riferimento ai paragrafi e alle pagine dell’edizione italiana. In altre parole, le schede sono da intendersi come strumenti di facilitazione ed elaborazione personale della struttura concettuale del *Quadro*, e allo stesso tempo come un invito a riflettere sul documento originale in modo più approfondito.

Per alcune schede vengono fornite delle *chiavi suggerite*, che, anche in questo caso, non pretendono di costituire delle risposte rigide ai quesiti posti. È appena il caso di menzionare che, se le schede possono anche essere utilizzate in modo individuale, il lavoro a coppie o in piccolo gruppo consente una produttività e una rielaborazione molto maggiori.

SCHEDA 1: L’approccio generale del Quadro (1)

L’approccio teorico-metodologico del *Quadro* si fonda su una concezione dell’uso e dell’apprendimento linguistico “orientato all’azione”, in quanto vede gli utilizzatori di una lingua (compresi gli apprendenti) come “agenti sociali”, ossia *membri* di una società che devono eseguire *compiti* per raggiungere uno *scopo*, in un determinato *contesto* e relativamente ad un particolare *campo d’azione*, facendo ricorso alle loro *competenze*, orchestrando cioè le proprie risorse e *strategie* cognitive e socio-affettive in vista di un *problema* da risolvere.

all’indirizzo <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823>. Il CARAP è il risultato più prezioso di un complesso progetto del Consiglio d’Europa (*Languages in Education, Languages for Education*) basato su una piattaforma digitale *in progress* (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/LE_PlatformIntro_en.asp). Il progetto è finalizzato all’integrazione di tutti gli apprendimenti linguistici a scuola e fornisce tra l’altro descrittori per le competenze plurilingui e interculturali *trasversali* agli apprendimenti linguistici curriculari. Sulla tematica si veda anche Mariani (2016).

1. Tenendo presente questa sintetica descrizione, supponi di dover svolgere questo compito:

Devo presentare un progetto europeo al Collegio Docenti del mio Istituto in modo che si possa discutere l'eventuale partecipazione di una o più classi.

Che cosa ti sarebbe necessario *sapere* (conoscenze) e *saper fare* (abilità e strategie), e come ti dovresti “porre” (quali atteggiamenti o “*saper essere*” sarebbero più opportuni) per eseguire con successo questo compito? Puoi fare riferimento a queste voci di massima per descrivere col maggior dettaglio possibile le tue opinioni:

Conoscenze:

Competenze linguistiche-comunicative:

Attività comunicative (abilità scritte/orali):

Eventuali strategie che ti potrebbero risultare utili:

Altri fattori da tenere presenti:

2. Nella tabella sottostante trovi, nella colonna 1, la descrizione che il *Quadro* fornisce [PAR. 2.1, p. 12] per qualsiasi forma di uso e/o apprendimento linguistico (e che riprende e specifica meglio quanto hai già letto all’inizio di questa scheda). Nella colonna 2 trovi invece una sintetica descrizione dei *fattori* più importanti, corrispondenti alle parole in **neretto** nella colonna 1. La colonna 3 fornisce infine degli *esempi* di questi fattori, basati su una possibile versione del compito che hai appena eseguito (la presentazione al Collegio Docenti). Confronta questi esempi con quanto da te elaborato, aggiungendo, togliendo, modificando il contenuto della colonna 3 come ritieni opportuno.

<i>Descrizione dell'uso/ apprendimento linguistico</i>	<i>Definizione sintetica dei fattori in neretto nella colonna 1</i>	<i>Esempi dal compito proposto (la presentazione al Collegio Docenti)</i>
<p>L'uso della lingua, incluso il suo apprendimento, comprende le azioni compiute da persone che, in quanto individui e attori sociali, sviluppano una gamma di competenze</p> <p>sia generali</p> <p>sia, nello specifico, linguistico-comunicative.</p>	<p>insieme di conoscenze, abilità, fattori di personalità</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>saperi</i> (conoscenze) - <i>saper fare</i> (abilità) - <i>saper essere</i> (competenza "esistenziale") - saper apprendere - linguistiche - sociolinguistiche - pragmatiche 	<p>conoscenza del progetto da discutere, conoscenza del contesto (es. dirigente, colleghi ...), conoscenza delle dinamiche del Collegio Docenti ...</p> <p>abilità sociali e professionali legate al proprio ruolo di insegnante</p> <p>i propri atteggiamenti, motivazioni, valori, fattori di personalità che possono incidere sull'esecuzione del compito</p> <p>uso corretto della lingua (grammatica, lessico, accento, intonazione ...)</p> <p>uso del registro più opportuno</p> <p>uso di <i>macro-funzioni</i> nella presentazione del progetto come definire, descrivere, spiegare, argomentare ... e</p>

<p>Gli individui utilizzano le proprie competenze in contesti e condizioni differenti</p> <p>e con vincoli diversi</p> <p>per realizzare delle attività linguistiche.</p> <p>Queste implicano i processi linguistici</p> <p>di produrre e/o ricevere testi</p> <p>su determinati temi</p> <p>in domini specifici,</p> <p>con l'attivazione delle strategie</p> <p>che sembrano essere più adatte a portare a buon fine i compiti previsti.</p> <p>Il controllo che gli interlocutori esercitano su</p>	<p>fattori situazionali</p> <p>limitazioni del contesto</p> <p>attività ricettive, produttive, interattive</p> <p>dinamiche neurologiche, cognitive, socioaffettive</p> <p>sequenze di discorso (orale o scritto)</p> <p>argomenti</p> <p>settori di vita sociale (educativo, professionale, pubblico, personale)</p> <p>linee di azione organizzate</p> <p>azioni per risolvere un problema o raggiungere un obiettivo</p>	<p>di <i>micro-funzioni</i> come rispondere a domande, attirare l'attenzione, suggerire ...</p> <p><i>interni</i> (es. stato d'animo del momento) ed <i>esterni</i> (situazione ambientale)</p> <p>rumori, disattenzione dell'uditorio, tempi limitati ...</p> <p>monologo di fronte a un pubblico, interazione orale (ascolto di/risposta a eventuali domande)</p> <p>presentazione orale, eventualmente supportata da testi scritti e/o immagini (es. uso di Powerpoint)</p> <p>i progetti europei e il loro impatto a scuola</p> <p>educativo-professionale</p> <p>strategie comunicative come assicurarsi di essere stati compresi, ripetere, fornire esempi ...</p> <p>presentare il progetto con il (probabile) scopo di farlo approvare dal Collegio</p>
---	---	---

queste azioni li porta a rafforzare e modificare le loro competenze.(*)		
---	--	--

(*) Il *Quadro* intende qui sottolineare come il *controllo*, cioè la *consapevolezza* di come si sta eseguendo o si è eseguito il compito, non porta soltanto allo svolgimento più o meno adeguato del compito, ma ha un impatto sullo sviluppo delle competenze di chi lo esegue: ciò equivale a dire che l'uso delle risorse (linguistiche e non-linguistiche) ha un valore anche in termini di apprendimento. In altre parole, l'uso della lingua è parte integrante del suo apprendimento (e viceversa). Tutto questo ha importanti implicazioni per l'insegnamento/apprendimento, e in particolare per la *pratica riflessiva* di insegnanti e studenti e per l'*(auto)valutazione* delle prestazioni linguistiche.

SCHEDA 2: L'approccio generale del Quadro (2)

1. Considera questo descrittore di competenza: *Sono in grado di ordinare una birra in un pub a Londra.*

Quali fattori sono coinvolti in questo descrittore? Fanne prima una sintetica descrizione utilizzando le voci suggerite nella Scheda 1, e che sono qui riproposte:

Conoscenze:

Competenze linguistiche-comunicative:

Attività comunicative (abilità scritte/orali):

Eventuali strategie che ti potrebbero risultare utili:

Altri fattori da tenere presenti:

2. Ora inserisci gli esempi dei vari fattori al posto appropriato nello schema proposto dal *Quadro* (che qui sotto viene ripresentato) come è stato fatto nella Scheda 1.

<i>Descrizione dell'uso/ apprendimento linguistico</i>	<i>Esempi dal compito</i>
<p>L'uso della lingua, incluso il suo apprendimento, comprende le azioni compiute da persone che, in quanto individui e attori sociali, sviluppano una gamma di competenze</p> <p>sia generali,</p> <p>sia, nello specifico, linguistico-comunicative.</p> <p>Gli individui utilizzano le proprie competenze in contesti e condizioni differenti</p> <p>e con vincoli diversi</p> <p>per realizzare delle attività linguistiche.</p> <p>Queste implicano i processi linguistici</p> <p>di produrre e/o ricevere testi</p> <p>su determinati temi</p> <p>in domini specifici,</p> <p>con l'attivazione delle strategie</p>	

che sembrano essere più adatte a portare a buon fine i compiti previsti.	
---	--

3. Confronta infine il tuo lavoro con lo schema completato e le relative considerazioni qui sotto. La colonna 1 segnala anche i riferimenti ai paragrafi e alle pagine del *Quadro*, che è indispensabile consultare per ottenere una visione più approfondita dei concetti introdotti.

<i>Descrizione dell'uso/ apprendimento linguistico</i>	<i>Esempi dal compito</i>
<p>L'uso della lingua, incluso il suo apprendimento, comprende le azioni compiute da persone che, in quanto individui e attori sociali, sviluppano una gamma di</p> <p>competenze sia generali, [PAR. 5.1, pp. 125-133]</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>saperi</i> (conoscenze, comprese quelle socioculturali e la consapevolezza delle differenze tra le culture): ad es., la differenza tra un bar italiano e un <i>pub</i> inglese, gli orari di apertura e le eventuali restrizioni all'accesso, la differenza tra l'euro e la sterlina, le differenze tra i vari tipi di birra, e in generale le convenzioni sociali); - <i>saper fare</i> (abilità): ad es. le abilità sociali che permettono di gestire una transazione in un negozio, ma anche le abilità interculturali, come la capacità di confrontare due culture diverse e di entrare in contatto con persone di altre culture, operando intermediazioni e superando stereotipi; - <i>saper essere</i>: atteggiamenti (ad es. l'apertura verso nuove esperienze, il saper relativizzare il proprio sistema di valori), motivazioni, convinzioni, stili cognitivi, fattori di personalità (ad es. il fatto di essere più introversi o più estroversi, rigidi o flessibili, il livello della propria autostima e fiducia nelle proprie capacità); - <i>saper apprendere</i>: in questo caso particolare, l'abilità di far tesoro dell'esperienza (lingua diversa dalla propria, nuove

sia, nello specifico,
**linguistico-
communicative.**
[PAR. 5.2, pp. 133-
159]

convenzioni sociali, differenti abitudini di vita) per aumentare la propria flessibilità cognitiva e la propria disponibilità emozionale.

- *linguistiche: grammaticali* (ad es. costruire una domanda), *lessicali* (ad es. i tipi di birra, le misure di quantità come la pinta o la mezza pinta), *semantiche* (strettamente legate alle loro manifestazioni lessicali, ai rapporti tra le parole e il contesto in cui vengono usate - ad es. è possibile e opportuno usare un termine generico come “birra” in un contesto di un *pub* inglese?), *fonologiche* (saper articolare i propri enunciati con la corretta o per lo meno comprensibile pronuncia, accento, intonazione);
- *sociolinguistiche*: comprendono gli elementi linguistici che segnalano i rapporti sociali: che forme di saluto usare, come rivolgersi al barista, quale livello di cortesia è più appropriato, che registro di lingua scegliere nella gamma tra formale e informale. E’ evidente che questa abilità è strettamente connessa con le conoscenze socioculturali, cioè i saperi che si possiedono riguardo ad una determinata cultura;
- *pragmatiche*:
 - a) *discorsive*, cioè la capacità di costruire un testo (in questo caso un frammento di discorso orale interattivo), che sia adeguato al contesto (e quindi al luogo, ai destinatari, alla situazione ambientale concreta) e allo scopo che ci si prefigge – dunque un testo coerente, adeguato ed efficace, e
 - b) *funzionali*, cioè la capacità di utilizzare le funzioni comunicative che devono realizzare il proprio scopo: in questo caso, ad es., attirare l’attenzione, salutare all’inizio e alla fine dell’interazione, saper chiedere/ordinare al bar, ringraziare ... In particolare, interazioni come quella in esame sono spesso organizzate in *schemi interattivi*, cioè in sequenze strutturate che seguono un certo sviluppo: salutare, chiedere/ordinare, chiedere il prezzo, ringraziare... Questi schemi interattivi o “copioni” sono diversi da cultura a cultura: ad es. lo schema “entrare in un bar, sedersi a un tavolino, aspettare il cameriere o chiamarlo, ordinare, consumare la bevanda, chiamare il cameriere per pagare o andare alla cassa” non si applicherebbe ad un *pub* inglese, in cui vige invece lo schema “andare al bar, ordinare, pagare, portarsi la bevanda ad un tavolino”.

<p>Gli individui utilizzano le proprie competenze in contesti e condizioni differenti e con vincoli diversi [PAR. 4.1.3, pp. 62-63]</p> <p>per realizzare delle attività linguistiche. [PAR. 4.4, pp. 71-111] Queste implicano i processi linguistici [PAR. 4.5, pp. 112-115]</p> <p>di produrre e/o ricevere testi [PAR. 4.6, pp. 115-124]</p> <p>su determinati temi [PAR. 4.2, pp. 65-67]</p> <p>in domini specifici, [PAR. 4.1.1, pp. 57-59]</p> <p>con l'attivazione delle strategie [PAR. 4.4, pp. 71-111](*)</p>	<p>Il <i>contesto</i> in questo caso è rappresentato da un pub a Londra, ma la situazione specifica comprende una serie di <i>condizioni</i> particolari, sia relativamente agli interlocutori (in che stato d'animo ci troviamo? È la prima volta che entriamo in un pub?) che riguardo all'ambiente (siamo da soli o con un amico che magari ci può dare una mano? Che ore sono? Siamo vicini all'orario di chiusura? Il locale è affollato e rumoroso? Che accento avrà il barista?). Molti di questi fattori contestuali potrebbero anche costituire dei <i>vincoli</i> rispetto alla nostra capacità di costruire enunciati e di comprendere quanto ci viene detto.</p> <p><i>Interazione orale</i>: transazione per ottenere beni o servizi; eventualmente ricezione della lingua scritta per trovare informazioni (ad es. leggendo un menu).</p> <p>In estrema sintesi, i processi di produzione della lingua orale comprendono le abilità di <i>pianificare</i> e <i>organizzare</i> un messaggio (abilità cognitive), di <i>formulare</i> un enunciato linguistico (abilità linguistiche) e di <i>articolare</i> l'enunciato (abilità fonetiche). Nell'interazione orale, come in questo caso, tuttavia, i processi di produzione si sovrappongono con quelli di ricezione orale (ascolto e comprensione), tramite cui, man mano che l'interazione procede, gli interlocutori convergono sui significati e sulle intenzioni comunicative che trasmettono, negoziandoli via via in tempo reale.</p> <p>Messaggi orali, strettamente funzionali agli scopi da raggiungere (cfr. la competenza pragmatica).</p> <p>L'argomento è in questo caso l'acquisto di cibi e bevande.</p> <p>Il dominio è <i>personale/privato</i>.</p> <p>Le <i>strategie comunicative</i> nell'interazione orale possono aiutare gli interlocutori a rendere la loro interazione più efficiente, efficace e flessibile: ad es., chiedendo di ripetere, dicendo che non si è capito, chiedendo di parlare più lentamente, ripetendo quanto appena detto per avere conferma della comprensione... Le strategie <i>non-verbali</i> possono risultare utili, in appoggio o, a volte, in sostituzione delle strategie verbali: ad es., utilizzando gesti, sguardi, movimenti, ecc. Particolare attenzione va riservata all'aspetto (<i>inter</i>)<i>culturale</i> delle strategie: non sempre un comportamento verbale o non-verbale ha lo stesso significato e produce gli stessi effetti in culture diverse.</p>
--	---

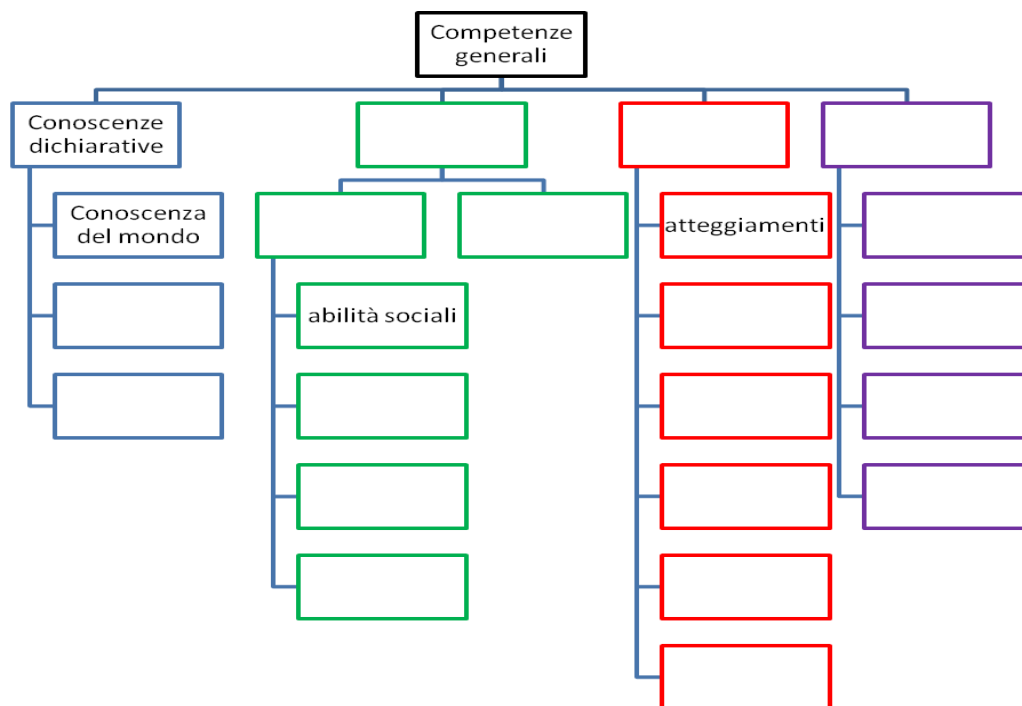
che sembrano essere più adatte a portare a buon fine i compiti previsti. [PAR. 4.3, pp. 67-71]	Il compito è di tipo <i>transattivo</i> (ottenere un bene).
(*) Il <i>Quadro</i> specifica le <i>strategie</i> nel contesto delle <i>attività comunicative</i> a cui si riferiscono (vedi la Scheda 6).	

4. Domande di approfondimento e personalizzazione:

- In che misura l'approccio teorico-metodologico generale del *Quadro*, analizzato nelle attività precedenti, e i suoi singoli *fattori*, sono tenuti in considerazione
 - nella progettazione curriculare della tua disciplina?
 - nei libri di testo e altri materiali didattici utilizzati?
 - nell'approccio didattico che utilizzi nelle tue classi?
- C'è qualche fattore in particolare che secondo te meriterebbe una riflessione più accurata o un'attivazione più concreta nella tua specifica situazione di insegnamento?

SCHEDA 3: Le *competenze generali* di chi utilizza o apprende una lingua

1. Completa questo schema delle competenze *generali* facendo riferimento al PAR. 5.1 (pp. 125-133) del *Quadro*.



2. A quale *competenza* o *sottocompetenza* inclusa nello schema qui sopra possono essere riferiti questi *esempi* di fattori?

<i>Esempi</i>	<i>Competenza e sottocompetenza generale</i>
1. conoscenza della struttura delle classi sociali di un paese e dei valori associati	_____
2. atteggiamento di apertura verso il nuovo e il diverso	_____
3. capacità di superare stereotipi	_____
4. conoscenza delle organizzazioni europee	_____
5. abilità di produrre suoni non familiari nella propria lingua materna	_____
6. abilità relative alla propria professione	_____
7. capacità di analizzare e trarre conclusioni da una nuova esperienza interculturale	_____
8. conoscenza delle caratteristiche politiche e socio-economiche di una nazione	_____
9. capacità di sfruttare tutte le risorse disponibili nel luogo in cui si vive per apprendere una lingua straniera	_____
10. conoscenza delle convenzioni di cortesia, puntualità, comportamenti da tenere o non tenere in pubblico	_____
11. consapevolezza dei propri punti di forza e criticità nell'uso o nell'apprendimento di una lingua	_____
12. sensibilità alle differenze riguardo alle abitudini alimentari tra due culture	_____
13. abilità in un determinato sport	_____
14. stili di apprendimento (es. globale <i>vs.</i> analitico)	_____
15. capacità di gestire un conflitto o un malinteso tra culture diverse	_____

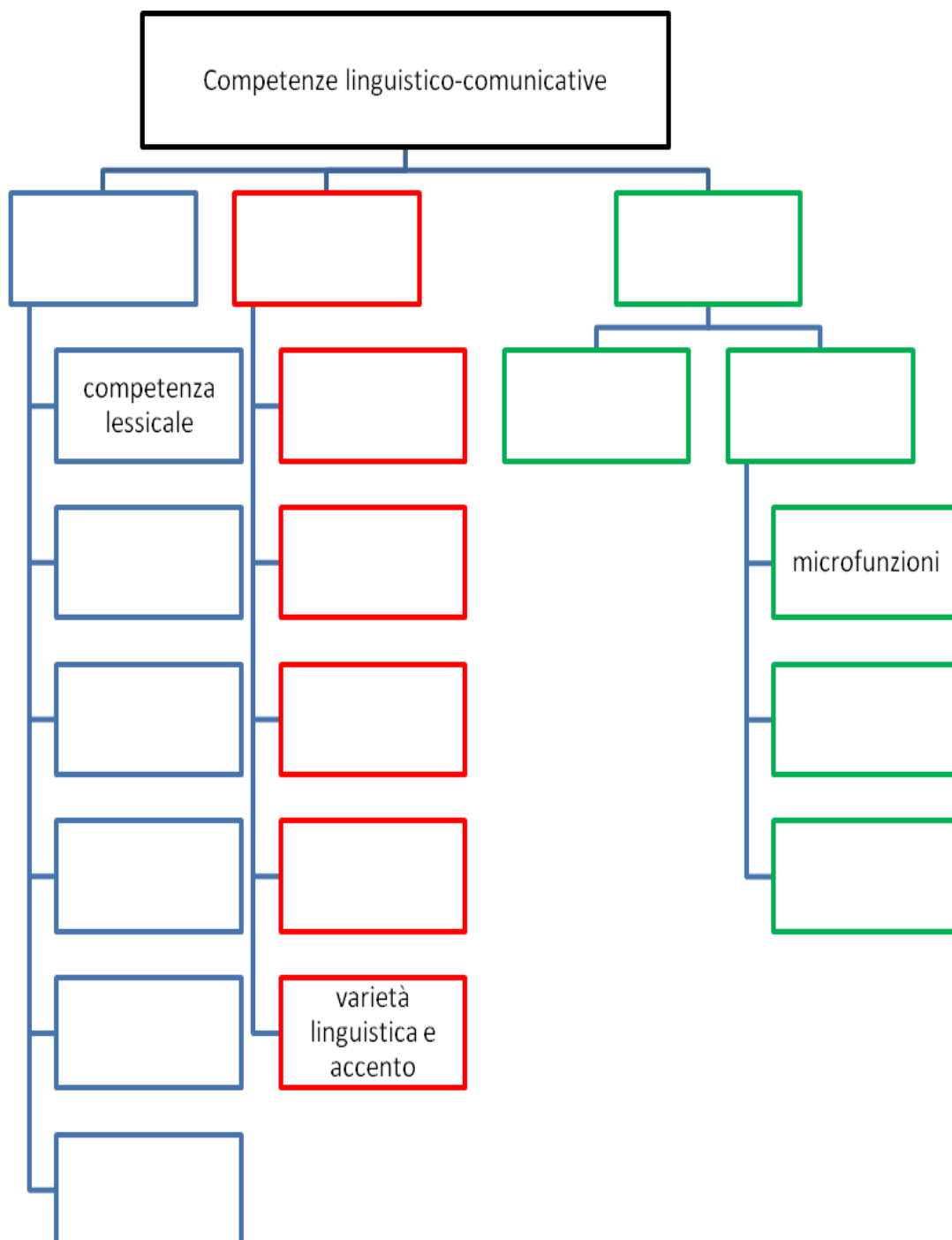
16. motivazione ad entrare in contatto con un'altra cultura	_____
N.B. L'Appendice riporta le chiavi suggerite per questo elenco di fattori.	

3. Domande di approfondimento e personalizzazione:

- In che misura ritieni il livello di *competenze generali* che posseggono i tuoi studenti all'inizio di un corso di lingua sufficiente o adeguato? Come questo livello condiziona i processi di apprendimento e gli esiti (risultati) attesi?
- La *conoscenza socioculturale* e la *consapevolezza interculturale* ricevono secondo te sufficiente attenzione nella tua progettazione e nella tua attività didattica? Quali iniziative potrebbe essere opportuno prendere per integrare il più possibile l'aspetto (inter)culturale nello sviluppo della competenza comunicativa?
- Quanto e come la “dimensione nascosta” del curriculum (rappresentata in gran parte dalla competenza “esistenziale”) viene presa in considerazione nella progettazione didattica tua e dei tuoi colleghi?
- La capacità di imparare (o *saper apprendere*) è il fondamento di un curriculum che voglia far maturare gli studenti come persone responsabili e autonome. Come viene gestito lo sviluppo di questa capacità nella tua progettazione didattica?
 - In modo *implicito*, attraverso le esperienze che gli studenti vivono a scuola?
 - In modo *esplicito*, sollevando ove e quando opportuno la consapevolezza degli studenti sul loro “profilo personale” di apprendente e sui loro punti di forza e di criticità?
 - Con interventi *sistematici*, ad es. con un corso di abilità di studio, con un portfolio, con attività costanti di tipo *metacognitivo*, cioè di pianificazione, monitoraggio e autovalutazione dei compiti?

SCHEDA 4: Le *competenze linguistico-comunicative* di chi utilizza o apprende una lingua

1. Completa questo schema delle competenze *linguistico-comunicative* facendo riferimento al PAR. 5.2 (pp.133-159) del *Quadro*.



2. A quale *competenza* o *sottocompetenza* inclusa nello schema qui sopra possono essere riferiti questi esempi di *descrittori* di competenza?

<i>Esempi</i>	<i>(Sotto)competenze</i>
<i>Sono in grado di ...</i>	
1. usare l'intonazione appropriata (ad es. in una domanda)	_____
2. scegliere le forme di saluto appropriate (ad es. "Ciao, Paolo!", "Buongiorno, Signora Bianchi", "Amore mio!")	_____
3. riconoscere e usare prefissi e suffissi (ad es. "preciso, impreciso, precisamente")	_____
4. capire le connotazioni di una parola (ad es. "zitella")	_____
5. riconoscere gli accenti che segnalano, ad es. la provenienza geografica o l'etnia	_____
6. chiedere a qualcuno di fare qualcosa	_____
7. capire e usare espressioni idiomatiche (ad es. "sono pieno come un uovo", "ci rompe sempre le scatole")	_____
8. articolare i fonemi di una lingua (ad es. "gnomo", scegl ere ")	_____
9. narrare una storia	_____
10. costruire frasi rispettando l'ordine delle parole	_____
11. usare la punteggiatura all'interno di un paragrafo	_____
12. strutturare una lettera a un giornale in cui si portano argomentazioni a favore di una tesi	_____
13. usare forme di cortesia a vari livelli (ad es. "Molte grazie", "Scusi, le spiacerrebbe passarmi il sale?", "Prego, s'immagini!")	_____
14. usare i plurali irregolari di sostantivi	_____

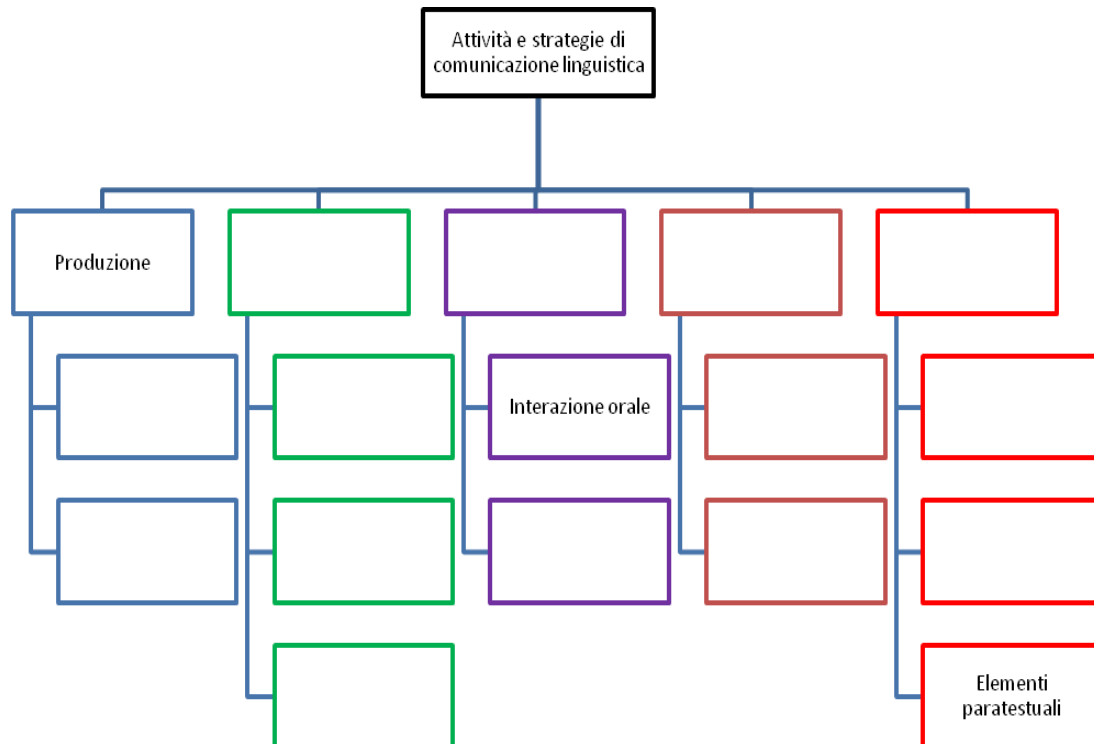
15. partecipare ad una discussione intervenendo nei momenti opportuni	_____
16. usare il registro di lingua opportuno sulla scala “formale/informale” (ad es. “Dichiaro chiusa la seduta”, “Con ciò terminiamo i lavori di oggi”, “Allora, abbiamo finito?”)	_____
17. proporre un brindisi	_____
18. usare parole composte	_____
19. interagire per acquistare qualcosa in un negozio	_____
20. usare sinonimi e contrari (ad es. “contento/lieto”, “largo/stretto”)	_____
N.B. L’ <i>Appendice</i> riporta le chiavi suggerite per questo elenco di descrittori.	

3. *Domande di approfondimento e personalizzazione:*

- Ritieni che tutte le *competenze linguistico-comunicative* debbano ricevere la stessa attenzione nella tua specifica situazione di insegnamento, o qualche competenza meriterebbe un maggior approfondimento da parte degli studenti delle tue classi?
- Secondo la tua esperienza, quale/quale competenza/e risultano più complesse per gli studenti e/o più difficili da sviluppare?
- Quale gradualità sarebbe secondo te opportuno seguire nello sviluppo delle varie competenze? C’è qualche competenza che meriterebbe un’introduzione prioritaria o, al contrario, più dilazionata nel tempo?

SCHEDA 5: Le *attività comunicative*

1. Completa questo schema delle *attività comunicative* (tradizionalmente identificate con il termine *abilità*) facendo riferimento al PAR. 4.4 (pp. 71-111) del *Quadro*.



2. Per ognuna delle attività comunicative menzionate nello schema completato fornisci un paio di esempi concreti. Poi confronta i tuoi esempi con quelli forniti dal *Quadro*.

3. Quale o quali *attività comunicative* (così come definite dal *Quadro*) sono implicate nei seguenti *compiti*?

<i>Compiti</i>	<i>Attività comunicative</i>
1. Tradurre un libretto di istruzioni di un <i>software</i>	_____
2. Partecipare ad una videoconferenza	_____
3. Prendere appunti durante una lezione	_____

4. Assemblare un computer sotto la guida di un amico esperto	_____
5. Preparare il testo di un comunicato stampa	_____
6. Presentare un nuovo libro in una libreria	_____
7. Trovare le argomentazioni a favore degli OGM in un articolo di giornale	_____
8. Decidere la destinazione di un viaggio tramite lo scambio di <i>e-mail</i> con un amico	_____
9. Stendere un resoconto di un esperimento scientifico	_____
10. Guardare un film alla televisione	_____
11. Prenotare al telefono una camera in un albergo	_____
12. Fare una presentazione usando <i>Powerpoint</i>	_____
13. Discutere con gli amici un film appena usciti dal cinema	_____
14. Fare il riassunto di un libro letto	_____
15. Seguire una discussione tra due persone senza prendervi parte	_____
16. Consultare una voce di <i>Wikipedia</i>	_____
17. Intervistare i propri compagni di classe per un'inchiesta da pubblicare sul sito <i>web</i> della scuola	_____
18. Spiegare ad un amico straniero il menu di un ristorante	_____
19. Completare un modulo all'ufficio postale	_____
20. Parafrasare un articolo di giornale in modo che sia comprensibile ad un bambino	_____
N.B. L' <i>Appendice</i> riporta le chiavi suggerite per questo elenco di compiti.	

4. Domande di approfondimento e personalizzazione:

- Il *Quadro* specifica per le varie *attività comunicative* livelli diversi secondo la scala in esso prevista (da A1 a C2). La tua progettazione didattica prevede di far raggiungere ai tuoi studenti lo stesso livello in tutte le attività comunicative o hai previsto livelli diversi per alcune attività?
- Quali differenze nelle varie attività comunicative e nei rispettivi livelli sono previste dall'insegnamento della prima, della seconda ed eventualmente della terza lingua insegnate nella tua scuola?
- Ritieni che, pur nell'ambito della stessa classe, sia utile/opportuno differenziare le attività comunicative e/o i loro rispettivi livelli nell'ottica di una personalizzazione dell'apprendimento?
- Secondo la tua esperienza, quale/quali attività comunicative risultano più complesse per gli studenti e/o più difficili da sviluppare?
- Sarebbe secondo te opportuno seguire una certa gradualità nello sviluppo delle varie attività comunicative? C'è qualche attività che meriterebbe un'introduzione prioritaria o, al contrario, più dilazionata nel tempo, in base ad es. all'età degli studenti e al livello scolastico?

SCHEDA 6: Le *strategie* a supporto delle attività comunicative

1. Il *Quadro* definisce le *strategie* come “il mezzo che il soggetto utilizza per attivare e usare in modo equilibrato le proprie risorse, per attivare abilità e procedure per soddisfare le esigenze di comunicazione nel contesto dato e per portare a termine con successo il compito in questione, nel modo più esaustivo o più economico possibile, in funzione di un preciso scopo” (PAR. 4.4 PAG. 71). Le strategie, in altri termini, sono “le azioni specifiche messe in atto da un discente per rendere l'apprendimento più facile, veloce, piacevole, autodiretto, efficace e trasferibile a nuove situazioni” (Oxford, 1990: 8) e costituiscono dunque un “ponte facilitatore” tra il compito da eseguire e chi lo esegue.

Le strategie possono essere considerate come *risorse, interne* all'individuo (ad es. recuperare dalla mente le conoscenze che si hanno su un argomento prima di leggere un articolo di giornale o di guardare un documentario) o *esterne* (ad es. consultare un dizionario *online*). Si tratta di operazioni di tipo *cognitivo* (ad es. fare ipotesi su come si svilupperà la trama di un racconto), *metacognitivo* (o di consapevolezza dei processi coinvolti: *pianificare* un compito prima di eseguirlo, *monitorarlo* durante l'esecuzione, *autovalutare* la propria prestazione al termine), e, infine, *socio-affettivo* (ad es. frequentare amici stranieri per fare pratica di una lingua, cercare di controllare l'ansia prima di affrontare un esame).

Quali attività comunicative, così come descritte e classificate dal *Quadro* (vedi la Scheda 6) sarebbero rese più efficaci dalle seguenti *strategie*?

<i>Strategie</i>	<i>Attività comunicative</i>
1. Chiedere ad un professore di spiegare meglio un concetto durante una lezione	_____
2. Guardare un video più volte, cercando ogni volta di capire qualcosa di diverso	_____
3. Tenere aperta la conversazione mostrando interesse e facendo domande al proprio interlocutore	_____
4. Prepararsi una serie di schedine per ricordarsi l'ordine degli argomenti durante la presentazione di una ricerca alla propria classe	_____
5. Controllare che il proprio interlocutore abbia capito quello che si è appena detto	_____
6. Prestare attenzione, senza distrarsi, agli annunci dell'altoparlante alla stazione	_____
7. Farsi una scaletta dei punti da sviluppare in un poster che descrive una gita scolastica	_____
8. Individuare il momento opportuno per interrompere il proprio interlocutore e segnalare di voler prendere la parola	_____
9. Usare un sinonimo quando non si conosce o non si ricorda una parola	_____
10. Consultare un'enciclopedia online per controllare alcune date mentre si stende una relazione	_____
11. Scrivere le parole-chiave accanto ad ogni paragrafo mentre si sta studiando un capitolo di un libro di testo di storia	_____
12. Aiutarsi con dei gesti per spiegare ad un amico straniero il significato di un cartello stradale	_____
N.B. L' <i>Appendice</i> riporta le chiavi suggerite per questo elenco di strategie.	

2. Prendi in considerazione due o tre attività comunicative così come descritte dal *Quadro* (vedi la Scheda 6) e, per ciascuna di esse, immagina un compito appropriato. Poi prova ad individuare quali *strategie* potrebbero rendere l'esecuzione del compito più efficiente, più efficace ...e anche più piacevole!

3. *Domande di approfondimento e personalizzazione:*

- Le *strategie* sono una componente essenziale della *capacità di imparare* (o *saper apprendere*), che, come si è visto, il *Quadro* considera tra le competenze generali. Quale importanza rivestono le *strategie di apprendimento* e di *uso* della lingua nella tua progettazione didattica?
- Ritieni che le strategie siano utili e/o necessarie
 - per lo sviluppo di particolari competenze piuttosto che di altre?
 - in determinate attività comunicative piuttosto che in altre?
 - a seconda dell'età e del livello cognitivo e linguistico degli studenti?
- Se hai previsto l'attivazione di strategie tra i tuoi obiettivi didattici/educativi, come la realizzi in concreto?
 - Facendo fare ai tuoi studenti esperienze *implicite* di strategie, incorporandole cioè nei compiti che proponi ma senza nominarle, descriverle e/o sollecitarle?
 - Lasciando che gli studenti *scoprano da sé* le strategie più opportune per ciascuno di loro e a seconda del compito da svolgere, ma chiedendo loro di verbalizzarle e socializzarle, ad es. al termine di un compito?
 - Includendo momenti *specifici* ed *espliciti* di attivazione delle strategie durante lo svolgimento di un compito, in cui fornisci agli studenti informazioni su come funziona una strategia e a quale scopo e in quali contesti può essere efficacemente utilizzata?

SCHEDA 7: Riepilogo: Esame di contesti secondo l'ottica complessiva del *Quadro*

1. A quali dei seguenti *fattori* corrispondono le parole sottolineate in questa descrizione? (N.B. Un fattore può comparire più di una volta.) Per una definizione di questi fattori fai riferimento alla Scheda 2 e seguenti.

vincoli - *competenza linguistica* (*specificare quale*) - *attività linguistiche* (*specificare quale/i*) - *strategie*
compito - *fattori di personalità* ("competenza esistenziale") - *contesto* - *competenze generali*

Ahmed lavora da qualche giorno in una <u>pasticceria molto famosa e frequentata</u> in centro città, svolgendo varie <u>mansioni</u> . Oggi gli hanno chiesto di <u>dare una mano a servire al banco</u> per sostituire una collega	a. b. c.
---	-------------------------------

<p>indisposta. Ahmed è un tipo piuttosto <u>ansioso</u>, e si rende conto che dovrà <u>parlare</u> con i clienti, cercando di usare <u>l'italiano che sa</u> per capire e farsi capire il più possibile. Ha pensato allora di <u>farsi aiutare da un collega</u> a <u>fare un elenco</u> dei <u>nomi dei vari prodotti</u> in vendita, e, nei momenti liberi, <u>ripete questo elenco</u> a voce alta.</p> <p>N.B. L'<i>Appendice</i> riporta le chiavi suggerite di questa scheda.</p>	<p>d.</p> <p>e.</p> <p>f.</p> <p>g.</p> <p>h.</p> <p>i.</p> <p>l.</p>
---	--

2. A quali *fattori* (vedi le parole in **neretto** nella prima colonna della Scheda 2) corrispondono le parole sottolineate in questa descrizione?

<p>Penelope vuole <u>rispondere ad un annuncio</u> di lavoro <u>scrivendo</u> il suo <u>curriculum</u> e poi <u>usando l'e-mail</u> per spedirlo. Ha già scritto curriculum in passato, ma è <u>la prima volta in italiano</u>. Vuole essere <u>precisa e accurata</u>, e, per capire se ci sono differenze rispetto a come lo scriverebbe nella sua lingua materna, decide di <u>fare una rapida ricerca</u> su Internet di modelli di curriculum a cui possa magari ispirarsi. Vorrebbe poi <u>farlo leggere ad una sua amica italiana</u>.</p> <p>N.B. L'<i>Appendice</i> riporta le chiavi suggerite di questa scheda (<i>adattata da Mariani 2014</i>).</p>	<p>a.</p> <p>b.</p> <p>c.</p> <p>d.</p> <p>e.</p> <p>f.</p> <p>g.</p> <p>h.</p>
--	---

3. Quali *fattori* (vedi le parole in **neretto** nella prima colonna della Scheda 2) è possibile identificare in questa descrizione?

<p>Huang è un tipo molto socievole e vorrebbe comunicare di più con i suoi colleghi di lavoro e così, a poco a poco, <u>integrarsi</u></p>	
--	--

meglio nella cultura italiana. Si rende conto che per ottenere questo risultato dovrebbe, tra l'altro, conoscere un po' meglio gli argomenti di cui la gente parla più spesso tutti i giorni. Decide allora di ascoltare, tutte le sere in cui gli è possibile, le notizie dei telegiornali, allo scopo di capire almeno le informazioni essenziali. Prova a procedere così: ascolta un primo telegiornale prendendo solo nota degli argomenti di cui si parla (gli sembra sempre che parlino troppo in fretta!). Poi ne ascolta un altro, cercando di ritrovare gli stessi argomenti e di capire qualche informazione molto concreta (qualche nome, delle date, delle cifre ...). Infine ascolta un terzo telegiornale prendendo nota di ogni altra cosa che riesce a capire. Si è anche comprato un dizionario bilingue e lo consulta, anche se in linea di massima preferisce guardare bene le immagini che scorrono sul televisore.

N.B. L'*Appendice* riporta le chiavi suggerite di questa scheda.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Abdelgaber S., Médioni M.A. (coordonné par) (2010), *Enseigner les langues vivantes avec le Cadre Européen*, numero monografico di *Cahiers Pédagogiques*, 18.
- Bachman L.F. (1990), *Fundamental considerations in language testing*, Oxford University Press, Oxford.
- Byram M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Canale M., Swain M. (1980), "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", in *Applied linguistics*, 1(1), pp. 1-47.
- Celce-Murcia M., Dornyei Z., Thurrell S. (1995), "Communicative competence: a pedagogically motivated model with content specification", in *Issues in Applied Linguistics*, 6 (2), pp. 5-35.
- Goullier F. (2007), *Council of Europe Tools for Language Teaching – Common European Framework and Portfolios - Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue, Cadre européen commun et Portfolios*, Didier, Parigi.

- Mariani L. (2014), “Il Quadro Comune Europeo di Riferimento e la sua valenza formativa”, in Arcuri A., Mocciano E. (a cura di), *Verso una didattica linguistica riflessiva. Percorsi di formazione iniziale per insegnanti di italiano come lingua non materna. Il modello formativo del “Master in Didattica dell’italiano come lingua non materna”*, Scuola di Lingua Italiana per Stranieri, Università di Palermo, Palermo.
- Mariani L. (2016), *La sfida della competenza plurilingue. Per un’educazione linguistica trasversale ai curricoli*, www.lulu.com e www.learningpaths.org/publicazioni/publicazioni.htm
- Mezzadri M. (a cura di) (2006), *Integrazione linguistica europea. Il Quadro comune di riferimento per le lingue*, UTET, Torino.
- Oxford R. (1990), *Language learning strategies: What every teacher should know*, Newbury House, New York.

APPENDICE: CHIAVI SUGGERITE DI ALCUNE SCHEDE

Scheda 3

1. conoscenze dichiarative (conoscenza socioculturale); 2. competenza “esistenziale” (atteggiamenti); 3. abilità e saper fare (abilità interculturali); 4. conoscenze dichiarative (conoscenza del mondo); 5. capacità di imparare (consapevolezza e abilità fonetiche generali); 6. abilità e saper fare (abilità pratiche: tecniche e professionali); 7. capacità di imparare (abilità euristiche); 8. conoscenze dichiarative (conoscenza del mondo); 9. capacità di imparare (abilità di studio); 10. conoscenze dichiarative (conoscenze socioculturali); 11. competenza “esistenziale” (fattori della personalità); 12. abilità e saper fare (abilità interculturali); 13. abilità e saper fare (abilità del tempo libero); 14. competenza “esistenziale” (fattori della personalità); 15. abilità e saper fare (abilità interculturali); 16. competenza “esistenziale” (motivazioni).

Scheda 4

1. competenza fonologica; 2. competenza sociolinguistica (elementi linguistici che segnalano i rapporti sociali); 3. competenza grammaticale (morfologia); 4. competenza semantica; 5. competenza sociolinguistica (varietà linguistica e accento); 6. competenza pragmatica (funzionale); 7. competenza sociolinguistica (espressioni di saggezza popolare); 8. competenza fonologica; 9. competenza pragmatica (discorsiva); 10. competenza grammaticale (sintassi); 11. competenza ortografica; 12. competenza pragmatica (funzionale); 13. competenza sociolinguistica (regole di cortesia); 14. competenza grammaticale (morfologia); 15. competenza pragmatica (funzionale); 16. competenza sociolinguistica (differenze di registro); 17. competenza pragmatica (funzionale); 18. competenza grammaticale (morfologia); 19. competenza pragmatica (schemi interazionali); 20. competenza semantica.

Scheda 5

1. mediazione scritta; 2. interazione orale; 3. produzione scritta (scrittura); 4. interazione orale; 5. produzione scritta (scrittura); 6. produzione orale (parlare); 7. ricezione visiva (lettura); 8. interazione scritta; 9. produzione scritta (scrittura); 10. ricezione audiovisiva;

11. interazione orale; 12. produzione orale (parlare); 13. interazione orale; 14. mediazione scritta; 15. ricezione orale (ascolto); 16. ricezione scritta (lettura); 17. interazione orale; 18. mediazione orale; 19. produzione scritta (scrittura); 20. mediazione orale.

Scheda 6

1. interazione orale; 2. ricezione audiovisiva; 3. interazione orale; 4. produzione orale (parlare); 5. interazione orale; 6. ricezione orale (ascolto); 7. produzione scritta (scrittura); 8. interazione orale; 9. produzione (orale o scritta); 10. produzione scritta (scrittura); 11. ricezione scritta (lettura); 12. mediazione orale.

Scheda 7-1

a. contesto; b. competenze generali (professionali); c. compito; d. fattori di personalità; e. attività linguistiche (interazione orale); f. vincoli (limitata competenza linguistica); g. strategie; h. strategie; i. competenza linguistica (lessicale); l. strategie.

Scheda 7-2

a. compito; b. attività linguistiche (produzione scritta – scrittura); c. testo (+ competenza pragmatica discorsiva) e dominio (professionale); d. competenze generali (abilità tecniche); e. vincoli; f. competenza “esistenziale” (fattori di personalità); g. strategie; h. strategie.

Scheda 7-3

molto socievole: competenza “esistenziale” (fattori di personalità); *comunicare di più*: compito-obiettivo; *con i suoi colleghi di lavoro*: contesto; *integrarsi meglio nella cultura italiana*: competenza “esistenziale” (motivazione integrativa); *conoscere un po’ meglio gli argomenti*: conoscenze dichiarative (socioculturali); *ascoltare*: attività linguistiche; *le notizie dei telegiornali*: testo/discorso; *capire almeno le informazioni essenziali*: attività linguistiche (ricezione orale – ascolto); *ascolta un primo telegiornale prendendo solo nota degli argomenti di cui si parla*: strategie di comprensione orale (ascolto) + temi (argomenti) + dominio (personale); *troppo in fretta*: vincoli; *ritrovare gli stessi argomenti e di capire qualche informazione molto concreta*: strategie di comprensione orale (ascolto); *prendendo nota di ogni altra cosa che riesce a capire*: strategie di comprensione orale (ascolto); *dizionario bilingue*: capacità di imparare (abilità di studio); *preferisce guardare bene le immagini*: competenza “esistenziale” (stili di apprendimento).