

**Maria Cristina Castellani
Nunzia Guasco
Lilia Montaldi
Gianni Poggio**

Materi **ALI**

Progetto ALI per imparare

*Nessun uomo può rivelarvi nulla,
se non quello
che già sonnecchia nell'alba della vostra conoscenza
(...)*

*Poiché la visione di un uomo
non presta le ali a un altro uomo.*

Kahil Gibran



Progetto



ALI per imparare

Il progetto è stato finanziato con i fondi Cipe anno 2002, destinati all'Educazione degli Adulti nella Provincia di Imperia ed assegnati come "Finanziamento Fondi Cipe-Progetto di eccellenza" all'I.T.C.G. "G. Ruffini" di Imperia in collaborazione con la S.M.S. "Boine" di Imperia e in rete con i CTP di Sanremo e Ventimiglia e con l'IPSIA "G. Marconi" di Imperia.

Responsabile scientifico del Progetto:
MARIA CRISTINA CASTELLANI

MateriALI

Ideatore del progetto del volume MateriALI e suo curatore: Maria Cristina Castellani

Gli Autori dei Moduli sono indicati nell'indice.

Per la Guida:

Capitoli 1, 2, i paragrafi 4, 1, 7.3 e capitolo 8 (di Maria Cristina Castellani).

Paragrafo 5.1 (di Nunzia Guasco).

Paragrafi 5.2, 7.1 e 7.2 (di Lilia Montaldi).

Capitoli 3 e 6 (di Gianni Poggio).

Il *Modulo 5 L'Ufficio Stranieri* è stato scritto dal gruppo di lavoro di insegnanti della provincia di Imperia, formatosi nell'ambito del *Progetto Ali per imparare*, prima fase, promosso dall'IRRE Liguria: Graziella Bosco, Nunzia Guasco, Antonio Lodi, Lilia Montaldi, Franco Monti, Laura Mustica, Maria Grazia Sergi, Laura Trucco, coordinati da Maria Cristina Castellani ed è stato rivisto, nella versione attuale, da Maria Cristina Castellani, Nunzia Guasco e Lilia Montaldi.

La ricerca sul territorio è stata fatta da Graziella Arazzi (IRRE Liguria), che ha scritto i paragrafi 4.2, 4.3, 4.4, 4.5 e 5.3 della *Guida*.

Realizzazione editoriale: M&R Comunicazione - Genova

Redazione: Rosa De Lucia

Progetto grafico: Federico Panzano

Fotografie: Archivio M&R

Le immagini all'interno del volume sono simulate

In copertina: *L'aquila* di Gian Mario Cama
(per gentile concessione dell'Autore)



Indice

Prefazione	5
<i>(di Anna Maria Giuganino)</i>	
Guida per l'insegnante	7
<i>(a cura di Maria Cristina Castellani)</i>	
1 Chi siamo, da dove veniamo, verso dove andiamo?	9
1.1 C'era una volta un gruppo di lavoro che...	9
1.2 Perché abbiamo fatto questo lavoro?	10
2 Lo scenario generale del lavoro e il Quadro Comune Europeo di Riferimento	11
2.1 Il Quadro Comune Europeo di Riferimento	11
2.2 Lo scenario delle migrazioni e la circolazione dei cittadini europei negli anni Settanta	12
2.3 Le giuste domande	12
3 Una lingua per integrarsi	13
3.1 Il ruolo dell'apprendimento linguistico nel processo di integrazione dei migranti	13
3.2 Possibili risposte	14
4 Destinatari	15
4.1 L'eredità dei corsi 150 ore	15
4.2 Una ricerca sul territorio (2003)	16
4.3 Intrecci di lingue e <i>ventagli</i> di prospettive	19
4.4 Scuole superiori e integrazione sociale e linguistica degli alunni stranieri	19
4.5 Un nuovo insegnante	21
5 Materiali	22
5.1 I materiali nei CTP: insegnamento dell'italiano come L2	22
5.2 L'italiano nei corsi serali	24
5.3 Quando le tecnologie si nutrono di simboli	25
6 L'impianto modulare	26
6.1 Caratteristiche generali	26
6.2 Metodologie	27

7 La valutazione	28
7.1 Uno sguardo sui CTP e sull'insegnamento dell'italiano come L2	28
7.2 La valutazione nei corsi serali di scuola superiore	30
7.3 Valutazione e <i>Portfolio</i>	31
7.3.1 Verso l'autovalutazione	31
7.3.2 Il <i>Portfolio</i>	32
8 Come usare i Moduli	36
8.1 La struttura modulare	36
8.2 Il <i>know-how</i> precedente: livelli e interlingue	37
Bibliografia	38
(a cura di Maria Cristina Castellani)	
Moduli	39
Modulo 1 - La casa	41
(di Gianni Poggio)	
Modulo 2 - La famiglia	55
(di Lilia Montaldi)	
Modulo 3 - La scuola	69
(di Maria Cristina Castellani)	
Modulo 4 - Gli Uffici Comunali	89
(di Nunzia Guasco)	
Modulo 5 - L'Ufficio Stranieri	103
(a cura di Maria Cristina Castellani, Nunzia Guasco e Lilia Montaldi)	
Modulo 6 - La patente di guida	115
(di Lilia Montaldi)	
Modulo 7 - Un momento di tempo libero	131
(di Nunzia Guasco)	
Modulo 8 - Un viaggio in treno	143
(di Gianni Poggio)	
Modulo 9 - La visita medica	155
(di Nunzia Guasco)	
Modulo 10 - Ristorante del Mondo	169
(di Maria Cristina Castellani)	



Prefazione

È ormai un dato acquisito e sicuro che, in questi ultimi anni, in Italia, la composizione dei gruppi-classe si caratterizzi per la diffusa e variegata presenza di alunni di origine straniera, condizione che senza dubbio origina discussioni e, in taluni casi, incertezze nel mondo della scuola, non sempre preparata per rispondere in modo pedagogicamente adeguato a tale nuova realtà.

Segno di vitalità e di pluralità di posizioni ideali, i contrasti sono talora anche il frutto del mancato approfondimento dei problemi o espressione di timori più o meno fondati circa l'esito negativo delle innovazioni o, ancora, circa l'adeguatezza delle persone e delle strutture che devono affrontare le novità, spesso senza la certezza dell'applicabilità della norma, in presenza di risorse a disposizione insufficienti.

*Ad una chiarificazione dell'oggetto in discussione, in merito all'insegnamento dell'italiano agli stranieri ed a fornire operativamente alcuni strumenti basilari per l'impostazione dei lavori, porta sicuramente un contributo il presente volume che illustra e discute sugli elementi essenziali dell'innovazione citata, fornendo valide indicazioni per il lavoro e la sfida che ci attendono. Trattandosi di una formula innovativa, gli autori di *MateriALI*, tutti operanti nell'ambito dell'educazione degli adulti e dell'educazione interculturale, hanno immaginato la condizione dei colleghi impegnati nei percorsi scolastici per stranieri adulti, hanno cercato di fornire una serie di tracce per la progettazione dei percorsi formativi e hanno prodotto materiali direttamente spendibili in classe. In particolar modo, come sarà evidente, il gruppo A.L.I. si è giovato non soltanto della ormai accreditata programmazione modulare ma, in modo particolare, delle esperienze e degli schemi organizzativi che i colleghi dei C.T.P. hanno elaborato e sperimentato con assiduità. Il lavoro che è scaturito offre fondati materiali, logicamente organizzati, ricchi di spunti utili per passare "dalle parole ai fatti" e per rendere effettiva ed efficace l'innovazione della scuola in un contesto sempre più articolato e complesso.*

Il volume è frutto di un comune impegno di studio, di ricerca e di riflessione di tutti gli autori coinvolti, che rappresentano vere risorse per la scuola per la loro competenza e capacità, ma soprattutto per la dedizione e l'amore con cui ogni giorno affrontano il loro compito.

Per questa ricchezza, come preside, li ringrazio.

Anna Maria Giuganino
Dirigente Scolastico
I.T.C.G. "G. Ruffini"-Imperia



Guida per l'insegnante

1

Chi siamo, da dove veniamo, verso dove andiamo?

1.1 C'era una volta un gruppo di lavoro che...

Ogni volta che si inizia un nuovo percorso di ricerca, appare necessario domandarci quali strumenti abbiamo già in mano, perché intraprendiamo questo nuovo cammino, quali sono le esperienze già maturate sino a quel momento e quali sono i nostri obiettivi... Qualche tempo fa abbiamo provato a lavorare insieme, anche con altri insegnanti della provincia di Imperia (nell'ambito del Progetto FA.re dell'IRRSAE, ora IRRE della Liguria).

Abbiamo iniziato a costruire unità di lavoro per studenti adulti migranti. Volevamo imparare un metodo (la nostra era una ricerca-azione) e poi abbiamo pensato che poteva essere interessante e più generoso condividere con altri i prodotti di tale ricerca: materiali per insegnare l'italiano a studenti non italofoni dei corsi dei CTP e dei corsi serali presso le scuole secondarie di secondo grado. Il nostro gruppo, in questa seconda fase del lavoro, è più piccolo. Infatti, lavorare per ottenere dei prodotti richiede un'*équipe* meno importante. Siamo stati però legati al territorio in cui lavoriamo ma siamo andati oltre. Per questo vogliamo ora presentarci perché il nostro piccolo gruppo di lavoro in realtà è strettamente correlato ad altre presenze sul territorio. Per cui al di là dei nostri nomi, Lilia, Maria Cristina, Nunzia e Gianni, dovremo dire che ha contato per noi, proprio come identità di gruppo, il fatto di occuparci di educazione degli adulti in provincia di Imperia, Lilia e Nunzia come insegnanti elementari, Gianni come insegnante di lettere della scuola superiore e Maria Cristina come ispettore. Il nostro piccolo gruppo è però circondato, diremo meglio avvolto, quasi in senso di protezione, da tante altre persone che ci hanno consentito di percorrere il sentiero che vi stiamo raccontando, innanzitutto i nostri studenti, gli adulti del CTP di Imperia, gli allievi dei corsi serali del Ruffini di Imperia, e, oltre Imperia, tutti i CTP della Liguria, frequentati da Maria Cristina come ispettore e gli studenti universitari stranieri di Perugia dove Maria Cristina insegna Pedagogia Interculturale.

Ognuno di loro ci ha insegnato qualcosa e ci ha stimolato a produrre materiali per gli altri. Poi ci sono i nostri colleghi, prima di tutto quelli della provincia di Imperia, che almeno in parte avevano partecipato alla prima fase della ricerca. Poi i colleghi di altri CTP con i quali siamo in contatto, anche se non in rete a livello amministrativo (ma ciò ha poi importanza?) Citiamo per esempio i colleghi del CTP di Bolzaneto, che tramite Maria Cristina ci hanno fatto conoscere i materiali prodotti nella casa circondariale di Bolzaneto, dei quali qualche frammento è stato usato nel testo. Ci hanno aiutato inoltre la preside dell'ITCG Ruffini di Imperia e tutto lo staff di presidenza e segreteria, che ci hanno consentito di mettere "ali" anche concrete alla nostra ricerca (intitolata ALI già nella prima fase e pubblicata con tale nome parzialmente a cura del-

l'IRRSAE Liguria, ora IRRE). Ci ha aiutati inoltre, nella ricerca dello scenario generale, Graziella che ha raccolto i dati relativi all'utenza e ai docenti presso i tre CTP della provincia di Imperia.

1.2 Perché abbiamo fatto questo lavoro?

Abbiamo alcune risposte che commenteremo via, via. In un recente corso di aggiornamento Lilia e Nunzia hanno spiegato in questo modo perché hanno costruito le unità didattiche che leggerete nel libro.



- *Perché posso proporre i contenuti che ritengo necessari in quel momento per quel gruppo classe.*
- *Perché posso rivedere le regole grammaticali che ritengo opportune.*
- *Perché posso verificare l'apprendimento di ciò che ritengo personalmente rilevante nel contesto in cui opero.*
- *Perché posso interagire con gli studenti coinvolgendoli nella strutturazione, revisione delle stesse.*
- *Perché posso coinvolgere attivamente gli studenti nella produzione di materiale.*
- *Perché posso usare i contesti ed i vocaboli che ritengo più adeguati al mio territorio.*
- *Perché attraverso l'interazione posso imparare molto... E non solo nuovi vocaboli.*
- *Perché posso veramente operare su un processo di integrazione culturale con gli studenti del mio gruppo classe e poi posso continuarlo allargando la partecipazione alle famiglie.*
- *Perché mi posso divertire lavorando.*
- *Perché mi posso arricchire con nuovi stimoli, con nuove emozioni.*
- *Perché produco qualcosa di mio che posso condividere con altri.*

Volevamo quindi lasciare una traccia della nostra ricerca. Volevamo che alcuni materiali che avevamo nel frattempo prodotto potessero essere utili anche ai nostri colleghi. Una volta esaurita la fase in cui raccontiamo chi sono i nostri studenti, in cui analizziamo i loro bisogni formativi (e i nostri in quanto docenti in formazione), in cui evidenziamo le caratteristiche dei nostri corsi, una volta esaurita quindi la parte che si legge nelle ricerche via via svolte da Enti vari (compreso il citato IRRE della Liguria), abbiamo voluto provare a mettere in pratica qualcosa che avevamo appena imparato. Così abbiamo costruito alcune unità di lavoro e forse riteniamo che, al di là del loro uso immediato nei corsi, gli altri insegnanti potrebbero costruirne delle altre e “inventare” nuovi materiali. E sarebbe anche interessante e utile che questi materiali fossero messi in rete e che altri docenti potessero fruirne.

Ripercorriamo ora con voi il nostro itinerario di lavoro che parte dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue Straniere, che verrà talvolta definito solo “Quadro”.

2

Lo scenario generale del lavoro e il Quadro Comune Europeo di Riferimento

Non è possibile ormai accingersi a preparare materiali didattici di una L2 senza fare riferimento al Quadro Comune Europeo di Riferimento per l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue straniere. Anche il nostro gruppo di ricerca ha iniziato proprio da tale documento, che ha costituito lo scenario di riferimento per l'individuazione del materiale su cui lavorare. Ci è quindi sembrato opportuno premettere alcune notizie sul *Quadro* stesso: queste, oltre che avere carattere informativo generale, potranno servire all'insegnante come stimolo a un maggiore approfondimento. Si ritiene infatti imprescindibile dal nostro lavoro la riflessione su tale documento e la possibilità di utilizzarlo come repertorio e archivio di progettazione e valutazione.

2.1 Il Quadro Comune Europeo di Riferimento

Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per l'Apprendimento e l'Insegnamento delle lingue, e la relativa valutazione, rappresenta l'ultima tappa di un processo intrapreso dal Consiglio d'Europa (d'ora in poi COE). Tale processo ha inizio nell'anno 1971 e si è svolto con una serie di tappe di cui si ricordano:

- il **Livello Soglia** (uscito in più lingue e che ha costituito la "bibbia" degli anni Ottanta per chi insegna lingue straniere);
- le raccomandazioni del Comitato dei Ministri del COE del 1982 (numero 18);
- il documento di **Rüschlikon**, dal quale emergono tutti gli atti e processi necessari per la nascita e crescita del Quadro e del Portfolio europeo delle lingue;
- la prima edizione del **Quadro del 1996-97** (on line sul sito del COE www.coe.int/T/E/Cultural/Co_operation/Education/Languages/Language_Policy) resa accessibile a tutti via internet;
- le raccomandazioni del **Comitato dei Ministri del COE** del 1998 (numero 6);
- la seconda edizione del **Quadro del 2001**, edita in forma di libro dalle edizioni della Università di Cambridge per l'inglese e da Hatier-Didier per il francese;
- la traduzione italiana del 2002 (**Il Quadro Comune Europeo di Riferimento**, La Nuova Italia-Oxford) alla quale si accompagna quasi contemporaneamente, sempre nel 2002, la traduzione tedesca (Langenscheidt) e la traduzione spagnola (2003).

Ma quale storia giustifica l'impegno del COE per documenti di tale portata ed impegno?

Soprattutto la presa di coscienza del patrimonio europeo della diversità linguistica e della necessità di migliorare la comunicazione fra cittadini dei vari Stati attraverso una migliore conoscenza delle lingue straniere moderne e quindi di una conseguente necessaria predisposizione di strumenti comuni e convergenti fra i vari stati a livello di politica educativa nell'insegnamento delle lingue straniere. Vedremo nei paragrafi seguenti come tale prima motivazione abbia una storia.

2.2 Lo scenario delle migrazioni e la circolazione dei cittadini europei negli anni Settanta

È opportuno quindi ritornare alla data del 1971, come inizio del processo di riflessione sulle lingue in Europa e sulla necessità di uniformare il panorama linguistico europeo. L'Europa è percorsa da migrazioni in genere sud-nord. Molte persone (fra cui nostri connazionali) si spostano verso i paesi del nord Europa: le migrazioni interessano numeri di persone sempre crescenti. Si parla di presenza di cittadini del sud dell'Europa come lavoratori ospiti con progetti, più o meno a lungo termine, di permanenza sul territorio straniero in paesi come la Germania, la Svizzera, il Benelux e ancora (anche se la migrazione più importante era precedente) in Francia e nel Regno Unito. Oltre agli italiani, favoriti nei loro spostamenti dal fatto di essere cittadini dell'allora Mercato Comune Europeo e poi della Comunità Europea, emigrano, dai loro rispettivi paesi, cittadini greci, spagnoli, turchi. Inizia poi il movimento dall'allora Jugoslavia e poi dai paesi della ex-Jugoslavia e dall'Est dell'Europa e quindi dai paesi extraeuropei. Di fronte a tale massiccio fenomeno e di fronte alla contemporanea aumentata mobilità in Europa di singoli cittadini per motivi di studio e di lavoro, emergeva la necessità di un approccio comune nella valutazione delle competenze linguistiche: emergeva soprattutto la sentita esigenza che le domande di base per l'apprendimento delle lingue straniere fossero poste in modo univoco in tutta Europa, in modo da dare risposte efficaci e coerenti.

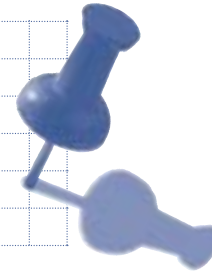
2.3 Le giuste domande

Le domande di base sono infatti le seguenti (cfr. *Quadro*, trad.it., pp. XII-XIII):



- *Che cosa dovrà fare l'apprendente con la lingua?*
- *Che cosa ha bisogno di imparare per usare efficacemente la lingua per quegli scopi?*
- *Quale motivazione lo spinge ad imparare la lingua?*
- *Che tipo di persona è (età, sesso, ambiente sociale, livello di istruzione ecc.)?*
- *Di quali conoscenze, abilità ed esperienze dispone il suo insegnante?*

- Quali possibilità ha di accedere a libri di testo, opere di consultazione (dizionari, grammatiche ecc.) strumenti audiovisivi e informatici (hardware e software)?
- Quanto tempo può o intende o è in grado di dedicare all'apprendimento della lingua?



Sempre nella introduzione al *Quadro*, si ricorda la necessità di definire con la massima precisione obiettivi al contempo validi e significativi, che tengano quindi conto dei bisogni degli apprendenti, e realistici, che tengano conto delle loro risorse di tempo e denaro, delle loro caratteristiche, e delle risorse dell'ambiente che li circonda. È appena il caso di ricordare che nell'apprendimento strutturato di una lingua sono coinvolte persone diverse, non solo gli insegnanti e gli apprendenti ma anche esaminatori, esperti e consulenti delle istituzioni, amministratori scolastici, autori di libri, editori. Tutte tali persone dovrebbero lavorare in modo coerente, in modo da consentire al discente un percorso agevolato: ognuno lavora nel proprio ambito per facilitare il processo di apprendimento della lingua straniera. Tali persone sono in grado di indicare i propri obiettivi in modo chiaro: per questo scopo è stato elaborato il *Quadro* e per questo scopo noi siamo partiti proprio dal *Quadro* per definire oggetto, metodo e strumenti di lavoro. Se infatti si assume come scopo dell'apprendimento di una lingua il fatto che l'apprendente acquisisca competenza e padronanza d'uso della lingua in questione, uno schema come quello proposto dal *Quadro* dovrebbe aiutare a definire gli obiettivi in modo trasparente ed esaustivo.

3

Una lingua per integrarsi

3.1 Il ruolo dell'apprendimento linguistico nel processo di integrazione dei migranti

Ormai da anni si è cominciato a parlare della lingua degli immigrati stranieri in Italia al punto che, a tutt'oggi, appare molto consistente il numero delle ricerche e degli studi di settore che ci consentono di fare riflessioni e sviluppare ipotesi in ambito didattico.

Esiste ormai unanimità nel riconoscere che l'integrazione sociale degli immigrati risulti fortemente condizionata dal loro livello di conoscenza della lingua. È inoltre indubitabile che il saper comunicare costituisca l'aspirazione prioritaria per gli immigrati di qualsiasi provenienza e condizione socioculturale.

Il possesso della lingua, oltre a permettere e facilitare tutti i processi di socializzazione, con i suoi tanti e variegati aspetti che vanno dalla "pura sopravvivenza" all'interazione affettiva e allo svolgimento di attività lavorative, assume anche una forte rilevanza di carattere psicologico.

Secondo la nostra esperienza, insegnare italiano agli immigrati comporta una riflessione e una progettazione didattica molto attente, che non possono rifarsi a schemi materiali generici, ma che siano veramente capaci di coniugare i contenuti dell'insegnamento con i bisogni e gli interessi legati a questo particolare gruppo di discenti, promovendo così processi reali di apprendimento.

È indubbio che il primo insegnamento linguistico, che tende a dare gli strumenti “rudimentali” per la sopravvivenza comunicativa, debba collegarsi ai bisogni primari degli immigrati. Ma nello stesso tempo, è da evidenziare come anche questo primo insegnamento strumentale possieda una propria specificità e non possa essere ricalcato sul modello dei corsi scolastici ordinari di qualsiasi livello e/o tipologia. La particolarità di tale approccio deriva, *in primis*, dal fatto che l'azione didattica, con i lavoratori migranti, interviene quasi sempre quando il processo di apprendimento è già iniziato a livello spontaneo ed ha portato spesso a “fossilizzazioni” di comportamenti linguistici devianti dalla norma.

In genere, per tempi abbastanza lunghi, gli immigrati vivono nel paese ospitante cercando di risolvere i problemi di sussistenza, comunicando “come possono”, talvolta illudendosi che impareranno la lingua da soli, comunque non pensando alla possibilità di programmare la loro formazione linguistica per mezzo di uno studio “formale”. In dettaglio pensiamo che sia consueto misurarsi, in svariatissime circostanze quotidiane, con la lingua dei nuovi arrivati (un'interlingua con la quale chi opera a contatto con gli immigrati deve inevitabilmente fare i conti).

D'altro canto, in questo particolare gruppo di apprendenti, venendo meno qualsiasi tipo di motivazione intrinseca, come possono avere studenti di più alto livello socioculturale, risultano inevitabilmente stimolati tipi di apprendimento fortemente dipendenti da fattori extralinguistici fra i quali, in prima linea, quelli culturali.

3.2 Possibili risposte

Una possibile risposta, pertanto, alla necessità di motivazione, condizione che deve comunque essere presente in ogni situazione di apprendimento, ma che appare concretamente diversificata, è quella di legare l'insegnamento della lingua, assai più strettamente di quanto di solito non si faccia, all'aspetto culturale. L'accostamento di lingua e cultura consente da una parte di dare alle forme linguistiche autenticità situazionale e nel contempo attiva una maturazione del soggetto apprendente, anche in senso antropologico, attraverso una sua effettiva socializzazione.

Nel caso degli immigrati riteniamo che la proposta di un “corpus” di moduli didattici da utilizzarsi nell'ambito della concreta programmazione scolastica, possa favorire l'integrazione a due livelli. In una fase iniziale il costante riferimento alla conoscenza delle strutture della società italiana aiuterà i discenti ad impadronirsi degli strumenti necessari alla loro “sopravvivenza” comunicativa e sociale.

In una fase successiva, ad un livello più avanzato, dovranno invece essere fornite quelle conoscenze di cultura, che potranno favorire nell'immigrato il faticoso processo di riconoscimento di una propria identità nel contesto nuovo, attraverso la via dell'interazione tra cultura di appartenenza e cultura ospite.

I contenuti, quali essi siano, potranno essere veicolati mediante testi, la cui leggibilità consenta l'accesso da parte di allievi con competenze linguistiche limitate, in questo senso crediamo che il primo criterio da seguire nella strutturazione dei lavori sia quello della gradualità, requisito quest'ultimo fondamentale per giungere, con successo, alla padronanza di una lingua straniera. Riteniamo inoltre che una buona leggibilità dei testi sia un dato assai importante in qualsiasi operazione di insegnamento/apprendimento rivolta agli immigrati stranieri, in quanto un elevato indice di leggibilità agevola sicuramente una ricaduta direttamente proporzionale sulla motivazione e pertanto sulla ricezione attiva dell'*input* sia linguistico sia culturale.

Un altro problema che incontrano i gruppi di immigrati, ma spesso anche alcuni studenti autoctoni, è rappresentato dal passaggio dalla abilità orale alla scrittura pianificata. Si riscontra spesso un forte contrasto tra una competenza orale, ritenuta sufficiente, e la reale difficoltà nell'apprendimento della lettura e della scrittura. Ciò può essere legato, in gran parte, allo scarso contatto del soggetto migrante con il "mondo della scrittura" nell'ambito familiare, ma non va trascurata, e appare della massima importanza nella pianificazione dei moduli, la reale difficoltà nella creazione di un processo comunicativo "soddisfacente" tra insegnante e allievo.

4

Destinatari

Da tali considerazioni e dall'elenco di domande evidenziate precedentemente al punto 2.3, noi siamo partiti e per tale motivo ci siamo chiesti chi fossero i nostri utenti, gli studenti che frequentano i corsi di italiano in provincia di Imperia e gli insegnanti che potrebbero usare i nostri materiali.

È doveroso intanto disegnare un quadro generale dei Centri Territoriali Permanenti (CTP), per calarci poi nella specifica realtà della provincia di Imperia.

4.1 L'eredità dei corsi 150 ore

I Centri Territoriali Permanenti raccolgono in gran parte l'esperienza dei corsi 150 ore e dei corsi di alfabetizzazione. Tale eredità storica non va dimenticata, se non si vogliono snaturare i corsi del loro significato.

Infatti una ricca ricerca metodologico-didattica, che travalica l'impostazione di tipo sindacale iniziale ma ne salvaguarda i termini di solidarietà sociale, fa da premessa al "fai da te" di alcuni centri. Non esisterebbero i CTP, se prima non vi fosse stata una ricerca sui modi di insegnamento agli adulti, modi che rispetto all'andragogia di tipo anglosassone, assumono in Italia un significato storico di riqualificazione di persone. Ciò anche attraverso il rilascio di un titolo di studio: il diploma di licenza elementare e media non conseguiti in età giovanile.

Ora tale esigenza, almeno nel nord dell'Italia, non è fra le prioritarie: resta però il fatto che l'utenza dei Centri richiede ancora corsi di base e, in qualche caso, aspira a conseguire il titolo della scuola di base. Non comprendere questo vuol dire trasformare i CTP in centri poco qualificati dediti al semplice rilascio di attestati (peraltro poco richiesti a un livello di base) di inglese ed informatica.

Un altro aspetto interessante - il *focus* del nostro lavoro - è che, all'utenza svantaggiata degli anni '70 e '80, negli anni '90, a poco a poco si è venuta a sostituire un'altra utenza, di origine extra comunitaria.

Nei primi anni '80, spesso, allo svantaggio economico-sociale legato all'immigrazione, non si univa lo svantaggio culturale (è il caso della prima emigrazione senegalese fornita di titolo di studio alto) ma sicuramente il problema di "imparare l'italiano" ad un certo livello: è la storia di Pap Khouma, venditore di elefanti, che imparava la grammatica italiana a dosi massicce perché diceva: "sì, capo, come vuoi capo, ma sempre in italiano..." La storia delle 150 ore (e dei corsi di scuola elementare) si sostanzia di questi elementi di base: stravolgerli e non tenerne conto vorrebbe dire commettere lo stesso errore di chi rifiuta la storia e vive solo nel presente del cui squallore poi si lamenta. Ora, il riconoscere la storia dei corsi e di ciò che ha dato origine ai CTP non vuole dire bloccare gli stessi al loro retroterra di partenza, dimenticando quanto la potenziale dinamicità consenta loro di innovare e sperimentare. Ma, se andiamo a vedere dove questi hanno funzionato bene, avremo la riconferma della loro imprescindibile unione con il "meglio" dell'insegnamento agli adulti.

Vi sono inoltre esperienze di insegnamento di docenti che insegnano nelle carceri, o in altre situazioni di disagio: tali esperienze, senza nulla togliere ad altre, sono storicamente consolidate e sono incanalate nei giusti binari del recupero delle competenze dell'adulto e della sua rimotivazione allo studio attraverso anche un miglioramento delle sue condizioni socioculturali.

4.2 Una ricerca sul territorio (2003)

Una ricerca che abbia come obiettivo la raccolta e l'interpretazione di dati sulla popolazione straniera iscritta ai corsi dei Centri Territoriali Permanenti della provincia di Imperia può utilizzare strumenti di rilevazione, la cui genesi si colloca in due distinti osservatori: il quadro di realtà offerto dai corsi finalizzati al conseguimento del titolo di studio (licenza elementare e diploma di scuola media); la prospettiva dei corsi

brevi modulari. Un terzo panorama, virtuale, ma non per questo meno significativo, viene definito - dalle indagini conoscitive delle scuole - come *set di attività a favore dei cittadini stranieri per l'integrazione linguistica e sociale*. Una lente, che nasce dall'incrocio dei primi due contesti e che, comunque, permette di declinare un livello di lettura meno legato ai dati statistici.

Imperia

Per quanto riguarda i corsi finalizzati al conseguimento del titolo di studio, il Centro Territoriale Permanente di Imperia ha istituito tre corsi di alfabetizzazione culturale (scuola elementare) e 3 corsi per il conseguimento della licenza media. Un corso per ogni sezione è presente nella struttura carceraria. L'utenza straniera domina nei corsi per la licenza elementare (66 iscritti su un totale di 67!) mentre in quello per la licenza media, su 36 iscritti, gli stranieri sono solo 5. Funzionano inoltre 6 corsi di Italiano L2 frequentati dai soli studenti stranieri (80).

I paesi di provenienza degli studenti sono, in ordine decrescente di iscritti: la Germania, la Turchia, il Marocco, i Paesi Latino-Americani (soprattutto Ecuador, Argentina e Perù), alcuni Paesi dell'ex URSS, Paesi comunitari (poche unità provenienti da Svezia, Olanda) e l'Albania.

Dall'orizzonte esaminato, si evince che gli stranieri si concentrano sui corsi di licenza elementare, considerandoli una preziosa occasione formativa per l'apprendimento dell'italiano come L2. Inoltre, la scarsa presenza di stranieri nei corsi per la licenza media fornisce le coordinate di un flusso migratorio con fragilità socioeconomica e culturale, di contro a quanto viene rilevato in altri luoghi della Liguria, ad esempio in provincia di Genova, dove i cittadini adulti stranieri - secondo indagini dell'ultimo biennio - frequentano prevalentemente corsi per il conseguimento del diploma di scuola media e hanno competenze linguistiche più elevate.

Se si vuole costruire una mappa delle risorse professionali utilizzate nel Centro, si rileva lo scarso numero di docenti utilizzati nei corsi di licenza elementare (2), di cui uno solo in servizio presso la struttura carceraria. Il problema prioritario è quello di un alto carico didattico e di un contesto operativo stratificato, in cui è necessario differenziare percorsi educativi, stili di comunicazione e strategie di relazione, a contatto con una popolazione adulta, che necessita di specifiche azioni di supporto e di accompagnamento all'integrazione sociale e lavorativa. Nei corsi per la licenza media, dove l'utenza straniera è comunque esigua, per non dire assente, rileviamo invece la presenza di una dotazione professionale più ampia, come richiesto dalla normativa che regola l'organico dei corsi di licenza media, sul modello delle già citate 150 ore (corsi sperimentali per lavoratori): due docenti di italiano, storia e geografia, un'unità, rispettivamente, per matematica, lingua straniera ed educazione tecnica.

Sanremo

Se spostiamo l'analisi al Centro Territoriale Permanente di Sanremo, troviamo alcune analogie con la situazione di Imperia, sulla base dei seguenti parametri: maggior numero di iscritti stranieri nei corsi di

alfabetizzazione culturale rispetto ai corsi di licenza media, prevalenza dell'utenza maschile su quella femminile, concentrazione nella fascia intermedia d'età (25-40 anni) e esiguità degli allievi da 40 a 64 anni. Anche a Sanremo come a Imperia esistono tre corsi per l'alfabetizzazione primaria e tre corsi per la licenza media (con un'unità in struttura carceraria). Rispetto a Imperia, tuttavia, si rilevano alcune differenze socioambientali: il numero degli uomini iscritti supera di poche unità la popolazione scolastica femminile; inoltre, uguale è il numero di occupati per entrambi i generi. Globalmente, gli occupati sono quasi la metà dei senza lavoro. Per quanto riguarda il Paese di provenienza, è possibile tracciare una mappa geografica che vede al primo posto il Marocco, seguito da Cina, Perù, Tunisia, Ecuador, Cuba, Russia, Ucraina, Albania, Turchia, Thailandia e altre nazionalità meno rappresentate e che verranno citate in seguito per la sola presenza femminile.

La popolazione scolastica, infatti, risulta esclusivamente femminile per le seguenti nazionalità: cubana, domenicana, ucraina, argentina, albanese, slovacca, brasiliana, giapponese, polacca e thailandese. Tra gli europei, presenti anche allievi provenienti da Francia e Belgio. Da considerare la componente statunitense di due unità. Un albero di culture ed etnie, che si diversifica rispetto alla struttura del Centro Territoriale Permanente di Imperia.

La dotazione organica è la stessa di Imperia con un'unità in meno nella scuola elementare.

Ventimiglia

Completamente diversa - rispetto ai precedenti *frames* istituzionali - la situazione del Centro Territoriale Permanente di Ventimiglia. Nella cittadina di frontiera, assenti i corsi di alfabetizzazione culturale (licenza elementare) è attivo invece un corso per il conseguimento della licenza media, con 22 iscritti (italiani e stranieri), in cui la quota di migranti (due uomini, provenienti rispettivamente dal Marocco e dall'Ecuador e una donna moldava) rappresentano una stretta minoranza. Rispetto a Imperia e a Sanremo, gli iscritti stranieri si concentrano nella prima fascia di età (nell'area fino a 24 anni) e risultano senza occupazione. Il basso numero di stranieri iscritti ai corsi per il conseguimento del titolo di studio può essere motivato da alcuni fattori:

- la fluttuazione e l'instabilità del flusso migratorio a Ventimiglia, zona di transito dei migranti verso altri lidi;
- la realizzazione - a differenza degli altri Centri Territoriali Permanenti della provincia di Imperia - di corsi brevi modulari di lingua italiana, che suppliscono i corsi per la licenza elementare (si veda in particolare il modulo *Donne e immigrazione - L'Italiano con il FARE*).

La dotazione organica è la stessa del CTP di Sanremo.

4.3 Intrecci di lingue e ventagli di prospettive

È opportuno riprendere alcune riflessioni sui dati della ricerca. Ci soffermeremo su particolari fenomeni e dati caratterizzanti i contesti di Imperia, Sanremo e Ventimiglia.

Rileveremo in primo luogo come la prevalenza femminile per la sola zona di Imperia nella fascia tra i 40 e i 64 anni indica come molte iscritte - provenienti da Paesi europei - siano pensionate che hanno scelto la Liguria di ponente come luogo di ricreazione, per scandire in modo creativo e sostenibile la terza età, nel quadro di una vera e propria ecologia delle passioni e degli stili di vita.

È inoltre caratterizzante del contesto imperiese che, tra le corsiste di nazionalità tedesca, molte siano le pensionate che svolgono o promuovono attività artistiche, agriturismo e artigianato.

Per quanto riguarda il genere maschile, invece, in quasi tutti i contesti, l'apprendimento della lingua distingue due versanti: l'area turco-albanese in cui prevale l'acquisizione strumentale ed emerge la dimensione logico-cognitiva della lingua; l'area tedesca e comunitaria in genere, dove invece la comunicazione segnala l'ambito emotivo-patico-estetico del *loisir* e mette in gioco dinamiche sistemiche di apprendimento.

Inoltre, per quanto riguarda il genere femminile, il contesto si apre su tre indirizzi: le donne tedesche e comunitarie in genere che si immergono nella lingua italiana come lingua della cultura, le donne maghrebine e turche che considerano l'apprendimento della lingua uno strumento per una migliore gestione della famiglia e della vita sociale e le donne di altre nazionalità (soprattutto sudamericane e dell'Est) che invece si rivolgono al contesto linguistico in modo lineare e funzionale alla comunicazione nel contesto lavorativo.

L'utenza del CTP di Ventimiglia rappresenta un quadro composito, in cui l'apprendimento della lingua è motivato dalla ricerca di lavoro o dal miglioramento dello stato di occupazione: basti pensare che solo un quinto dell'utenza si concentra nella fascia oltre i 40 anni. La presenza di istruzione professionale o tecnica orienta l'avvicinamento al mondo del lavoro e determina quindi la predisposizione di un quadro linguistico che gravita sul terziario o su nuovi mestieri, accanto comunque alla dominante femminile dei lavori di cura.

4.4 Scuole superiori e integrazione sociale e linguistica degli alunni stranieri

Imperia

Nelle scuole superiori della sola città di Imperia, nell'anno 2002-03, la presenza di allievi di altre etnie ha cominciato a diffondersi e a rendere leggibili dinamiche di traduzione sociale. All'Istituto d'Arte di Imperia si contano 16 allievi, in maggioranza di origine tedesca, seguiti da albanesi, rappresentanze russe, estoni, giapponesi, americane e olandesi. All'Istituto di Istruzione secondaria di II grado, che raggruppa l'ITIS

“Galilei”, il Nautico “Doria”, l’Istituto Professionale “Calvi”, gli allievi provengono in maggioranza da Albania, Marocco, Ecuador, Cuba e Brasile. Nell’Istituto Professionale per l’Industria e l’Artigianato “Marconi”, Marocco e Albania, seguiti da Cile e Turchia, caratterizzano la stratificazione etnica dei corsisti. Tunisia, Algeria, Argentina, Russia ed Ecuador sono definiti da un’unità. Al Liceo delle Scienze Sociali “Amoretti” prevalgono albanesi, turchi, tedeschi e belgi. Al Liceo Scientifico “Vieusseux” e all’ITC “Ruffini”, accanto alla componente straniera classica emerge la presenza di alunni albanesi e thailandesi. In tali contesti, dove corsi serali risultano attivati solo all’Istituto Tecnico “Ruffini” e all’Istituto Professionale “Marconi”, la gestione dell’integrazione avviene con il supporto dell’insegnante di lettere, anche se non mancano casi di effettivo coinvolgimento dei docenti di altre discipline. Quasi a voler indicare che la costruzione del sapere avviene secondo codici diversificati e interconnessi, tra simboli e oggetti, come ricorda uno scritto di un’allieva di origine albanese: “Venendo in Italia, ho preso con me le fotografie che avevo con amici e i miei parenti. Ho preso gli oggetti personali che mi servono. Anche due libri della storia dell’Albania”.

Metodologie, strumenti e materiali elaborati nei corsi dei Centri Territoriali Permanenti vengono utilizzati nell’insegnamento della lingua italiana ad allievi delle scuole medie superiori, mentre gruppi di lavori misti indicano l’importanza di costruire un sistema integrato fra istruzione degli adulti e insegnamento tradizionale.

Dato interessante su cui far convergere le lenti di una ricerca specifica è la presenza di studenti stranieri negli istituti superiori dell’intero comprensorio, al di là dei confini della città di Imperia.

A Ventimiglia, l’Istituto Tecnico Commerciale e per Geometri “Fermi” registra una presenza di 9 alunni stranieri nei primi due anni. 3 ragazzi e 6 ragazze, con una prevalenza di francesi e russi (3), seguiti da Marocco (2) e Portogallo (1). Prevalde, forse anche per la specifica tipologia dell’istituto, il genere femminile. Abbastanza scontata per la cittadina di frontiera anche la componente francese.

All’Istituto Tecnico Commerciale “Montale” di Bordighera risultano iscritti 12 alunni stranieri, distribuiti anche sul triennio. Cinese, albanese, ucraina costituiscono - nell’ordine - le etnie presenti per i ragazzi, mentre le alunne si distribuiscono fra Germania (2), Marocco (2), Grecia (1), Algeria (1), Tunisia (1).

L’istituto Professionale Statale per l’Agricoltura e l’Ambiente “Aicardi” di Sanremo ha 4 allievi stranieri. Due ragazzi, di nazionalità tedesca e portoghese e due studentesse, una proveniente dalla Slovacchia e l’altra dall’Ecuador. L’Istituto Professionale per il Commercio e il Turismo, che costituisce una sua sezione, ha 7 rappresentanti di vari Paesi: tre alunni (Perù, Romania, Marocco) e tre ragazze (Marocco, Ecuador, Russia). In totale si rileva dunque per l’“Aicardi” una presenza di 11 unità di iscritti non italiani.

Nessun alunno straniero nei due licei, il Liceo Scientifico “Aprosio” di Ventimiglia e il Liceo Classico “Cassini” di Sanremo.

Sono presenti invece studenti stranieri presso l'ITC "Colombo" di Sanremo: una presenza di 5 alunni.

Tra gli Istituti di Istruzione Superiore della Provincia di Imperia, l'Istituto Professionale Statale per i Servizi Alberghieri e della Ristorazione "Ruffini" di Arma di Taggia vanta una consistente presenza di alunni stranieri, con forte distribuzione anche nell'arco del triennio. 20 iscritti, con prevalenza femminile (11), distribuita secondo la seguente nicchia d'origine: albanese, tedesca, rumena, brasiliana, ecuadoriana. Per i ragazzi, i Paesi di provenienza risultano: Albania, Tunisia, Isola Marius, Marocco, Russia.

Senza pretese di fornire interpretazioni sociologiche su una massa di dati ancora grezza, è possibile comunque affermare che si sta progressivamente rafforzando e consolidando, assumendo una fisionomia ben definita, la presenza di alunni stranieri nell'ultima fascia dell'istruzione. Mentre negli anni scorsi, in tutto il comprensorio imperiese, gli iscritti non italiani erano presenti solo nella fascia dell'obbligo, ora è possibile accertare un percorso di effettiva distribuzione sull'arco degli istituti tecnici e professionali. Il fenomeno, di cui si può leggere una proiezione in positivo per l'immediato quinquennio, rappresenta un fattore di arricchimento per la progettualità didattica delle scuole e per la gestione di dinamiche organizzative tipiche di un sistema formativo complesso. La polarizzazione dell'utenza straniera sui tecnici e sui professionali, con selezione di ambiti caratteristici per l'estremo Ponente Ligure (floricoltura e settore della ristorazione) indica l'esigenza di integrare i processi formativi con strategie di orientamento, non solo all'immediato mercato del lavoro ma anche all'esplorazione di paesaggi economici che possono facilitare il concreto radicamento delle varie etnie.

4.5 Un nuovo insegnante

Da quanto rilevato emerge la necessità di un insegnamento a ventaglio che tenga conto di alcune variabili: le diverse motivazioni; la tipologia sociale degli approcci al contesto espressivo; l'uso individuale e collettivo delle parole e delle situazioni comunicative; la possibilità di accedere a strumenti cartacei, multimediali; la capacità di gestire tempi di autoformazione.

Quest'ultima notazione potrebbe essere assunta come paradigma didattico in generale nella nuova situazione interculturale della nostra scuola!

Per questa serie di processi e dinamiche, infatti, l'insegnamento della lingua dovrà tenere conto della metafora del migrante, navigatore tra due sponde, che vive nello spazio di intersezione tra luoghi fisici e mentali, percependo l'allontanamento dal luogo di appartenenza e l'avvicinamento al luogo di arrivo, lo staccarsi da una terra e il parallelo sentirsi scisso da un'altra, una doppia estraneità che si riflette nell'uso consapevole e simbolico della lingua, trama di codici narrativi oltre che logico-cognitivi. Nessun apprendimento riesce a evitare il viaggio e il docente

di lingua italiana non è altro che il timoniere della navigazione, colui che spinge all'alterità, all'arte, all'immaginazione, all'immersione continua come costante rinascere nella lingua, mescolando tecnica e poesia (cfr. Serres).

Dietro questa complessità quale insegnante si nasconde? I docenti sono insegnanti di scuola elementare e secondaria, che dimostrano generalmente buona padronanza delle strategie di insegnamento agli adulti e competenze significative per l'integrazione socioculturale. In particolare, essi appaiono globalmente disponibili a implementare le competenze sociolinguistiche e della formazione interculturale, con apertura all'autoformazione. Buono il livello di consapevolezza della pluralità dei parlanti e la percezione dell'urgenza di predisporre materiali che favoriscano l'interazione tra il docente e il gruppo e tra i discenti medesimi. In particolare tutti gli insegnanti avvertono il bisogno di ridurre la dimensione asettica del loro mestiere e la necessità di impostare contenuti linguistici sulla concretezza e sulla particolarità del vissuto quotidiano degli utenti. Da tempo, alcuni di essi danno vita a eventi di coformazione e tavoli di discussione sotto la guida di esperti del settore dell'istruzione (vedi ricerca *Ali* e Progetto FA.re). Hanno intensificato anche l'attività di documentazione delle esperienze condotte nelle classi, tramite registrazione, costruzione di Cd e realizzazione di video. Al centro delle varie esperienze, il legame è tessuto dal continuo riferimento alle analogie tra migranti stranieri e italiani nel corso del tempo. Il tracciato linguistico viene dunque ad essere attraversato da proposte e suggestioni che facilitano la comunicazione: racconti, mappe emotive e concettuali, sceneggiature, diari di bordo, pagine bianche per un operare coapprendimento che diviene accoglienza reciproca di mondi e di vite.

I docenti di Sanremo hanno tuttavia affermato di percepire l'isolamento e la conseguente necessità di occasioni di formazione con i colleghi dei centri vicini, rilevando l'esigenza di poter fruire di materiali strutturati per attivare il dialogo con una comunità esigua.

5

Materiali

5.1 I materiali nei CTP: insegnamento dell'italiano come L2

Non si deve dimenticare che molti dei nostri alunni hanno acquisito l'italiano (a diversi livelli) spontaneamente. Il fatto di dovere lavorare su interlingue e non su competenze avanzate o sullo "zero" di principianti assoluti comporta l'impossibilità di usare un "metodo" in modo esclusivo. È appena il caso di sottolineare che proprio la presenza di percorsi diversi all'interno dello stesso gruppo e la necessità di articolare la gestione della classe in modo flessibile richiede la presenza di materiali differenziati. Si suggerisce comunque l'uso di *dossier* diversi (per esempio fascicoli che

contengono selezioni di materiali differenziati per le singole esigenze).

Gli studenti stranieri dei corsi di italiano allo stato attuale (corsi brevi, corsi medio-lunghi e corsi per conseguire il diploma di licenza elementare e di licenza media) quindi, di regola, non utilizzano un manuale unico. Per i soli corsi di licenza elementare appare utile l'uso del manuale, integrato da altri materiali. Per l'italiano a livello elementare, per esempio, si è utilizzato il manuale *Insieme* di Graziella Favaro della casa editrice Nuova Italia. Tale testo è però integrato normalmente nella nostra pratica didattica da: schede, fotocopie da libri di grammatica (*Il dolce sì* della casa editrice Guerra), video-cassette (per esempio quelle registrate dalla RAI nel 1992-93, e realizzate dal maestro Alberto Manzi ed intitolate *Impariamo insieme*). Testi nuovi, quindi (per esempio quelli della Favaro), che possono essere integrati da classici del genere (il maestro Manzi è stato un "mito" nella storia dell'educazione degli adulti).

Per quanto riguarda l'uso degli audiovisivi, inoltre, sono stati utilizzati spezzoni del progetto della RAI (2000-01) per l'alfabetizzazione degli stranieri adulti. A tale progetto aveva aderito la SMS "G. Boine" di Imperia. Anche in questo caso, non è stato possibile, al di là della sperimentazione che comportava l'adesione totale al progetto, riutilizzare poi in modo esclusivo tali materiali, che non erano spesso tarati sulle diversificate competenze dei nostri studenti. L'utilizzo dell'audiovisivo avviene quindi sulla stessa traccia dell'uso dei materiali cartacei: l'insegnante seleziona di volta in volta l'*input* e adotta poi interventi ed esercizi, non sempre tratti da tali materiali. Spesso i materiali sono stati utili a noi docenti per imparare strategie di intervento nella lezione di lingue (per esempio l'uso del rispecchiamento e della correzione sollecitata ai compagni senza una richiesta esplicita, con la conseguente incorporazione della risposta).

Nei casi di analfabetismo (presenti ancora ora, per esempio nelle Case Circondariali) si è usato il computer a schermo vuoto, dove la docente suggeriva le parole da costruire, almeno per i primi interventi: alla fine del primo quadrimestre uno studente analfabeta scriveva brevi frasi. Può essere utile anche la rivista (ora non più edita in forma cartacea) "*due parole*", diretta da Piemontese e De Mauro, che si può consultare sul sito www.dueparole.it.

Al di là dei libri di testo, l'uso dei materiali autentici, vista anche l'impostazione pragmatica della lezione, risulta una strategia vincente: spesso gli stessi studenti portano documenti di uffici pubblici, bollette da pagare, *brochure* di tipo promozionale-turistico, lettere non personali (per esempio lo sfratto), materiali scaricati da internet, di tipo informativo-scientifico (cataloghi, riviste e giornali).

Ogni materiale richiama altri scenari e stimola la lettura di altri documenti autentici: per esempio un articolo di giornale sulla *devolution* ha suscitato una discussione con approfondimento sul tema, con lettura di altro materiale. Nel libro *Ali per imparare*, pubblicato a cura dell'IRRSAE Liguria e che precede naturalmente il nostro lavoro attuale, venivano citati gli interventi degli studenti sullo scrittore Francesco Biamonti: tale lavoro era nato semplicemente da un articolo di giornale e dalla seguente lettura del libro *Le parole, la notte* (*Die Reinheit der Oliven* in tedesco).

I classici manuali, per esempio il tradizionale Katerinov dell'editore Guerra, o testi tedeschi per l'apprendimento dell'italiano come L2, vengono integrati ai materiali descritti sopra, senza tuttavia, utilizzarli in modo sequenziale. Viene utilizzato anche il testo *L'italiano per... Le regole e gli usi* di Bettinelli e Favaro (Guerini): contiene schede di grammatica graduate che sono molto utili.

Per i principianti, appare utile il testo di Oriolo (pubblicato all'inizio solo in Inghilterra da Links e ora in una nuova edizione: L. Oriolo, 2003, *Pronti via! Rapid@mente*, European Schoolbooks) che mette a margine di ogni unità di lavoro gli indirizzi dei siti dove gli studenti possono gratuitamente aggiornare di volta in volta le competenze relative ai singoli contenuti o semplicemente "per saperne di più" o migliorare alcune competenze. Si deve però distinguere, anche all'interno di livelli più o meno omogenei, il gruppo di apprendenti che ha una buona scolarizzazione da quelli che invece hanno una scolarizzazione precedente superficiale o addirittura nulla. Per i primi, il testo di Oriolo o i materiali strutturati con frequenti ripetizioni hanno dato buoni risultati. Con i secondi, invece, appare migliore un lavoro meno strutturato. Nel testo citato di Graziella Favaro, appaiono invece ottimi gli esercizi grammaticali di completamento e di costruzione, non semplicemente a *cloze*. Inoltre i dialoghi di tale testo appaiono più "reali", meno "simulati" rispetto ai testi più "antichi" (come il citato Katerinov).

Ancora una volta si sottolinea la necessità di attingere a diverse fonti per creare un sillabo adatto all'utenza. Il libro *Insieme*, più volte citato, non è per esempio adatto a un'utenza di livello avanzato, ma contiene una rubrica "Conoscere l'Italia" che viene utilmente letta anche da studenti che apparentemente sarebbero superiori rispetto al livello di tale testo.

Sono utilissimi i dizionari visuali e il DIB di De Mauro.

Si sottolinea, a proposito della "Civiltà" e comunque della comunicazione interculturale, attraverso la lingua, come i testi non proprio recenti siano "bruciati" dal rapido incalzare di cambiamenti a livello politico, socioculturale ed economico della società italiana: ecco perché è quasi obbligatorio integrare i volumi con altri materiali. Appare utile anche ricavare *input* dalle antologie della scuola media, per esempio, testi di Sciascia e di altri autori italiani del Novecento.

Per questo, nell'impianto modulare che abbiamo scelto, non abbiamo voluto selezionare testi già pubblicati, come *input*: vi suggeriamo tuttavia quali materiali consultare per creare poi altre unità di lavoro con *input* nuovi, anche attingendo a materiali pubblicati. Soprattutto appare utile ricavare gli esercizi grammaticali da manuali, senza però seguirne strettamente la sequenzialità che sarebbe ben distante dalla realtà comunicativa dei nostri corsi.

5.2 *L'Italiano nei corsi serali*

Tale ultima notazione ci richiama ai materiali relativi all'insegnamento dell'italiano nei corsi serali, in questo caso l'uso dei libri di testo è obbli-

gatorio e quindi gli *input* vengono per esempio tratti dalle antologie, come già detto nel paragrafo precedente.

Non vengono semplificati i testi che sono però soggetti a una mediazione culturale da parte del docente, senza però intervenire nella lingua dell'autore. La rielaborazione orale diventa una necessaria semplificazione. L'analisi del testo segue tale operazione. Non viene insegnato l'italiano sistematicamente come L2 e quindi non si usa nemmeno in questo caso un metodo completo destinato solo a studenti non italofoni. Nel biennio però si può fare riferimento a un rapporto meno formale e vincolato. In particolare si utilizzano procedure di selezione dei materiali simili a quelle già evidenziate nei CTP: alcuni stimoli possono emergere dagli studenti stessi. Anche in questi corsi, si fa riferimento a documenti autentici che spesso presentano difficoltà di comprensione anche per gli studenti italiani, parlanti nativi. L'uso del dizionario monolingue è frequente, durante il controllo delle produzioni scritte. Molto usato anche in questo caso il DIB.

5.3 Quando le tecnologie si nutrono di simboli

Due studenti stranieri hanno espresso in modo significativo l'intreccio tra strumenti tradizionali e strategie innovative nell'apprendimento della seconda lingua.

È il rapporto rivissuto metacognitivamente fra le tecnologie, i “materiali”, gli oggetti dell'apprendimento, i libri ...

Nina, naturopata tedesca, scrive:

“Un oggetto che mi piace molto è il mio piccolo computer, con cui scrivo molte cose. Ieri per esempio ho tradotto una lettera per un amico, dall'italiano al tedesco. Appena ho iniziato a scrivere, mi sono resa conto che ero io il filo tra le due persone. Di solito sono soltanto una persona che legge. Ma in quel momento ero io a creare un flusso tra le due persone. Anche conoscendo la potenza delle parole, sapevo che in quel momento la mia energia era potenziata dalla macchina. Ho capito che dietro le parole si nasconde un lato nascosto che la traduzione deve trovare. Dopo avere scritto la traduzione a computer, l'ho riletta e perfezionata. Mi sentivo come uno scultore davanti al suo lavoro. Il computer è diventato uno strumento per creare sculture di parole”.

Con queste note, un vero esempio di metalinguistica, Nina esprime la consapevolezza del rapporto tra parola, intenzionalità e stile, un nodo fondamentale nell'acquisizione di una seconda lingua.

Davide, americano, annota:

“Uso tre finestre sul mondo per istruirmi tutti i giorni, la televisione che mi fa vedere ciò che succede oggi. La notizia è immediata ma non profonda. La seconda finestra è Internet, la terza finestra sono i miei libri, che rileggono il passato prevedendo il futuro”.

Una sintesi tra ordine del discorso e filo del pensiero.

6

L'impianto modulare

6.1 Caratteristiche generali

La programmazione didattica modulare costituisce uno strumento indispensabile nell'attività del docente, anzi potremmo dire che in un certo senso rappresenta il più potente stratagemma che agevola il pieno dispiegamento della creatività e degli elementi di originalità propri dei singoli insegnanti. Con essa infatti si elabora un vero e proprio "piano strategico" d'intervento in grado di far risparmiare molte energie durante il processo di svolgimento dei percorsi di formazione, a tutto vantaggio della concretezza, ovvero di interventi più strettamente aderenti alla peculiarissima situazione di quello specifico momento operativo. In altri termini è l'operare in un quadro strategicamente delineato a permettere l'arricchimento, l'integrazione, la modificazione delle attività previste, senza essere schiacciati dalle pressanti, mutevoli, e talvolta fuorvianti, esigenze immediate, ma collegandole, valorizzandole, a quelle più generali di medio e lungo termine.

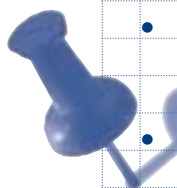
In questa prospettiva ciascun modulo viene a costituire una parte significativa, altamente omogenea ed unitaria, di un più esteso percorso formativo, disciplinare, pluri o interdisciplinare programmato. Una parte del tutto ma in grado di assolvere ben specifiche funzioni e di far perseguire ben precisi obiettivi cognitivi verificabili, documentabili e capitalizzabili. In tal modo ogni modulo può venir facilmente disinserito, modificato nei contenuti o nella durata, sostituito, mutato di posto in rapporto alla sequenza originariamente prevista, ovvero collocabile in un ambito curricolare sequenziale ben definito.

Strutturata in prima approssimazione la scansione verticale e orizzontale dei moduli costitutivi di un particolare curriculum disciplinare, il lavoro maggiore consiste nella elaborazione delle unità didattiche in cui dovrà suddividersi ogni modulo.

Si tratterà dunque di operare su contenuti, reti concettuali, argomenti ecc... Ad alto livello di omogeneità interna, ancor più forte nella sezione curricolare costitutiva del modulo di cui l'unità fa parte.

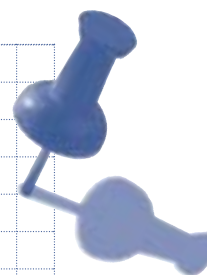
Ogni sezione modulare dovrebbe possedere tendenzialmente:

- Una descrizione operativa degli obiettivi cognitivi che con essa si vogliono perseguire.
- Una breve illustrazione, sempre in termini operativi, dei prerequisiti cognitivi che chi si immette nello studio dell'unità deve possedere.
- Un input iniziale che può essere di tipo diverso (da un brano di lettura ad una proposta di una semplice attività, dalla presentazione di un problema ad una illustrazione di dati e tabel-



le relativi ad un fenomeno vicino o lontano dall'esperienza esistenziale o cognitiva degli allievi ecc.) ma comunque in sè compiuto per le questioni e i contenuti che rappresenta, e capace di coinvolgere affettivamente e cognitivamente gli allievi.

- *Una o più prove di verifica dei prerequisiti.*
- *Il materiale necessario alla trattazione.*
- *Uno o più strumenti di verifica e valutazione formativa dell'apprendimento.*
- *Una prova per la verifica e la valutazione complessiva e finale delle più rappresentative conoscenze indicati come obiettivi formativi dell'unità.*



Ovviamente, per quei moduli relativi a discipline o ambiti disciplinari che presentano una struttura prevalentemente sequenziale e conoscenze progressive a carattere propedeutico, è assai probabile che i livelli di abilità indicati come finali per una certa unità didattica vengano a coincidere o quasi con i prerequisiti richiesti dalla unità immediatamente successiva. In tali casi, semmai con opportune integrazioni, una stessa prova sarà impiegata per assolvere entrambe le funzioni valutative in due distinte e progressive unità di apprendimento.

Nel nostro caso, non è stato necessario descrivere analiticamente i prerequisiti. Fa da testo di riferimento il *Quadro*: i nostri studenti si collocano infatti ai livelli A2 e A2+ di tale documento. Il nostro obiettivo è portarli al livello B1.

6.2 Metodologie

Come sarà facilmente inferibile dall'analisi dei lavori proposti, la gestione della classe potrà avvenire sia attraverso la "canonica" lezione frontale (i docenti dovrebbero tuttavia sforzarsi di essere vere guide dentro la "selva" del materiale proposto, piuttosto che artefici del lavoro), sia attraverso il *brainstorming*, una strategia molto utilizzata per stimolare la partecipazione dei discenti, sia attraverso il lavoro di gruppo, il lavoro a coppie, la simulazione globale, il gioco di ruolo, il lavoro individuale su compito (dizionario, biblioteca), e perché no... Anche attraverso momenti ludici che consentono ai discenti di mettere in gioco le proprie competenze.

L'impostazione strettamente modulare consentirà, infine, una utilizzazione dei materiali proposti in ragione delle necessità e dei bisogni emersi dall'utenza, in tale senso non apparirà superfluo ricordare che la presentazione stessa dei lavori autorizza l'insegnante ad un uso non rigidamente sequenziale.

7

La valutazione

7.1 Uno sguardo sui CTP e sull'insegnamento dell'italiano come L2

La valutazione è indispensabile in ogni attività umana per comprovare i miglioramenti ed i raggiungimenti di obiettivi. Gli adulti affrontano ogni giorno un'autovalutazione delle proprie attività sia di tipo lavorativo sia legate alla sfera del personale. Giudicare l'oggetto del proprio lavoro è connaturato all'individuo ed ognuno si crea una griglia personale di autovalutazione con criteri soggettivi determinati dal proprio vissuto. L'insegnante deve invece riferirsi a criteri oggettivi validi per interi gruppi di persone (gruppo classe, classi diverse) e deve ottenere criteri comparativi efficaci. Occorre inoltre ribadire che attualmente l'esigenza di mobilità lavorativa, i flussi migratori attuali e lo spirito di appartenenza alla comunità europea determinano l'esigenza di creare documenti di certificazione di competenze che possano essere riconosciuti in una pluralità di realtà locali (spostamento da un istituto scolastico ad un altro) e internazionali (migrazione in un altro paese per motivi di lavoro o altro) come si vedrà al successivo paragrafo 7.3. Si deve prestare una particolare attenzione anche al fatto che gli studenti hanno vissuto precedenti esperienze formative e possiedono competenze adeguate ai loro bisogni nella loro lingua d'origine. Nei corsi brevi di alfabetizzazione di base (dove il livello di lingua italiana posseduto in ingresso, se fosse certificato probabilmente raggiungerebbe a stento il livello A1), non si può prescindere dai bisogni immediati dei corsisti che si rivolgono al CTP per acquisire competenze in lingua italiana sufficienti per lo svolgimento delle attività quotidiane. In tali casi vengono redatti descrittori, ai quali rapportarsi nella valutazione, legati a tali esigenze, privilegiando quindi il parlato rispetto allo scritto. Il riferimento per ogni tipo di attività è il mondo reale, il bisogno quotidiano (vedi i *domini* del *Quadro Europeo di Riferimento*, p. 58 e gli ambiti alla tav. 5, p. 60 e 61). La valutazione è legata all'attività *in itinere*, l'insegnante valuta di giorno in giorno il miglioramento nell'espressione in forma orale rapportata a situazioni di finzione e di rielaborazione di esperienze vissute. Anche i discenti fanno presente che nella situazione reale hanno migliorato le loro capacità comunicative e spesso manifestano all'insegnante la loro soddisfazione. Affinché la valutazione sia valida ed efficace l'insegnante utilizza test di tipo oggettivo (test a risposta multipla, *cloze*, vero/falso). Considerato che nei corsi del CTP si parte dalla raccolta dei bisogni e questi costituiscono la base del curriculum, la valutazione della padronanza delle competenze linguistiche finisce con il coincidere con la valutazione del profitto.

Anche nei corsi finalizzati all'acquisizione della licenza elementare si tiene conto del tipo di discenti e dei loro bisogni formativi. Il livello di partenza di questi corsisti è quello di *sopravvivenza* (A2) e devono raggiungere quasi il livello *soglia* (B1) e possedere competenze sia in forma

orale sia in forma scritta. In questi corsi si elabora autonomamente un testo in forma scritta, si tiene conto del rispetto delle strutture linguistiche oggetto delle lezioni, si richiede la rielaborazione in forma orale di una lettura. Gli obiettivi da raggiungere prevedono il possesso di un numero maggiore di competenze linguistiche. Per valutare vengono utilizzate griglie che prevedono l'identificazione iniziale dello standard di livello posseduto dal corsista e forniscono dati sulle competenze e sulle abilità legate al saper fare. A tal fine vengono anche usate parte delle prove somministrate dagli Enti Certificatori Italiani (Università per Stranieri di Siena e Perugia), come modello per costruire test adatti ai nostri studenti.

La valutazione è fondamentale nel processo di apprendimento perché fornisce dati oggettivi all'insegnante sull'efficacia della propria trasmissione di dati a terzi e permette all'utente di verificare le abilità che ha acquisito frequentando il corso. In alcuni casi la valutazione diventa un autocorrettivo dei discenti adulti perché, prima dell'esecuzione del test, l'impressione su quanto appreso è personale e può sembrare quindi di non aver appreso nulla oppure di sapere tutto... Fondamentale è il patto formativo iniziale che si stipula con il gruppo classe, all'inizio di un corso, al fine di eliminare ogni confusione di sorta circa le competenze che i discenti potranno possedere alla fine del corso stesso. Le griglie di valutazione del CTP tengono conto di competenze relative all'ascolto, all'interazione orale, alla produzione orale ed in forma scritta e al rispetto/uso delle strutture linguistiche e grammaticali della lingua italiana. Per ogni categoria si descrivono diverse competenze definite da una serie di descrittori.

In considerazione della necessità di elaborare scale di valutazione il più possibile oggettive e comparabili è opportuno sottolineare che nell'insegnamento degli adulti non si può prescindere dal rispetto dei discenti e delle loro esperienze formative precedenti (sia scolastiche sia legate al vissuto quotidiano). Ciò non deve significare che l'insegnante possa nascondere eventuali obiettivi non raggiunti o falsare giudizi, ma solo che deve trovare il modo opportuno di comunicare l'eventuale risultato non positivo. Oltre alla comunicazione al discente degli obiettivi (raggiunti e non raggiunti) l'insegnante dovrà poi valutare il proprio operato e le reali cause del mancato raggiungimento dell'obiettivo da parte del corsista: l'insegnante dovrebbe imparare a mettersi sempre in gioco e a valutare il proprio operato. In ultimo si ritiene opportuno evidenziare la necessità di non perdere mai di vista l'obiettivo che il corsista desidera raggiungere: il corsista straniero che lavora in Italia e che richiede di possedere un lessico e strutture linguistiche sufficienti ad esprimere i propri bisogni quotidiani, che nel mese di aprile non frequenta più il corso perché finisce di lavorare troppo tardi, che non ritiene di avere bisogno di un titolo di studio... non deve essere penalizzato attraverso una valutazione che si stabilizza su categorie mentali appartenenti all'insegnante dei corsi istituzionali, rivolti ad alunni che frequentano in giovane età la scuola in un percorso di studi cosiddetto "normale". Altresì la valutazione non deve risentire di una partecipazione emotiva da parte

dell'insegnante alle esperienze di vita dei propri allievi (per quanto possano essere coinvolgenti).

Occorre sempre stimolare la frequenza di un corso per ottenere nuove o migliori competenze ma occorre anche accettare e rispettare le scelte degli altri che spesso hanno sistemi di valutazione, nei confronti dei contenuti da acquisire, diversi da quelle degli insegnanti poiché determinate da bisogni, ambienti ed esperienze di vita completamente diverse.

7.2 La valutazione nei corsi serali di scuola superiore

Anche nel settore scolastico-superiore, appare evidente come una didattica fondata sulla programmazione modulare non consideri la valutazione delle prestazioni fornite esclusivamente come atto di verifica finale del processo di apprendimento, ma utilizzi la valutazione in modo continuo ovvero come strumento di autoregolazione del lavoro scolastico. La valutazione interviene in tre momenti. Il primo precede l'inizio di ciascun modulo, in cui si articola la programmazione, e ha lo scopo di accertare la presenza negli alunni dei prerequisiti che lo rendono proponibile. Il secondo avviene durante lo sviluppo del modulo e del relativo processo di insegnamento-apprendimento, al fine di offrire al docente tutte le informazioni di ritorno atte a rassicurarlo sull'efficacia del lavoro comune. Il terzo si colloca al termine dello sviluppo del modulo, per orientare gli atti decisionali del docente alla duplice direzione del recupero, per i corsisti che non abbiano realizzato livelli di apprendimento adeguati, e/o passare al modulo successivo. È evidente che quest'ultimo atto valutativo (verifica terminale) adempie a sua volta alla funzione di accertamento di nuovi prerequisiti per la continuazione del lavoro scolastico, secondo un andamento che si può definire "a spirale". Occorre sottolineare, in quanto costituisce un elemento fondamentale, il fatto che la valutazione, da atto burocratico-fiscale si converte in strumento didattico. Ed è sotto questo aspetto che qui viene considerata.

Nell'ambito del percorso formativo attinente l'attuale scuola media superiore, appare evidente come il processo valutativo delle prestazioni non possa trascurare la necessità di esplicitare e formalizzare, con chiarezza e trasparenza, gli ambiti e le finalità del processo valutativo.

A tale riguardo appare opportuno richiamarsi ad alcuni principi ormai unanimemente condivisi; innanzi tutto va detto che, in linea di massima, ogni procedura di valutazione si incarica di rilevare gli elementi di una situazione iniziale e di confrontarli con una condizione considerata, anche se provvisoriamente, conclusiva: il valutatore avrà così il ruolo di raccogliere con precisione i dati precedenti e successivi all'intervento di un fattore, permettendo quindi il loro confronto.

Le ipotesi da sperimentare sono svariate e possono riguardare i contenuti, i metodi, l'organizzazione scolastica, le persone che vi operano, il lavoro a gruppi, la lezione in forma di ricerca, strategie per promuovere il senso critico, sussidi e strumenti, piani didattici... È segno di saggezza non restringere l'ambito delle ipotesi e soprattutto non limitarsi ad

ipotesi concernenti il binomio insegnante-alunno. Possiamo ora dire quale sia il nucleo concettuale, l'elemento tipico della valutazione: si tratterebbe, in sostanza, di un confronto tra i risultati raggiunti e gli obiettivi prefissati; valutare significa quindi osservare e considerare gli "eventi oggettivamente considerabili" e paragonarli con le aspettative e le attese.

Nel settore connesso alla educazione degli adulti tuttavia appare da evidenziare che ogni procedura valutativa risulti completa solo nel caso in cui la stessa possa "trasformarsi" in autovalutazione, in questo senso affinché la valutazione diventi autovalutazione si richiederà al docente la capacità di saper agire, quando le circostanze lo richiedano, come un membro autentico del gruppo-classe. Questo naturalmente non implica che il docente debba rinunciare o nascondere il proprio ruolo "canonico" poiché, è bene ribadirlo, egli è e rimane, a tutti gli effetti, un portatore di conoscenze, di un metodo, di cultura, di valori, e tuttavia cerca di non imporre queste qualità, non adotta una forma di comunicazione autoritaria o una trasmissione meccanica, o, tanto meno vuol manipolare le convinzioni dei suoi alunni. L'insegnante quindi con le sue valutazioni di fondo sa di costruire nell'altro le occasioni per la realizzazione di sé.

7.3 Valutazione e Portfolio

7.3.1 Verso l'autovalutazione

Quanto visto sino ad ora giustifica l'esigenza di aggiornare le pratiche valutative utilizzate nei corsi di italiano per stranieri dei CTP e comunque nelle classi a livello di scuola media o superiore in cui vi siano studenti adulti di altra lingua e altra cultura.

La scuola in genere comunque comincia a rivedere il proprio concetto di "contenuto", aggiornandolo verso quello di "competenza" (nel *Quadro*, versione inglese: "*Can do*"). Il richiamo al *Quadro Comune Europeo di Riferimento*, contenuto nelle prime pagine di questo volume e nel precedente paragrafo 7.1., infatti, riapre alla nostra riflessione lo scenario di un documento europeo che ci consente:

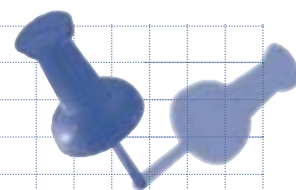
- di avere descrittori chiari e comuni per le diverse lingue
- di stabilire modalità di valutazione trasparenti
- di stimolare l'autovalutazione dello studente.

Un processo di valutazione funzionale alla crescita comunicativa dello studente comporta infatti una sua consapevolezza riguardo allo sviluppo delle proprie competenze. Lo studente deve sapere comunicare infatti che cosa ha appreso e come lo ha appreso. Tale paradigma pedagogico vale a tutte le età, certamente in misura crescente, con l'aumento della competenza linguistica e metalinguistica. È tuttavia la base dell'apprendimento in età adulta: un pilastro dell'andragogia consiste proprio nel concetto che l'insegnante non può obbligare lo studente a imparare ma deve sostenere, orientare e motivare l'apprendimento. Così, ci richiameremo alla bella citazione che dà le "ali" al nostro libro (la visione di un uomo non presta le ali a un altro uomo) ma la integreremo con un'altra

bellissima immagine. Quella del volo delle oche selvatiche in formazione che si sostengono e si aiutano nel volo sino all'abbandono di una di loro, che viene comunque sostenuta ed aiutata dalle altre. Il volo in "formazione", nella piena polisemia del termine, appare rendere pienamente l'idea della formazione alla quale tendiamo: quella che, nel momento della valutazione, sostiene, osserva, documenta e, infine, valuta non solo che cosa ha appreso (prodotto) lo studente ma anche come lo ha appreso e gli dà le ali per comunicarlo.

È necessario quindi saper documentare:

- L'evoluzione dell'apprendimento.
- Il processo di apprendimento.
- Le competenze raggiunte.



Si apre quindi la via verso il *Portfolio*. Nel nostro caso prenderemo in esame soprattutto il *Portfolio Europeo delle Lingue* (d'ora in poi PEL, nella sigla italiana).

7.3.2 Il Portfolio

L'idea di *Portfolio* nella scuola italiana è legata generalmente a due domini diversi:

- la Scuola Elementare e la riforma Bertagna dove è prevista la compilazione di un *Portfolio*;
- il *Portfolio Europeo delle Lingue* (PEL e ELP nelle abbreviazioni rispettivamente italiana e inglese).

Restiamo in quest'ultimo scenario. Esistono al momento attuale in Italia *Portfolio* validati dal Consiglio d'Europa per la scuola di base e per la scuola superiore e la formazione in età adulta.

Notizie sul Portfolio

Molte notizie sono fruibili sul sito del MIUR: www.istruzione.it/argomenti/portfolio, dove si trovano anche i nominativi dei referenti nazionali, reperibili all'indirizzo di posta elettronica: portfolio@istruzione.it.

Vi forniamo comunque una scheda riassuntiva dei tipi di *Portfolio* da noi conosciuti e praticati.

- Una delle prime versioni, molto conosciuta e strutturata è la versione svizzera che è fruibile anche in lingua italiana.



Si presta a un uso in età adulta e in formazione professionale.

- I tre *Portfolio* validati per la scuola di base, per le regioni Piemonte, Lombardia e Umbria, non ci appaiono utili per il nostro *target*. Nati per ragazzi e bambini, sia nella veste grafica che nell'impostazione metodologico-didattica, non potrebbero soddisfare le nostre esigenze e quelle dei nostri studenti.

Il *Portfolio* dell'Università della Calabria appare decisamente orientato su un'utenza universitaria.

Il *Portfolio Eaquals-Alte*, insieme al citato *Portfolio* svizzero, appare essere quello più rispondente ai nostri studenti, alle loro esigenze, al tipo di didattica praticato nei corsi per adulti e ai corsi serali di scuola superiore.


Ma ritorniamo ora alla storia vera e propria del *Portfolio* per capirne la *ratio*: le prime esperienze dei *Portfolio* infatti non nascono in ambito linguistico e non nascono in Europa. Il *Portfolio* è un oggetto di tipo professionale, nato nel mondo della valutazione d'oltre oceano, in ambiti lavorativi molto diversi da quelli scolastici, e, nel nostro caso, di apprendimento delle lingue straniere, ai quali stiamo facendo ora riferimento. Infatti è nel contesto lavorativo nordamericano-statunitense, in particolare nel mondo degli architetti e dei grafici, che si sviluppa per prima tale idea. I creativi raccolgono il loro meglio in un *book-campionario* da mostrare ai loro possibili clienti.

Tale idea professionale viene poi raccolta dal mondo del *new assessment* americano, vale a dire dallo scenario di una nuova valutazione, che afferma modalità innovative affermatesi negli anni Ottanta (le idee arrivano anche nell'era di internet sempre con un po' di ritardo). Tali modalità di valutazione nuove dovevano sostituire i test oggettivi, usati in modo indiscriminato, a tappeto, e non coerenti con nuovi modelli di insegnamento-apprendimento che mettevano in discussione gli strumenti tradizionali di valutazione. La prova oggettiva non vede infatti la parte processuale, dinamica dell'apprendimento. La *performance* dello studente necessita invece una valutazione dinamica e pluridimensionale. Inoltre la valutazione deve essere fatta in riferimento a compiti significativi, strettamente funzionali al contesto di apprendimento e di uso e che possano soprattutto rappresentare esperienze rilevanti per la vita reale (a titolo di esempio: "sa scrivere un messaggio di posta elettronica per confermare una prenotazione alberghiera").

Vediamo ora di rappresentare un *Portfolio* dello studente in una breve scheda:

Il Portfolio dello studente è un insieme di lavori significativi:

- Prodotti nel corso di uno o più percorsi/progetti/periodi/anno/anni scolastici

- Scelti dallo studente in collaborazione con il suo/suoi insegnanti.
- Tali prodotti illustrano e documentano:**
- Le competenze raggiunte.
 - I suoi progressi e i suoi diversi saperi in uno o più ambiti disciplinari (nel nostro caso una Lingua Straniera che è l'italiano).
 - In base a criteri e livelli di *performance* chiaramente definiti.
 - Contenenti apprezzamenti, giudizi, osservazioni e valutazione dell'insegnante.
 - I giudizi e le valutazioni personali dell'allievo, l'autovalutazione delle competenze e del metodo di lavoro e tali da favorire la comunicazione allievo-insegnante; allievo e suoi pari; allievo e genitori (per i ragazzi più giovani).
- 

Ma la definizione precedente non deve trarci in errore e farci giudicare il *Portfolio* come una semplice collezione, una raccolta ordinata e classificata delle produzioni dell'allievo (anche se è pure questo). Il *Portfolio* infatti, benché nato come *book* in ambito professionale, ha nella scuola ben altri scenari. Lo scopo del *Portfolio* è infatti un altro.

Scopi del Portfolio:

- consentire a ciascun allievo di rendere conto delle sue attività di apprendimento;
- acquisire consapevolezza del come apprende, del processo del suo apprendimento, del suo stile di apprendimento, degli scopi per cui apprende.

Il *Portfolio* è infatti strumento di:

- valutazione formativa;
- autovalutazione;
- valutazione collettiva;
- comunicazione.

Un'ulteriore interessante riflessione, che si collega alla precedente, è quale tipologia di *Portfolio*, al di là della scelta di uno dei *Portfolio* validati dal Consiglio d'Europa, sia la più appropriata per il nostro tipo di studenti. Nella scuola un *Portfolio* può diventare una collezione particolare di lavori dello studente, selezionati sulla base dei criteri riassunti in una delle precedenti schede. A seconda dell'enfasi che noi daremo al prodotto o al processo, all'uso personale del *Portfolio* o al suo uso sociale, anche sulla base dell'età dei discenti, e quindi con *focus* più o meno

sulla certificazione, oppure con attenzione soprattutto all'autovalutazione, potremo riscontrare le seguenti tipologie, sommariamente descritte nella scheda di appunti seguente:

Le tipologie di Portfolio
Raccolta: è il <i>book</i> , lo <i>showcase</i> (nella definizione anglosassone), il classificatore... lo scatolone (per i bambini più piccoli) dove sono selezionati i lavori scelti dallo studente.
Documenti: viene documentato lo sviluppo del lavoro con riflessioni dello studente (<i>documentation</i>).
Registrazione: viene concordato fra studente e docente di registrare i suoi progressi (<i>working</i>).
Documento-Classe: un documento per l'intera classe viene destinato a genitori e dirigenti scolastici (<i>class</i>).
Rendiconto: si va verso il rendiconto pubblico (<i>evaluation</i>) con criteri trasparenti e fruibili da tutti.

Vediamo ora concretamente la realizzazione di un *Portfolio delle Lingue*, quello dove i nostri studenti di italiano potrebbero registrare la loro storia linguistica, i progressi nell'apprendimento, autovalutare le competenze raggiunte, raccogliere i loro prodotti migliori (o che giudicano i migliori). Abbiamo davanti agli occhi i due *Portfolio* che attualmente vengono usati nella sperimentazione in atto nella regione Liguria: quello della Lombardia (ed. RCS Libri) e quello dell'*Eaquals-ALTE* (ed. Lang), il primo per la scuola media, il secondo per la scuola superiore e l'educazione degli adulti. Sono due raccoglitori ad anelli, una soluzione pratica ed economica per contenere nello stesso tempo: *showcase*, *documentation* e *working*. Nella scheda seguente ne verranno riassunte le parti.

Un Portfolio Europeo delle Lingue è fatto di:
Passaporto: dove vengono riassunte le conoscenze linguistiche acquisite, le certificazioni e i diplomi.
Biografia dello studente: chi sono, che cosa ho fatto e che cosa farò (lingue conosciute, dialetti e altri dati salienti della propria storia linguistica).
Strategie e competenze: come imparo e cosa so fare.
Dossier: i prodotti significativi (anche all'esterno della scuola).

L'uso dello strumento del *Portfolio* appare in questo momento una delle tappe significative del percorso della scuola verso una *Valutazione delle Competenze* e una sua certificazione con uscite anche all'esterno del sistema scolastico. Ma non è qui la sede per trattarne.

Si rimanda peraltro al lavoro svolto nell'anno 2002 dal gruppo di lavoro della Direzione Regionale Liguria sull'Obbligo Formativo, raccolto nel volumetto *Obbligo formativo: dalla norma all'attuazione*, consultabile e scaricabile on-line al sito www.rufffini.org/obbligoformativo, dove sono raccolti i prodotti dei gruppi di lavoro di tutta la Liguria in tale ambito e alla bibliografia contenuta in esso di cui si citano in questa sede solo alcuni titoli.

8

Come usare i Moduli

Prima di lasciare i lettori della *Guida*, li invitiamo ad entrare insieme con noi nella struttura dei *Moduli*.

8.1 La struttura modulare

La struttura scelta consentirà all'insegnante di:

- usare i *Moduli*, seguendo un percorso lineare, come se si trattasse di un Manuale di Lingua, rispettando i vari *link* interni alle unità, segnalati da un bottone;
- utilizzare i testi come *input* e procedere poi alla scelta o alla nuova formulazione degli esercizi più adatti al caso specifico, integrandoli e modificandoli, a seconda delle lingue di origine degli studenti o della situazione (corsi di CTP o individualizzazione; dell'insegnamento per alunni stranieri in un corso serale di scuola secondaria);
- usare solo gli esercizi come supporto alla normale programmazione (vedi il caso precedente);
- prendere spunto dalla struttura del *Modulo* e, sulla base dello "scheletro" suggerito, riempire tale impalcatura con i vostri obiettivi, contenuti ed attività. Oppure, modificando il *dominio*, mantenere la tipologia di attività, mutando solo la situazione comunicativa ed il lessico.

A proposito dell'ultimo punto evidenziato nell'elenco, vi ricordiamo che la struttura modulare, come indicata dalle tabelle introduttive a ogni *Modulo*, è formata dalla definizione del *dominio*, dall'elenco degli *obiettivi linguistico-comunicativi*, dalla lista dei *contenuti linguistici*, delle *attività*, con una serie di *esercizi*. Tale struttura consentirà di suddividere in modo organizzato ed equilibrato il lavoro da farsi, a partire da un *dominio* selezionato. Si ribadisce che il documento-scenario è sempre e comunque il *Quadro Comune Europeo di Riferimento*.

Si fa presente che nella colonna "contenuti linguistici" delle tabelle introduttive sono elencati i contenuti linguistici presenti nell'intera unità. Tuttavia solo uno o due di tali contenuti sono oggetto di trattazione esplicita (nella rubrica *Una regola al giorno*). Se l'insegnante lo ritiene opportuno, può trattare in modo approfondito e con esercizi *ad hoc* anche gli altri contenuti linguistici elencati, che fanno parte del testo *input*, ma che non sono poi sviluppati specificamente ed analiticamente

nel *Modulo* in oggetto. Si segnala che la presenza del *contenuto linguistico*, poi trattato a livello di riflessione esplicita nel *Modulo* stesso, è segnalato nella tabella dal carattere **grassetto**.

Si tenga presente che i *Moduli* non hanno tutti le stesse *rubriche* e soprattutto le rubriche non occupano in tutti i *Moduli* lo stesso spazio: questo spiega perché alcuni *Moduli* vedano maggiormente sviluppata la sezione di riflessione sulla lingua, altri abbiano una maggiore presenza di interazione o di lettura. Anche per quanto riguarda le *verifiche in progress* e finali, non sono state usate le stesse modalità (individuali, in coppia o in gruppo) e soprattutto, di volta in volta, sono presenti diverse *attività comunicative* (interazione, scrittura come composizione, a completamento o come semplice elenco di parole-chiave, dove però la parte di interazione che precede la semplice compilazione di una lista potrebbe e dovrebbe essere utilmente valutata dal docente). A tal fine si consiglia di utilizzare griglie di osservazione della classe e di abituarsi a una valutazione fatta su prestazioni non formalmente separate dal resto dell'attività didattica (una discussione, un colloquio con un compagno). Altrimenti sarà molto difficile riuscire a verificare la competenza dello studente in una delle attività comunicative più importanti e sulle quali è più forte l'esigenza di recuperare quanto già appreso spontaneamente per migliorare le proprie prestazioni: l'*interazione*. Si tenga presente inoltre che la difficoltà delle verifiche non è sempre la stessa: generalmente gli studenti incontrano maggiori difficoltà nella composizione. Si tratta ovviamente di negoziare preventivamente *che cosa* sarà oggetto di verifica (per esempio, il lessico o le strutture morfosintattiche apprese in quel *Modulo*, o semplicemente la correttezza ortografica). La *mediazione*, presente in molti dei *Moduli* dovrebbe essere personalizzata a seconda delle lingue presenti in classe. Nel caso di Imperia, la presenza numericamente importante di un'utenza germanofona ci ha suggerito qualche esercizio *ad hoc*.

8.2 Il know-how precedente: livelli e interlingue

Abbiamo utilizzato il *know-how* della ricerca precedente, in particolare quanto sintetizzato alle pp. 16-46 di *Ali per imparare*, il volumetto già citato, che raccoglie i risultati della ricerca patrocinata dall'IRRE Liguria. In tali pagine, venivano indicate le modalità di individuazione delle voci delle tabelle di inizio-*Modulo* e venivano tracciate piste per una prosecuzione del lavoro. A tali pagine si fa quindi puntuale riferimento.

Si ribadisce che il nostro studente virtuale (che abbiamo collocato al livello A2 e A2+) probabilmente avrà acquisito la lingua italiana spontaneamente e solo molto recentemente starà ricevendo un insegnamento scolastico dell'italiano in ambiente formale. Dovremo tenere quindi conto della sua *interlingua*. A tale proposito si ricorda che, nel già citato libretto *Ali per imparare*, avevamo fatto riferimento alle *interlingue* descritte da Vedovelli (interlingua intermedia, varietà 3 e 4. Cfr. anche Vedovelli in MILIA, *Modulo di Formazione*, pp. 41-46).



Bibliografia

Titoli citati e di riferimento

Vengono riportati i titoli citati nel testo e quelli che hanno costituito un riferimento di base per gli Autori.

- BALBONI P.E., 1994, *Didattica dell'italiano per stranieri*, Roma, Bonacci.
- BARNI M., VILLARINI A. (a cura di), 2001, *La questione della lingua per gli immigrati stranieri in Italia*, Milano, Franco Angeli.
- BERTOCCHI D., CASTELLANI M.C. (a cura di), 2000, *MILIA, Modulo di formazione*, Genova, Sagep.
- CASTELLANI M.C. (a cura di), 2002, *Ali per imparare*, Genova, IRRE Liguria.
- CILIBERTI A., 1994, *Manuale di Glottodidattica*, Firenze, La Nuova Italia.
- CILIBERTI A., 2003, *Le lingue in classe*, Roma, Carocci.
- CONSIGLIO D'EUROPA, 2002, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. it., Firenze, La Nuova Italia-Oxford.
- DABENE L. et Alii, 1990, *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Hatier-Créatif.
- DE MAURO T. 1963, *Storia linguistica dell'Italia Unita*, Bari, Laterza.
- DE MAURO T. 1980, *Guida all'uso delle parole*, Roma, Editori Riuniti.
- DE MAURO T., MANCINI F., VEDOVELLI M., VOGHERA M. (a cura di), 1992, *L'alfabetizzazione culturale e comunicativa*, Firenze, Giunti.
- DE MAURO T., MANCINI F., VEDOVELLI M., VOGHERA M. (a cura di), 1993, *LIP- Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, Milano, ETAS Libri-IBM SEMEA
- DE MAURO T., MORONI G.G., 1996, *Dizionario di base della lingua italiana*, Torino, Paravia.
- DEMETRIO D., 1997, *Manuale di educazione degli adulti*, Bari, Laterza.
- DOMENICI G., 1993, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Bari, Laterza.
- FAVARO G., PICCARDI E., 2001, *Insieme*, Firenze, La Nuova Italia.
- GIBRAN K., 1923, *Il Profeta*, Roma, Newton Compton.
- KNOWLES M., 1993, *Quando l'adulto impara*, Milano, Franco Angeli.
- LA CARA G., PREZIUSO C., 2000, *Il dolce sì, Corso di italiano per stranieri, Secondo livello*, Perugia, Guerra.
- PAP KHOUMA, 1990, *Io, venditore di elefanti*, Milano, Garzanti.
- SERRES M., 1992, *Le tiers-instruit*, Paris, Gallimard.
- VARCHETTA G., 2001, *Metodo delle competenze e organizzazione*, in "Pluriverso. Biblioteca delle idee della civiltà planetaria", Firenze, La Nuova Italia.
- VEDOVELLI M. (a cura di), 1994, *Aspetti dell'apprendimento spontaneo e guidato dell'italiano in contesto migratorio*, in "Studi italiani di Linguistica Teorica e Applicata" 2, Pisa, Pacini.
- VEDOVELLI M., 1999, *Linee Guida Cils*, Siena, Centro Sils-Università per Stranieri di Siena.
- VEDOVELLI M., 2002, *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro Comune Europeo per le Lingue*, Roma, Carocci.
- VEDOVELLI M., 2002, *Italiano come L2*, in LAVINIO C (a cura di), *La linguistica italiana alle soglie del 2000 (1897-1997 e oltre)*, Roma, Bulzoni.
- VEDOVELLI M., 2002, *L'italiano degli stranieri: storia, attualità, prospettive*, Roma, Carocci.