

Stony Brook University



OFFICIAL COPY

The official electronic file of this thesis or dissertation is maintained by the University Libraries on behalf of The Graduate School at Stony Brook University.

© All Rights Reserved by Author.

**UN'ESPOSIZIONE DELLA SITUAZIONE TEORICA
E PRATICA DELL'INSEGNAMENTO DELLE
LINGUE STRANIERE IN ITALIA.**

A Thesis Presented

by

Giuseppina Mazzella

to

The Graduate School

in Partial fulfillment of the

Requirements

for the Degree of

Master of Arts

in

Romance Languages and Literature

(Italian)

Stony Brook University

December 2007

Stony Brook University

The Graduate School

Giuseppina Mazzella

We, the thesis committee for the above candidate for the
Master of Arts degree, hereby recommend
acceptance of this thesis.

Irene Marchegiani – Thesis Advisor
Lecturer
Department of European Languages, Literatures, and Cultures

Charles Franco – Chairperson of Defense
Associate Professor
Department of European Languages, Literatures, and Cultures

Luigi Fontanella
Professor
Department of European Languages, Literatures, and Cultures

This thesis is accepted by the Graduate School

Lawrence Martin
Dean of the Graduate School

Abstract of the Thesis

**UN'ESPOSIZIONE DELLA SITUAZIONE TEORICA E PRATICA
DELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE STRANIERE IN ITALIA.**

by

Giuseppina Mazzella

Master of Arts

in

Romance Languages and Literature

(Italian)

Stony Brook University

2007

This study examines whether the Italian School system, in the subject area of foreign language teaching, has implemented the goals and the objectives set forth by the SSISS, and the laws issued in the last decade, subsumed under the generic name of “*Riforma*”.

From this analysis emerges a conflicting situation. On one hand, the new teachers are prepared to involve and motivate the students. On the other hand, the Italian school as an institution has not yet set criteria to monitor how a lesson is executed by the teacher inside the classroom; nor has yet implemented the parameters introduced by the Italian government and by the European Union to verify the minimum learning levels of the students. This study compares the methodology and content used in Italian and US schools, always with reference to foreign language teaching. The comparative analysis shows the positive results achieved in the United States through the constant monitoring of the content taught, the evaluation of the teacher in the classroom, and the new

teachers' program; as a result, the school system in the US has proven to be more effective and meaningful to the students.

INDICE

Ringraziamenti.....	vi
INTRODUZIONE.....	1
I. Corsi universitari per futuri insegnanti in Italia.....	3
SSISS	3
Le ultime metodologie presentate ai futuri insegnanti.....	6
II. La struttura scolastica italiana nelle scuole elementari, medie e superiori	12
Prima della Riforma.....	12
La struttura scolastica italiana oggi.....	15
III. Come si insegna la lingua straniera in una classe superiore, media ed elementare in Italia	20
Programmi Ministeriali	20
Quadro Comune Europeo.....	21
Le Indicazioni Nazionali	24
Cosa si insegna.....	26
Metodologia applicata - Come si insegna.....	31
Osservazione della prova di specializzazione.....	33
Primo giorno.....	36
Secondo giorno.....	39
Osservazione di una lezione di lingua inglese.....	43
IV. Considerazioni e conclusione	45
La scuola di preparazione degli insegnanti	45
Struttura.....	48
Le ore d'insegnamento.....	49
La metodologia	51
Conclusione.....	53
Bibliografia	55
Appendix 1.....	59
Appendix 2	60
Appendix 3	61

RINGRAZIAMENTI

Questo studio è stato reso possibile grazie al materiale messo a mia disposizione da Franca Salis che me ne ha consentito l'uso, in particolare le schede delle lezioni della "Unità didattica" presentata come prova per il conferimento della licenza d'insegnamento. Esprimo la mia gratitudine anche per il tempo dedicato da lei alle interviste riguardo il funzionamento della Scuola di Specializzazione per gli Insegnanti della Scuola Secondaria all'Università di Sassari.

INTRODUZIONE

Questo studio si propone di analizzare i metodi didattici presentati ai nuovi docenti per l'insegnamento delle lingue straniere nei corsi universitari della Scuola di Specializzazione per gli Insegnanti della Scuola Secondaria (SSISS) in Italia e di constatare se il livello di preparazione e le strategie utilizzate dai nuovi docenti possano incrementare l'interesse e la partecipazione attiva degli studenti alla lezione e renderli artefici dell'apprendimento.

Si ritiene importante illustrare la struttura scolastica italiana, in seguito al riordino dei cicli scolastici avvenuto nell'ultimo decennio tramite la *Riforma della Scuola* con lo scopo di favorire una maggiore omogeneità d'istruzione nel territorio nazionale ed europeo. Si fa particolare attenzione alle ore d'insegnamento dedicate all'insegnamento della lingua inglese nelle scuole elementari, medie e superiori, prima e dopo la *Riforma*.

In seguito alla *Riforma*, i programmi ministeriali sono stati modificati in parte e allineati a quelli europei. Questo studio si propone di esporre il processo legislativo, esaminando parallelamente gli *standard* fissati dal *Quadro Europeo* e gli *Obiettivi Didattici Nazionali*, al fine di constatare *cosa si insegna* in una classe di lingua inglese e quali sono i livelli minimi di preparazione raggiungibili dagli studenti nelle scuole primarie e secondarie. Questo lavoro utilizza come strumento d'analisi l'osservazione diretta dell'insegnamento della lingua straniera, in due classi superiori con i programmi attuali e l'esperienza specifica di un tirocinante della Scuola di Specializzazione durante l'abilitazione all'insegnamento e interviste fatte a docenti e a studenti delle scuole superiori.

Con questo studio, infine, si intende riflettere sulla formazione dei nuovi insegnanti in Italia e negli Stati Uniti. Per realizzare ciò si tiene conto fra l'altro degli elementi seguenti: la struttura scolastica italiana, le ore d'insegnamento delle lingue in Italia e in America, l'adempimento dei programmi ministeriali introdotti dalla *Riforma*, le pratiche didattiche in classe, in Italia e negli Stati Uniti. Si auspica che questa analisi possa offrire un contributo per il miglioramento di ciò che funziona e suggerimenti per colmare eventuali lacune.

I

Corsi universitari per i futuri insegnanti in Italia

LA SCUOLA DI SPECIALIZZAZIONE PER GLI INSEGNANTI DELLA SCUOLA SECONDARIA (SSISS)

In Italia, la formazione degli insegnanti è stata a lungo oggetto di dibattito al fine di delineare percorsi formativi adeguati al ruolo dei docenti e ai compiti attribuiti alle istituzioni scolastiche. Considerando che la “professionalità oggi non può essere ricondotta soltanto alla competenza in campo disciplinare e all’arte retorica”¹, si è resa necessaria la formazione di docenti disposti a proporre metodologie di tipo euristico², al passo con i tempi e capaci di incrementare interesse e motivazione, allo scopo di convertire la tradizionale figura dell’insegnante in quella di “facilitatore dell’apprendimento”³ e di “regista attento a valorizzare i talenti e le specificità di ciascuno”⁴.

¹ E. NIGRIS, *Quale didattica per quale apprendimento? Modelli teorici a confronto*, sez. A, p. 139, in E. NIGRIS-P. CALIDONI, *Didattica generale, Ambienti di apprendimento*, Milano 2004.

² E. NIGRIS, *Quale didattica*, sez. A, p. 162-3, op. cit. “la ricerca e la costruzione attiva e autonoma del sapere e non la ricezione passiva di contenuti e tecniche...apprendimento mediante il contatto con sistemi simbolici...offerti dall’insegnante che racconta episodi e storie, descrive fatti”.

³ E. NIGRIS, *Dalla valutazione dell’allievo all’autovalutazione*, sez. B 7, p. 19, in E. NIGRIS-P. CALIDONI, *Didattica generale, Ambienti di apprendimento*, op. cit.

⁴ P. CALIDONI, *Percorsi dell’insegnamento-apprendimento*, sez. B 3, p. 19, in E. NIGRIS-P. CALIDONI, *Didattica generale, Ambienti di apprendimento*, op. cit.

La Scuola di Specializzazione per la formazione degli Insegnanti della Scuola Secondaria (SSISS), istituita con la legge N° 341 del 19/11/1990, si propone di raggiungere questi obiettivi “(swing from theory to practice)”⁵.

Il curriculum della SSISS, di durata biennale, è articolato in 700 ore di attività formative, suddivise in corsi teorici dell’area delle Scienze dell’Educazione, in corsi dell’area delle discipline di indirizzo (analizzate in relazione sia agli aspetti storico – epistemologici, sia a quelli didattici specifici), in attività di laboratorio e tirocinio⁶.

L’esperienza di tirocinio costituisce un momento chiave nel curriculum della SSISS, dal momento che garantisce il raccordo fra formazione teorica e prassi educativa e didattica. Infatti, il tirocinio rappresenta il banco di prova della validità degli itinerari prefigurati dalla teoria e dai laboratori e permette ai nuovi insegnanti di creare un bagaglio di esperienza basilare e di rientrare, stavolta in veste di insegnanti, nel mondo della scuola con maggiore consapevolezza del proprio ruolo. Le attività di tirocinio sono distinte in due percorsi paralleli, ma strettamente connessi tra loro⁷. Il tirocinio indiretto, della durata di 100 ore, consiste nell’interazione con un supervisore e un gruppo di colleghi tirocinanti. Questi incontri rappresentano un’occasione di riflessione e confronto fra le diverse esperienze e permettono ai nuovi docenti di conoscere il maggior numero di realtà scolastiche e di problematiche su cui occorre concentrare l’attenzione per affinare la propria preparazione. Inoltre lo scambio d’informazione tra i tirocinanti stimola

⁵ P. CALIDONI, *Tra il dire e il fare. Le attività di tirocinio: un'opportunità per la scuola*, Università e Scuola, Università di Sassari 2002

http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/textes/Calidoni_A2002_01.html

⁶ F. SALIS, *Intervista*, Informazioni sulla struttura e scopi del corso sono stati ottenuti in seguito ad un’intervista della partecipante al suddetto corso di specializzazione.

⁷ F. SALIS, *Intervista* cit., cfr., P. CALIDONI, *Tra il dire e il fare. Le attività di tirocinio: un'opportunità per la scuola*, Università e Scuola, op., cit.

l'acquisizione di quella mentalità collegiale che la scuola si aspetta che i docenti possiedano per attuare una proficua collaborazione nell'ambito delle attività scolastiche. La figura del supervisore coordina le esperienze di tirocinio, offre un valido supporto nel pianificarle, favorisce l'integrazione dei tirocinanti nelle scuole, prepara il materiale utile per il lavoro di osservazione e commento, suggerisce spunti di discussione, chiarisce eventuali dubbi in merito alle attività di tirocinio e all'organizzazione della SSISS, propone le soluzioni più efficaci per la realizzazione degli interventi didattici dei tirocinanti, controlla le relazioni sulle esperienze di tirocinio. Si rivela, dunque, una preziosa guida e un costante punto di riferimento. Il suo obiettivo è rendere gli specializzandi capaci di osservare, ascoltare, comprendere gli allievi, capaci di programmare attività didattiche in relazione alle esigenze della classe e del singolo alunno, in grado di organizzare strumenti di verifica per la valutazione delle conoscenze, competenze e capacità acquisite dagli alunni.⁸

Il tirocinio diretto, della durata di 200 ore, da svolgersi in diverse sedi scolastiche, prevede⁹:

- Una fase di **accoglienza**, utile per prendere confidenza con la struttura scolastica e in particolare con l'aula;
- Una fase di **osservazione** in classe, allo scopo di prendere coscienza della multiforme realtà scolastica, dei differenti stili di insegnamento e apprendimento, delle diverse strategie didattiche e della loro validità, delle dinamiche di comunicazione fra docenti e discenti;

⁸ F. SALIS, *Intervista cit.*, cfr.,

⁹ P. CALEDONI, *Tra il dire e il fare. Le attività di tirocinio: un'opportunità per la scuola, Università e Scuola*, Università di Sassari 2002, vedi: "SCHEMA DEL TIROCINIO D'AULA". op., cit.

- Una fase di **analisi** della documentazione scolastica, degli Organi Collegiali e dell'organizzazione del sistema scolastico;
- Una fase di **interventi** personali del tirocinante, che partecipa sempre più attivamente alle attività didattiche;
- Una fase di **pratica professionale** che culmina con la realizzazione di una lezione, o di un'intera unità didattica, preventivamente concordata con il docente accogliente e il supervisore.

Durante l'esperienza di tirocinio i nuovi insegnanti hanno l'occasione di osservare l'organizzazione e lo svolgimento delle lezioni utilizzando le strategie didattiche più valide ed efficaci per l'apprendimento da parte degli alunni.

LE ULTIME METODOLOGIE PRESENTATE AI FUTURI INSEGNANTI

La Scuola di Specializzazione per la formazione degli insegnanti propone metodi didattici per l'insegnamento delle lingue straniere, così come per l'apprendimento della lingua latina, utilizzando nuove tecniche più motivanti del metodo tradizionale, troppo vincolato alla studio mnemonico della grammatica e poco legato pragmaticamente al testo¹⁰. Un testo originale (un racconto, una favola un pezzo pubblicitario), con l'interesse che può suscitare il suo contenuto, rappresenta il punto di partenza

¹⁰ Così G. FREDDI, *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Torino 2002 p. 113: "Gli psicologi ci informano che non esiste alcun apprendimento senza una motivazione adeguata e dunque senza un interesse dinamico del soggetto che lo spinga ad apprendere"

imprescindibile per lo studio di una lingua, secondo questa nuova prospettiva, dal momento che viene recuperata la sua funzione primaria: comunicare. Questo approccio consente di raggiungere gli stessi obiettivi della didattica tradizionale, riducendo di gran lunga i tempi di insegnamento-apprendimento. L'insegnamento di una seconda lingua, che privilegi esclusivamente le categorie grammaticali, appare progressivamente demotivante e improduttivo, poiché non garantisce l'acquisizione delle capacità di comprensione, interpretazione e traduzione del testo in quella lingua. Nel testo il lessico e la struttura delle frasi sono nel loro contesto comunicativo e culturale e ciò facilita l'apprendimento delle regole grammaticali e la comprensione del testo stesso: "il racconto, le storie o le narrazioni" contribuiscono allo sviluppo di processi cognitivi¹¹.

In molti casi, l'interesse viene, inoltre, incrementato dal fatto che la classe conosce l'argomento e il contenuto dei brani in questione, che possono essere favole e storie o racconti incontrati nella propria lingua e che costituiscono informazioni di *background* su cui basare la lezione, conformandosi alle teorie di Ausebel e Gagnè (*advance organizer*) e di Morin¹².

Fra le teorie del Vygotskij, la metodologia del *brainstorming* è la tecnica maggiormente conosciuta e utilizzata per "coinvolgere tutti [...] ed attivare preconcoscenze [...] (nelle fasi iniziali)"¹³.

Una volta motivata la classe con il *testo pivot*, si procede con l'applicazione del metodo di lettura, essenzialmente per favorire la capacità di ascolto degli allievi. La

¹¹ L. FABBRI, *La relazione educativa tra biografia e progetto*, sez. B 1 p. 10, in E. NIGRIS-P. CALIDONI, *Didattica generale, Ambienti di apprendimento*, op. cit. "La narrazione rappresenta sia lo strumento...con cui gli individui conoscono e comprendono la realtà strutturando...a schemi narrativi il pensiero riflessivo". Questo tipo di metodologia riflette le teorie di Bruner.

¹² E. NIGRIS, *Quale didattica*, op. cit., sez. A, p. 151/160,

¹³ E. NIGRIS, *Quali metodologie per quale apprendimento?* sez. B 4, p. 33, in E. NIGRIS-P. CALIDONI, *Didattica generale, Ambienti di apprendimento*, op. cit.

lettura ad alta voce e accuratamente scandita, consente di “attivare le abilità ricettive degli alunni”¹⁴. La prima lettura è molto importante per l’acquisizione della corretta pronuncia dei vocaboli e per abituare l’orecchio al suono della lingua straniera.

La traduzione guidata del brano incoraggia la partecipazione collettiva e la familiarizzazione del lessico. La scansione del brano in sequenze e scomposizione mediante domande e risposte in lingua straniera, allo scopo di manipolare la lingua e rielaborare il testo utilizzando frasi estrapolate dallo stesso, incoraggia gli studenti a parlare in LS. L’individuazione e la rilettura del lessico con tecniche di rafforzamento favorisce la comprensione testuale, e la riflessione grammaticale sulle strutture riscontrate nel testo fornisce la base per la presentazione dei punti grammaticali e invita gli studenti stessi a ricavarne le regole. La definizione, riportata in modo schematico alla lavagna, è accompagnata da esempi che i ragazzi suggeriscono riflettendo sulla spiegazione, secondo la strategia del *problem solving*¹⁵. Infine, le prove scritte e orali permettono le verifiche sull’apprendimento. (Cfr. Parte III).

Nella pianificazione del *curricolo* e del *sillabo*¹⁶, risulta indispensabile calibrare il livello di difficoltà dei contenuti da proporre tenendo conto dei livelli degli studenti e scegliendo inizialmente brani di facile comprensione per i ragazzi sia dal punto di vista lessicale sia morfo-sintattico, per poi proseguire con testi progressivamente più complessi.

Nella formulazione delle unità didattiche, l’analisi dei prerequisiti della classe, permette la rilevazione dei livelli di partenza, i diversi tipi di intelligenza (Gardner) o

¹⁴ G. FREDDI, *op. cit.*, p. 21.

¹⁵ Cfr. E. NIGRIS, *Quali metodologie per quale apprendimento?*, *op. cit.*, pp. 23-4 e pp. 35-38.

¹⁶ Cfr. A. CILIBERTI, *Manuale di glottodidattica. Per una cultura dell’insegnamento linguistico*, Milano 1994, pp. 99 – 101.

apprendimento suggerendo al docente eventualmente il ricorso a stimoli efficaci per motivare la classe¹⁷.

L'apprendimento e la formazione degli allievi dipendono dalle modalità attraverso le quali essi ristrutturano i contenuti, interiorizzandoli e personalizzandoli. Il docente guida l'apprendimento di ogni studente in modo che questi sia artefice e protagonista del proprio processo formativo, lo studente è "al centro dell'azione educativa"¹⁸.

Il metodo comunicativo, è l'approccio maggiormente suggerito ai nuovi insegnanti, per cui l'insegnante deve fissare come obiettivo prioritario il coinvolgimento dei ragazzi, poiché essi sono i destinatari della lezione. Il docente non deve dimostrare a se stesso di conoscere bene l'argomento, ma deve essere in grado di interessare le persone cui si rivolge. L'insegnante, perciò, non deve elevarsi in cattedra per decantare le sue conoscenze, ma scendere a livello dei ragazzi per riemergere con loro¹⁹.

Utilizzando le teorie di Skinner, gli specializzandi imparano ad assumere un nuovo atteggiamento anche nei confronti dell'errore, in genere giudicato negativamente; ai nuovi insegnanti si propone di reagire all'errore con un atteggiamento di recupero del senso e del significato dell'errore stesso, che può diventare, infatti, occasione di stimolo cognitivo, usando per esempio il *feedback* come "strumento di monitoraggio cognitivo" e riportando allo studente stesso le ragioni della risposta data²⁰.

Fra le metodologie più efficaci presentate ai nuovi insegnanti viene tenuto in grande considerazione il *lavoro di gruppo*, ispirandosi ai metodi di Cousinet, Vygotskij e

¹⁷ E. NIGRIS, *Quali metodologie*, op. cit., p. 22

¹⁸ E. NIGRIS, *Quali metodologie*, op. cit., p. 17

¹⁹ Cfr. A. CILIBERTI, *op. cit.*, pp. 88 - 89.

²⁰ NIGRIS, *Quale didattica*, op. cit., p. 148

alla scuola del socio-costruttivismo. Così come Cohen, Slavin e Bruner, infatti, anche Fabbri afferma: “l’apprendimento è il frutto di uno scambio reciproco”²¹. Gli allievi esprimono le loro abilità di immaginazione e creatività con attività di *role play* e simulazioni. Anche questa metodologia è abbastanza diffusa, anche se richiede molta preparazione e programmazione dello svolgimento della lezione.

L’apprendimento, detto “per scoperta”, avviene seguendo diverse fasi e con la guida dell’insegnante, l’uso di mappe mentali o concettuali costituisce un metodo importante e valido per l’organizzazione e la formalizzazione del sapere (Minsky, Shank, Novack).

In questi ultimi anni anche i processi di verifica hanno subito cambiamenti secondo le teorie dell’analisi degli obiettivi, esortando gli insegnanti a programmare le metodologie e le tecniche necessarie per conseguirli e la modalità per verificarli con la tassonomia di Bloom/Gagnè. La scelta degli obiettivi di una lezione e l’accurata verifica degli stessi rende completo il processo formativo dell’insegnante²².

Risulta evidente, quindi, che lo scopo della Scuola di specializzazione è la formazione di docenti, al fine di renderli non solo competenti per quanto riguarda il contenuto delle discipline, ma soprattutto capaci di impartire agli studenti lezioni sul modello euristico²³, ricorrendo alle ultime metodologie e tecniche. Alla fine del corso i nuovi insegnanti si dimostrano, quindi, capaci di incrementare l’interesse e la partecipazione degli allievi (Dewey), di utilizzare modalità adatte ai tempi e ai livelli di apprendimento nel gruppo (Vygostskij), di creare il contesto necessario con sussidi,

²¹ L. FABBRI, *La relazione*, op. cit., p. 9

²² E. NIGRIS, *Quale didattica*, op. cit., pp. 152-55

²³ E. NIGRIS, *Quali metodologie*, op. cit., p. 24

ausili culturali e materiali per ottenere processi cognitivi (*scaffolding*, Bruner), di usare approcci vari per “rispettare e valorizzare” i diversi tipi di apprendimento (Gardener), e, infine, nell’ambito di una lezione “*questio*” dialogica, il docente, nella sua nuova funzione di regista e coordinatore, mediante tecniche interattive e comunicative, è capace di produrre un apprendimento duraturo ed efficace.

Una didattica perciò, “critica, flessibile, problematizzante”²⁴, che preveda la partecipazione attiva dei ragazzi e stimoli il conflitto socio-cognitivo, allo scopo di fornire loro un metodo universalmente valido per leggere ogni realtà della vita: questo dovrebbe essere l’ambito d’azione di ogni docente secondo i programmi di formazione della Scuola di Specializzazione.

²⁴ E. NIGRIS, *Quale didattica*, op. cit., pp. 161-62

II

La struttura scolastica italiana nelle scuole elementari, medie e superiori

PRIMA DELLA RIFORMA

Negli anni '90, l'insegnamento della lingua straniera è stato reso obbligatorio dalla seconda elementare (alunni di 7 anni di età), fino al compimento della scuola media (14 anni).

A partire dall'anno scolastico 1992/93, il Decreto Ministeriale del giugno 1991 stabiliva lo studio di una lingua straniera, "scelta tra l'inglese, il francese, il tedesco e lo spagnolo [...]obbligatoriamente dalla seconda classe della scuola elementare per tre ore settimanali". L'attuazione del decreto venne estesa a tutto il territorio nazionale in misura graduale: infatti, nell'anno scolastico 1999/2000, già il 68.97% degli alunni della scuola elementare studiava una lingua straniera²⁵.

Negli stessi anni '90, in seguito a riforme dell'attività educativa nelle scuole materne, si ampliarono i programmi, includendovi l'insegnamento di una lingua straniera. L'approccio era meramente culturale, limitato allo "scambio di significati e usi

²⁵ Fonte: MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE –Direzione Generale dell'Istruzione Elementare, *Supplemento allo Studio Eurydice, L'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole europee, Descrizione nazionale dell'Italia*, p. 6, Firenze, 2001
http://oraprod.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/024DN/IT_IT.pdf.

linguistici” per inserire “lingue e culture diverse”. Nel 1997 sono poi stati creati strumenti per la formazione degli insegnanti²⁶.

L’istruzione della lingua straniera nelle scuole secondarie divenne obbligatoria nel 1992 con il cosiddetto *Progetto 92*, che prevedeva la scelta di almeno una lingua per tutta la durata del corso degli studi e la frequenza di due o tre ore settimanali.

In seguito, con il *Progetto Lingua 2000*, e con la Legge n. 440 del 1997, è stato introdotto, nella scuola media, lo studio facoltativo di una seconda lingua comunitaria e sono stati stabiliti i programmi di studio per i diversi ordini e gradi di istruzione. Con l’inizio dell’anno scolastico 1999/2000 sono stati, dunque, fissati gli obiettivi per “l’acquisizione di precise competenze comunicative da parte degli alunni delle scuole di ogni ordine e grado”. La nuova legge stabiliva la “costituzione di gruppi di apprendimento omogenei per livello di competenza [...], suddivisione del monte ore annuale in moduli di apprendimento [...], uso delle nuove tecnologie [...], possibilità di ottenere certificazioni dei livelli di competenza raggiunti”²⁷.

A livello universitario, per quanto riguarda la formazione dei docenti per l’insegnamento delle lingue straniere, sono stati creati nuovi corsi di laurea per gli insegnanti della scuola materna ed elementare e un corso di specializzazione *post-lauream* per i futuri insegnanti di scuola secondaria; questi provvedimenti sono tuttora in atto. Nel conseguimento della laurea per l’insegnamento della scuola dell’infanzia è necessario almeno un anno (un corso) sulla didattica delle lingue moderne; per la laurea dei docenti delle scuole elementari è necessario seguire un corso triennale di lingua

²⁶ MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE –Direzione Generale dell’Istruzione Elementare, *Supplemento allo Studio Eurydice*, op. cit. sez. 2 B, p. 5

²⁷ MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *Supplemento allo Studio Eurydice*, op. cit. sez. 2 C, p. 5

straniera per ottenere l'abilitazione all'insegnamento; i docenti di lingua straniera della scuola secondaria devono seguire un corso biennale di specializzazione che, oltre all'approfondimento del contenuto della lingua *target* con attività di laboratorio didattico, si completa con un tirocinio nelle diverse scuole per acquisire le competenze metodologiche²⁸.

Prima della Riforma, il tempo dedicato all'insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare e nella scuola media, quindi fino all'età di 13 anni, era di tre ore settimanali; dai 16 anni le lezioni erano di 4 ore settimanali per ogni lingua studiata. Questo costituiva il 10% del *curriculum* totale degli alunni durante gli anni di scuola obbligatoria rispetto al 13% utilizzato per lo studio della lingua materna per gli stessi anni.

Le lingue straniere offerte dal Ministero della Pubblica Istruzione erano l'inglese, il francese, il tedesco e lo spagnolo; fra queste non era incluso il latino, in quanto considerata lingua classica ed obbligatoria nella maggior parte degli ordini e gradi. Grazie all'autonomia, ogni istituto scolastico poteva scegliere la lingua straniera come materia di base o come opzionale non curricolare, in base alla sua realtà territoriale e alle preferenze delle famiglie. Storicamente, la scuola in Italia ha sempre goduto di ampie autonomie regionali e culturali, ma nella riforma scolastica implementata negli ultimi anni questa misura ne è parte inerente. Iniziative e progetti riguardanti le lingue straniere, come l'insegnamento o la presenza di un lettore o di un insegnante di madrelingua, erano attività didattiche, e sono anche tuttora, stabilite indipendentemente dalle scuole e gestite nell'ambito delle autonomie conferite ad ogni istituto ed elencate nel proprio "Piano

²⁸ MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *Supplemento allo Studio Eurydice*, op. cit. sez. 2 D, p. 6.

dell'Offerta Formativa²⁹”, in cui “ogni scuola è libera di offrire tutti gli interventi educativi”³⁰. Lo scambio di studenti allo scopo educativo-culturale con i Paesi della lingua *target* non era incluso negli obiettivi della scuola primaria o secondaria, ma con la nuova “Riforma” del secondo ciclo questa pratica è pianificata e riconosciuta, con specifiche certificazioni, come esperienza formativa. Lo scambio o l’inserimento in altre realtà culturali è possibile nell’ultimo anno del corso di studi: per l’accesso a determinati corsi universitari, l’acquisizione della corretta pronuncia della lingua straniera nel paese d’origine è un requisito decisamente importante per lo studente ed è chiaro che il provvedimento mira a favorire le capacità comunicative e la libertà di movimento dell’individuo nel contesto linguistico europeo³¹.

LA STRUTTURA SCOLASTICA ITALIANA OGGI

In quest’ultimo decennio, in Italia è in corso un’ulteriore riforma: il riordino dei cicli scolastici e la rivisitazione dei corsi e dei contenuti, in vista della partecipazione nella “Comunità Europea” e della necessità di adeguarsi alla nuova situazione economico-sociale. Per favorire le nuove riforme, si sono dovute apportare delle modifiche radicali anche alla Costituzione italiana, con la legge costituzionale del 18

²⁹ Il Piano dell’Offerta Formativa (P.O.F.) è il documento fondamentale che definisce l’identità culturale e progettuale dell’istituzione scolastica illustra sommariamente i contenuti, gli strumenti, le metodologie, le strategie didattiche da adottare, spiega gli obiettivi didattici per ogni classe e i criteri di valutazione globali.

³⁰ MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *Supplemento allo Studio Eurydice*, op. cit. sez. 4, p. 7

³¹ MIUR, *Una scuola per crescere – Ragioni e Sfide del Cambiamento*, Istituto Poligrafico Zecca dello Stato, p. 28

ottobre 2001, n. 3, allo scopo di garantire “unitarietà” e “omogeneità” delle prestazioni scolastiche su tutto il territorio nazionale. La nuova Riforma tratta, così come scandisce il titolo, della “definizione delle norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale”³².

Il nuovo sistema scolastico è organizzato come segue in:

- **scuola dell’infanzia**
- **primo ciclo:**
 - scuola primaria (elementare)
 - scuola secondaria di primo grado (media)
- **secondo ciclo**³³:
 - scuola primaria (elementare)
 - scuola secondaria di primo grado (media)
 - sistema dell’istruzione e della formazione professionale.

La scuola dell’infanzia, di durata triennale, incomincia all’età di tre anni e non è obbligatoria. L’insegnamento della lingua inglese è brevemente introdotto nell’ultimo anno³⁴.

Il primo ciclo è, invece, obbligatorio e incomincia all’età di sei anni nella scuola primaria che dura 5 anni. Il livello successivo è la scuola secondaria di primo grado che dura 3 anni. L’aggiornamento dei contenuti riguarda l’introduzione dello studio di una lingua straniera sin dal primo anno della scuola primaria, e lo studio di una seconda

³² MIUR, *Una scuola per crescere*, op. cit., p. 7 Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59 <http://www.istruzione.it/normativa/2004/dec190204.shtml>

³³ DECRETO MINISTERIALE n. 4018 31 maggio 2006 dichiara la sospensione del decreto relativo al progetto di innovazione. http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/allegati/dm_revoca.pdf

³⁴ D. L. 19 febbraio 2004 n. 59, *Raccomandazioni per l’attuazione delle Indicazioni nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell’Infanzia*, p. 24, http://www.giuntiscuola.it/professione/concorso_dirigente/PDF_DOC/racc_%20scuola_infanzia.pdf

lingua comunitaria a partire dalla scuola secondaria di primo grado³⁵. Il decreto-legge 12 ottobre 2005 n. 226 della nuova “Riforma” stabilisce le ore d’insegnamento e i livelli di apprendimento della lingua inglese, della seconda lingua comunitaria e della terza lingua straniera³⁶.

Secondo la normativa della scuola primaria, il monte-ore per l’intero corso di studi della lingua inglese è di 396 annuali, così distribuite: 1 ora la settimana per il primo anno, 2 ore per il secondo anno, 3 ore la settimana per il terzo, il quarto e quinto anno. Alla fine dei cinque anni gli studenti raggiungono il livello di apprendimento A1/A1+ secondo le direttive del “Quadro Comune Europeo di Riferimento” (cfr. Parte 3.1 di questo studio).

Nella scuola secondaria di primo grado, si studiano due lingue, l’inglese e una seconda lingua comunitaria a scelta. Il monte-ore per l’intero corso di studi della lingua inglese è di 297 annuali, che si riducono a 3 ore la settimana per l’intero corso dal primo al terzo anno); alla fine del primo biennio gli allievi raggiungono il livello di apprendimento A2 (QCER), e al terzo anno il livello di apprendimento B1- soglia (QCER).

La lingua comunitaria si studia per 2 ore la settimana dal primo al terzo anno comprendendo il livello iniziale di apprendimento fino a raggiungere il livello A1+. Il primo ciclo d’istruzione si conclude con un esame di Stato.

³⁵ *Una scuola per crescere*, op. cit., p. 12

³⁶ ALLEGATO_D *livelli apprendimento*- 12 ottobre 2005.doc,
http://www.istruzione.it/normativa/2005/allegati/dlgs_secondo_ciclo_all_d.pdf e
ALLEGATO_E OSA, *lingue primo ciclo* – 12 ottobre 2005.doc
http://www.istruzione.it/normativa/2005/allegati/dlgs_secondo_ciclo_all_e.pdf

Il secondo ciclo³⁷, anche questo obbligatorio fino all'età di 18 anni, è costituito dal sistema dei licei, che dura 5 anni e dal sistema dell'istruzione e della formazione professionale (minimo 3 anni). Il sistema dei licei, secondo la nuova *Riforma*, comprende: il liceo artistico, classico, economico, linguistico, musicale scientifico, tecnologico, delle scienze umane; ciascuno di essi approfondisce i diversi fabbisogni formativi. L'attività didattica si sviluppa nel corso di due bienni e un quinto anno che completa il percorso della scuola secondaria di secondo grado.

Nel sistema dei licei, la distribuzione delle ore dedicate alle lingue dipende dal percorso formativo scelto dallo studente: infatti, il liceo linguistico dedica il maggiore numero di monte-ore annuali, 528 per la lingua inglese, 660 per la lingua comunitaria, e 528 ore per una terza lingua, mentre il liceo economico e tecnologico (istituto tecnico-commerciale)³⁸ dedica un monte-ore annuali di 495 per la lingua inglese e di 330 per la lingua comunitaria; il liceo scientifico e tutti gli altri dedicano lo stesso numero di monte-ore, 330 per la lingua inglese e lo stesso per la lingua comunitaria (liceo classico 264). Per ragioni di semplificazione, l'analisi della distribuzione delle ore d'insegnamento e dei livelli di apprendimento della lingua inglese, seconda e terza lingua comunitaria, si riferisce all'esempio del liceo scientifico: la lingua inglese si studia per 3 ore la settimana per tutti gli anni del corso dalla prima alla quinta, raggiungendo il livello di B1 + (QCER) alla fine del primo biennio, mentre nel secondo biennio si progredisce fino al livello B2-Progresso, e nel quinto anno si avviano le abilità del livello C1- Efficacia (QCER). La seconda lingua (comunitaria), si studia 2 ore la settimana durante i cinque anni di studi e

³⁷ARCHIVIO NORMATIVA - *dlgs secondo ciclo*

http://www.istruzione.it/normativa/2005/dlgs_secondociclo.shtml

³⁸http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/dm46_06.shtml la confluenza di percorsi del previgente ordinamento in quelli delle tipologie.. è stata sospesa col D.M. n. 4018 31 maggio 2006.

si raggiungono i livelli A2+ (QCER) nel primo biennio, il livello B1 nel secondo biennio, e si continua con il livello B1 nel quinto anno. Bisogna notare che in tutti gli istituti liceali, durante il quinto anno, “è previsto l’insegnamento in lingua inglese di una disciplina non linguistica” che culmina con la presentazione scritta di una relazione o saggio sull’argomento studiato; inoltre, un’ora la settimana è dedicata a conversazioni con un docente di madrelingua, in eccesso del monte-ore stabilito e lasciato alla discrezione del POF dei vari istituti. Il secondo ciclo d’istruzione si conclude con un esame di Stato.

III

Come si insegna la lingua straniera in una classe superiore, media ed elementare in Italia

PROGRAMMI MINISTERIALI

Nel 1991, si giunse all'affermazione da parte del Consiglio Europeo che la conoscenza di più lingue, quale mezzo di comunicazione, era lo strumento-chiave per il raggiungimento dell'Unione, in cui i cittadini europei potessero muoversi senza frontiere. Fu così creato il "Quadro Comune di Riferimento" per le lingue, che stabilisce gli *standard* per l'apprendimento, ossia i livelli di competenza linguistica e favorendo l'articolazione di programmi ministeriali precisi per un omogeneo sistema di certificazione da parte dei paesi europei. "Esso individua sei livelli di competenza linguistica (A1/A2, B1/B2, C1/C2), che possono essere raggiunti da colui che studia una lingua nel suo percorso di apprendimento e sono ripartiti in tre più ampi livelli: elementare (A), intermedio (B) ed avanzato (C)"³⁹. Questa rappresenta una griglia descrittiva delle diverse competenze in base ai diversi livelli⁴⁰.

In concordanza con le raccomandazioni del Consiglio d'Europa esposte nel "Quadro Comune di Riferimento", fu creato il "Portfolio Europeo delle Lingue", PEL

³⁹ MINISTERO DELL'ISTRUZIONE- *Portfolio Europeo delle Lingue*,
<http://www.istruzione.it/argomenti/portfolio/pelquadro.shtml>

⁴⁰ *2001 Council of Europe*, 2002 R. C. S. Scuola S.p.a. Milano, La Nuova Italia –Oxford,
http://www.istruzione.it/argomenti/portfolio/allegati/griglia_pel.pdf

(2000), che costituisce un documento personale in cui un cittadino europeo registra “le abilità linguistiche acquisite e le proprie esperienze di apprendimento a tutti i livelli”⁴¹.

Le finalità del PEL sono⁴²:

- *rafforzamento della comprensione e conoscenza reciproca tra i cittadini europei;*
- *rispetto per la diversità linguistica e culturale;*
- *protezione e promozione della diversità linguistica e culturale;*
- *sviluppo del plurilinguismo come processo aperto lungo tutto l'arco della vita;*
- *sviluppo dell'autonomia del discente nel processo di apprendimento;*
- *promozione della trasparenza e coerenza nei programmi linguistici;*
- *descrizione puntuale delle competenze linguistiche del discente per facilitarne la mobilità.*

Il “Portfolio Europeo delle Lingue”, tra l’altro, mira a promuovere il plurilinguismo culturale, l’autonomia dello studente, la funzione pedagogica di guida nell’apprendimento linguistico e stabilisce livelli di competenze e di autovalutazione⁴³.

QUADRO COMUNE EUROPEO

La scuola italiana, seguendo come punto di riferimento gli obiettivi fissati dal “Quadro Comune Europeo”, stabilisce che gli *standard* minimi raggiungibili per la lingua

⁴¹ *Certificazioni Europee*, ZANICHELLI EDITORE
<http://www.zanichelli.it/scuola/lingue/certificazioni.html>

⁴² <http://www.anils.it/principale/portfolio.htm>

⁴³ MIUR, “L’Europa dell’istruzione, parlare il mondo, cittadinanza europea e educazione alle lingue”, *Il Portfolio Europeo delle Lingue: informazioni di base*, settembre 2005 pp. 1-4,
http://www.istruzione.it/argomenti/portfolio/opuscolo_1_05.pdf

straniera (inglese) nella scuola primaria (elementare) siano A1; nella scuola secondaria di primo grado (media) A1, A2; nella scuola secondaria di secondo grado: biennio superiore B1, e nel triennio superiore B2; mentre C1 e C2 rispettivamente nei livelli universitari e nella formazione professionale superiore.

Scuola Elementare	A1
Scuola Media	A1, A2
Biennio superiore	B1
Triennio superiore	B2
Università	C1, C2

Nel quadro comune si individuano “3 macrolivelli e 6 livelli che coprono l'intero processo di apprendimento:⁴⁴

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

Il “Quadro Comune Europeo” è un punto di riferimento per gli insegnanti nella pianificazione del programma, per i capi d’istituto nel “Piano d’Offerta Formativa” delle scuole e, in modo particolare, per gli autori dei libri di testo, poiché hanno lo scopo di provvedere ad una preparazione adeguata per l’acquisizione delle certificazioni europee che faranno parte del “Portfolio Europeo delle lingue” (PEL) del cittadino comunitario.

La griglia⁴⁵ di valutazione prevede l’acquisizione della lingua attraverso le abilità linguistiche primarie e integrate dell’ascolto, della lettura, del parlare, dello scrivere, che

⁴⁴ *Certificazioni Europee*, ZANICHELLI EDITORE, op. cit. p. 1,

a loro volta favoriscono la comprensione. I mezzi di verifica sono prima divisi in tre categorie “*comprensione*”, “*parlato*” e “*scritto*”, suddivise a loro volta nelle abilità di “*ascolto*”, “*lettura*”, “*interazione orale*”, “*produzione orale*” e “*produzione scritta*”. Una volta fissati i mezzi di verifica, si stabiliscono i livelli di competenza iniziando dal livello *base* A1 e A2, valori minimi didatticamente raggiungibili nella scuola primaria e secondaria di primo grado. Alla fine del primo ciclo gli studenti sono capaci di riconoscere parole ed espressioni semplici, capire espressioni idiomatiche e lessico di tipo personale (famiglia, ambiente, acquisti e lavoro); a questo livello, lo studente chiede, risponde e riformula domande e risposte con un interlocutore, partecipa a brevi conversazioni. Il livello introduttivo è, quindi, ancora di scoperta della lingua per poi progressivamente raggiungere il livello *intermedio* semplice per alunni dai 6 ai 14 anni di età .

Al successivo livello B *autonomo*, appartengono valori didattici raggiungibili nella scuola secondaria di secondo grado, in particolare B1 rappresenta la *soglia* del livello autonomo, da raggiungere nel biennio. B2 rappresenta il livello *autonomo avanzato* da compiersi nel triennio delle scuole superiori. In alcuni indirizzi, nel secondo biennio e nel quinto anno, si raggiunge anche il livello C1, cosiddetto di *padronanza* o di *efficacia*. Alla fine del secondo ciclo d’istruzione, gli alunni utilizzano e capiscono lessico su temi di lavoro, scuola, tempo libero attraverso l’ascolto di un discorso lento e scandito chiaramente (B1), per progredire (B2) fino all’ascolto di discorsi e conferenze di una certa lunghezza, ma di contenuto familiare, film e trasmissioni televisive. Nelle abilità linguistiche interpersonali, gli studenti B1 sono capaci di sopravvivere in un paese

⁴⁵ 2001 Council of Europe, 2002 R. C. S. Scuola S.p.a. Milano, La Nuova Italia –Oxford, op. cit. pp. 1-2

target, descrivono storie con frasi connesse in modo semplice, partecipano a discussioni improvvisate nel contesto di argomenti familiari, mentre al livello B2 gli studenti comunicano con spontaneità e scioltezza con persone della lingua *target*, espongono in modo articolato opinioni, vantaggi e svantaggi su argomenti familiari.

Al livello C1 e C2, o livello di *padronanza*, appartengono valori didattici raggiungibili nel triennio del liceo linguistico, classico e scientifico, nell'università e nella formazione professionale superiore. Gli studenti del livello C1 capiscono un discorso lungo o una trasmissione televisiva senza troppo sforzo, leggono testi letterari lunghi e complessi anche su argomenti sconosciuti, si esprimono in modo sciolto e spontaneo, presentano descrizioni chiare e articolate e scrivono testi ben strutturati. Gli studenti del livello C2 capiscono senza difficoltà discorsi parlati in modo veloce da una persona di madrelingua, leggono e capiscono testi e opere letterarie linguisticamente complessi, partecipano a qualsiasi conversazione usando espressioni idiomatiche appropriate, producono testi chiari, scorrevoli e stilisticamente appropriati.

LE INDICAZIONI NAZIONALI

Il fattore principale della “Riforma dell’Istruzione Pubblica” avvenuta in Italia in quest’ultimo decennio è stato proprio quello dell’integrazione della scuola italiana nel contesto europeo. Per questa ragione, il Ministero della Pubblica Istruzione Italiano, con il decreto legislativo di Riforma emanato il 19 febbraio 2004 n. 59, ha ristrutturato il

sistema scolastico e ha stabilito gli *standard* nazionali per le diverse discipline nelle “Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati” (12 ottobre 2005, Allegato B e C) per ogni ordine e grado. Le “Indicazioni Nazionali”, facendo diretto riferimento alle direttive europee e in particolare al “Quadro Comune Europeo di Riferimento” (QCER), stabiliscono i piani di studio per i diversi livelli di apprendimento e gli obiettivi didattici da raggiungere: “Obiettivi Specifici di Apprendimento” (OSA) per l’inglese (così come per le altre materie) nella scuola primaria, secondaria di primo grado del primo ciclo e di secondo grado del secondo ciclo (Allegato B e C). Inoltre, con i decreti pubblicati il 29 agosto 2003 n. 29, il Ministero mette a disposizione dei docenti e dei capi d’istituto le “Raccomandazioni per l’attuazione dei Piani di studio personalizzati”⁴⁶, nelle quali si consigliano metodologie e tecniche chiare e dettagliate, grado per grado, per l’efficace insegnamento della lingua inglese, così come per le altre discipline.

Il documento si propone di chiarire la terminologia usata e le modalità di implementazione dei nuovi *standard*. Infatti, le “*Indicazioni nazionali*” sono, come dice la stessa parola, indicazioni dei “*livelli essenziali di prestazione*” e, quindi, “vincoli nazionali che tutti devono rispettare e che lo Stato ha il dovere costituzionale di indicare”⁴⁷, lasciando spazio alle autonomie scolastiche e regionali nella progettazione dei curricula adatti alle realtà locali. Ai docenti non viene più chiesta l’*applicazione* e l’*esecuzione* delle norme, ma la “creativa e responsabile progettazione di scelte educative e didattiche”, per cui i vecchi “Programmi Ministeriali” sono intesi ora come “Programmazione Curricolare” (da qui il nome “Piano di Studi proposto” come nelle

⁴⁶ *Raccomandazioni per l’attuazione delle Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Primaria*, pp. 36-39

http://www.giuntiscuola.it/professione/concorso_dirigente/PDF_DOC/racc_scuola_primaria.pdf

⁴⁷ *Raccomandazioni*, op. cit. pp. 6

Indicazioni Nazionali). Nonostante ciò, la scuola e i docenti hanno la responsabilità di progettare piani educativi e percorsi formativi (POF) con la collaborazione di famiglie e studenti secondo le loro esigenze territoriali (da qui nascono i Piani di Studio Personalizzati, dove per “personalizzati” si intende la fase di “progettazione” e “svolgimento”)⁴⁸.

Questo documento serve come guida indispensabile nella programmazione delle unità didattiche per gli insegnanti e come strumento per la creazione dei piani di studio nel Piano dell’Offerta di Formazione da parte dei capi d’istituto.

COSA SI INSEGNA

L’apprendimento della lingua inglese, in particolare durante i primi tre anni della scuola primaria, è basato completamente sull’aspetto comunicativo della lingua. L’allievo è interessato solo alla comunicazione, anche se lo studio della grammatica è implicito, per cui si raccomandano strategie linguistiche come quelle riflessive, secondo le quali gli allievi apprendono “ripetendo modelli e imitando”; queste modalità didattiche, insieme ad attività ludiche, attivano le capacità di apprendimento. Secondo le “Raccomandazioni per l’attuazione delle Indicazioni Nazionali” l’introduzione del lessico deve tenere in considerazione il livello affettivo degli studenti di una prima, seconda e terza classe, per cui si consiglia l’uso di attività motivanti come “*canzoni, filastrocche, catene sonore,*

⁴⁸ *Raccomandazioni*, op. cit. pp. 5-7

storie, giochi”. Allo scopo di enfatizzare le attività comunicative è fondamentale, quindi, nei primi tre anni della Scuola Primaria, l’attivazione dei meccanismi di “ricezione”, di “ascolto” e di “lettura”, per cui è suggerito l’uso di video, di testi semplici come “cartoline, cartelli pubblicitari...slogan” che mettono in conteso il lessico presentato. L’alunno potrà, così, usare gli stimoli recepiti durante interazioni con i compagni in coppia e in gruppo, in attività di “giochi linguistici, memorizzazioni, drammatizzazioni e dialoghi”⁴⁹. Lo stesso approccio è previsto, nelle *Raccomandazioni*, per il biennio successivo, con consigli preziosi sulle metodologie e tecniche che meglio accrescono le capacità di apprendimento degli allievi durante i diversi livelli. L’aspetto tecnologico è ritenuto importante nell’attuazione della nuova *Riforma*: infatti, sono stati creati nuovi corsi di informatica, che permettono l’insegnamento della lingua inglese in laboratorio con attrezzature multimediali.

Le metodologie e tecniche sopra indicate sono tese al raggiungimento degli *Obiettivi di apprendimento* fissati nelle Indicazioni nazionali (OSA)⁵⁰. Per quanto riguarda l’apprendimento della lingua inglese, la normativa prevede che alla fine della scuola primaria, gli studenti abbiano raggiunto una competenza linguistica di almeno A1 secondo il QCER. Per il raggiungimento di questo livello, gli obiettivi specifici di apprendimento stabiliscono che alla fine della prima classe lo studente debba essere capace di usare le formule di saluto, di chiedere e dire il proprio nome, di eseguire semplici istruzioni necessarie per lo svolgimento di attività in classe, di identificare i

⁴⁹ *Raccomandazioni*, op. cit., p. 37

⁵⁰ ALLEGATO_E OSA, Lingue Primo Ciclo- 12 ottobre 2005,doc, op. cit., p. 2, *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria-Allegato B*, 2004 http://www.giuntiscuola.it/professione/concorso_dirigente/PDF_DOC/dlgs190204_B.pdf

colori, i numeri da 1-10, animali domestici, oggetti di uso comune, le varie parti del corpo, i propri sensi, i verbi connessi con le parti del corpo. Oltre alla comprensione del lessico, si prevede che lo studente sia capace di usarlo in modo interattivo e semplice con i compagni di classe in forma verbale o non verbale, e di riprodurlo in forma di canzoncine, filastrocche, comandi ecc.

Il secondo biennio della scuola primaria prevede che, al termine delle classi seconda e terza, lo studente sia capace di identificare l'alfabeto, produrre suoni della L2, con corretta pronuncia/intonazione, capace di usare espressioni utili per la sopravvivenza, identificare il lessico relativo ad oggetti personali, all'ambiente familiare e scolastico, di riconoscere i numeri da 10-50, di classificare oggetti; implicitamente lo studente sarà in grado di identificare forme grammaticali semplici e aspetti culturali della lingua.

Nel secondo biennio, la tabella degli obiettivi specifici di apprendimento prevede che al termine delle classi quarta e quinta, l'allievo sia capace di usare le formule di saluto/ringraziamento, chiedere/dire l'ora, chiedere/dire il prezzo, chiedere /parlare del tempo. L'allievo sarà capace di descrivere persone, luoghi, oggetti, chiedere/dare permessi, dire/chiedere ciò che piace e non piace e conoscere i numeri fino a 100. Lo studente riconoscerà e userà le forme verbali semplici "to be", "to have" e "to can" e altri elementi grammaticali (sempre presentati a lui in modo implicito). Oltre all'aspetto lessicale, grammaticale, fonetico e a nuovi aspetti culturali, lo studente sarà capace di usare il tutto in attività di comprensione, interazione, di produzione e in attività metalinguistiche come "collegare parole e gruppi di parole con connettivi semplici"⁵¹.

⁵¹ *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria-Allegato B, op cit.p.2*

Alla fine di questo ciclo, gli studenti devono superare un esame finale, durante il quale saranno sottoposti ad un breve dialogo sulla lingua e cultura studiata.

Le Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella Scuola Secondaria di 1° grado, sintetizzate nella tabella degli *Obiettivi specifici di apprendimento per la lingua inglese*⁵² prevedono che lo studente, alla fine del primo biennio, raggiunga il livello A2 o di *Sopravvivenza* (QCER). Ciò significa che l'allievo sarà in grado di chiedere/dare informazioni personali, numeri telefonici, orari di mezzi di trasporto; esprimere bisogni, capacità/incapacità; chiedere/dire ciò che si sta facendo; chiedere/dire il significato di...; chiedere e parlare di azioni passate, future, possibili; offrire, invitare, accettare, rifiutare; descrivere la vita quotidiana. Lo studente sarà capace di riflettere sulla grammatica pertinente alle funzioni presentate e di comprendere informazioni di brevi messaggi orali (scanditi lentamente e chiaramente) o brevi testi scritti. Si introduce, in questo livello, l'attività di mediazione secondo la quale l'allievo sarà capace di riferire in lingua italiana un breve testo inglese (un annuncio o una telefonata), e di sintetizzare notizie assimilate. Alla fine del terzo anno gli studenti devono raggiungere il livello B1 o *Soglia* (QCER): ciò significa che l'allievo sarà in grado comunicare meglio con l'interlocutore su temi relativi alla vita quotidiana e personale, esperienze e fatti scolastici e pubblici; saprà scrivere messaggi e lettere usando le strutture morfo-sintattiche imparate, sarà capace di usare i diversi tempi verbali all'indicativo regolari ed irregolari, il futuro progressivo, il condizionale, il gerundio e i

⁵² ALLEGATO C, *Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Secondaria di 1° grado*, http://www.giuntiscuola.it/professione/concorso_dirigente/PDF_DOC/dlgs190204_C.pdf p. 11
Allegato_E OSA, lingue primo ciclo- 12 ottobre 2005,doc, op. cit., p. 4

verbi modali, gli avverbi, pronomi possessivi e interrogativi e sarà in grado di fare raffronti tra la cultura propria e quella anglosassone. Alla fine del primo ciclo, gli studenti devono sostenere un esame di Stato che, riguardo alla lingua inglese, consiste in una prova scritta ed un breve dialogo orale.

Gli *Obiettivi specifici di apprendimento* per i diversi percorsi liceali del secondo ciclo sono esposti nell'Allegato C⁵³ delle Indicazioni nazionali. Per quanto riguarda il liceo scientifico, prevedono il raggiungimento del livello C1 (QCER). Alla fine del primo biennio lo studente, deve essere capace di avere una buona conoscenza dei contenuti del livello B1 o *soglia* introdotti l'anno precedente con alcune differenze. Lo studente deve essere in grado di capire in modo dettagliato messaggi orali enunciati in lingua standard, di interagire in modo articolato in situazioni di tipo familiare, partecipando a discussioni su temi conosciuti, esprimendo il proprio punto di vista o preferenza. L'alunno saprà riassumere il contenuto di un testo in italiano orale o scritto, inoltre, sarà capace di riconoscere e confrontare situazioni e forme linguistiche. Alla fine del secondo biennio, che mira a raggiungere il livello B2-Progresso (QCER), lo studente deve approfondire gli aspetti culturali della L2 in rapporto di somiglianze e differenze con la cultura madre, conoscere argomenti di attualità e testi letterari prodotti nei paesi anglofoni; sarà capace di capire messaggi orali di una certa lunghezza, di partecipare a conversazioni su argomenti anche non familiari, esprimendo il proprio parere. Egli saprà produrre oralmente o scrivere testi abbastanza dettagliati e articolati di vario genere, esempi della lingua poetico-letteraria potranno essere introdotti a questo punto. Nell'anno

⁵³ MIUR, *Sistema Educativo e Nuovi Ordinamenti, Secondo Ciclo* - Decreto Legislativo n. 226/2005
<http://www.istruzione.it/riforma/secondociclo.shtml>

successivo, il quinto, lo studente raggiunge il livello C1- Efficacia (QCER), secondo il quale il materiale presentato è più complesso e le conversazioni, discussioni e dibattiti possono interessare argomenti familiari o meno, concreti o astratti. Lo studente deve essere in grado di produrre testi scritti e orali grammaticalmente complessi, ben articolati e di una certa lunghezza. Alla fine del secondo ciclo, gli studenti sostengono un esame di Stato anche per la lingua inglese, che consiste in una parte scritta ed una orale interamente in inglese.

METODOLOGIA APPLICATA - COME SI INSEGNA⁵⁴

Gli “Obiettivi specifici di apprendimento” diventano effettivamente operativi quando le istituzioni scolastiche e i docenti elaborano gli obiettivi formativi, (che cosa si intende insegnare e come) quali conoscenze e abilità gli studenti dovranno acquisire in una determinata realtà scolastica e come i piani di studio personalizzati saranno integrati nell’azione didattica e nelle tematiche presentate agli studenti⁵⁵.

Lo scopo principale della Scuola di Specializzazione è preparare i nuovi docenti allo sviluppo di “unità didattiche”⁵⁶ o alla strutturazione ed implementazione di un

⁵⁴ “appunti, interviste, materiali, in questa parte sono stati ottenuti da F. Salis, tirocinante, e dall’osservazioni di una lezione condotta in classe dall’autore di questo studio durante la specializzazione della futura docente”.

⁵⁵ MIUR. *Le parole di una scuola che cresce, Piccolo dizionario della riforma*, Axioma Iniziative e Servizi Editoriali srl, Roma 2003, pp. 18-19

⁵⁶ UNTITLED, *Schema di struttura di un’unità didattica e delle conseguenti lezioni*, SSISS, Università di Sassari, pp. 1-7 , cfr., P. CALIDONI, *Tra il dire e il fare. Le attività di tirocinio: un’opportunità per la scuola, Università e Scuola*, “Struttura dell’ Unità Didattica”, op. cit.

determinato tema. Gli allievi apprendono il tema o l'argomento grazie ad una serie di *input* che il docente dà attraverso la lezione; la facilità di apprendimento da parte degli studenti dipende dal modo in cui l'unità didattica è sviluppata, in una lezione o in una serie di lezioni. La Scuola di Specializzazione insegna ai nuovi docenti che un'unità didattica deve contenere diversi “*fattori*”:

- Materia, italiano, matematica ecc.
- Tema, argomento
- Prerequisiti, contenuto base precedente studiato
- Obiettivi, le abilità e le conoscenze che si vogliono conseguire e che devono essere verificabili
 - cognitivi conoscere i contenuti
 - metacognitivi e procedurali abilità relative alla disciplina
 - saper riassumere un testo narrativo
 - schematizzare,
 - identificare,
 - analizzare.
 - formativi (es.: saper lavorare in gruppo, o abilità trasversali, che riguardano altre discipline)
- Metodi e mezzi, metodologie/tecniche e strumenti per la realizzazione delle attività
 - Procedimento
- Fase I, II, III, modalità di lavoro
 - lavoro in gruppo, lettura di testi narrativi
 - lezione partecipata, lettura di lucidi o schemi
 - lezione frontale ecc.
- Forme e strumenti di verifica e di valutazione (del sapere e saper lavorare)⁵⁷.

La seguente lezione è basata sull'osservazione di una prima classe del Liceo Scientifico durante la prova di specializzazione per la formazione di una futura docente. La lezione fa parte dell'unità didattica per l'insegnamento del latino e rappresenta la sperimentazione delle teorie sui metodi e tecniche insegnati nella la Scuola di Specializzazione per la formazione dei docenti, e la reale testimonianza di come si

⁵⁷ *Schema di struttura di un'unità didattica e delle conseguenti lezioni*, op. cit., p.7

insegna in una classe della scuola secondaria di secondo grado in Italia. La presente unità didattica propone l'insegnamento della lingua latina attraverso un nuovo approccio che promuove lo studio del latino utilizzando le medesime tecniche di apprendimento delle lingue straniere, meno vincolate allo studio mnemonico della grammatica.

L'unità didattica si è svolta nel corso di quattro giorni per una durata complessiva di 6 ore più un'ora per l'intervento di recupero. Per ragioni di semplificazione e per lo scopo di questo studio, si riporterà qui sotto l'unità didattica pianificata, l'elaborazione delle fasi di esecuzione relative al primo giorno della lezione e cenni sulla continuazione delle fasi e tecniche adottate nei giorni successivi per dare un'idea del livello di preparazione dei nuovi docenti e delle strategie di insegnamento messe a loro disposizione e dell'esecuzione della stessa. In seguito, verrà esposta l'osservazione di un'altra lezione condotta in una classe d'inglese da un altro insegnante con più anni di esperienza, con lo scopo di meglio rappresentare le realtà didattiche nella scuola italiana.

OSSERVAZIONE DELLA PROVA DI SPECIALIZZAZIONE

Prima di enunciare prerequisiti e obiettivi fissati per la presente unità didattica, occorre precisare che si è pianificata l'articolazione del corso di latino in due livelli. Questo segmento si inserisce nel primo livello, che prevede l'acquisizione progressiva del lessico di base e, per quanto riguarda la morfologia e la sintassi, l'acquisizione degli elementi essenziali alla comprensione dei testi letti in classe. L'analisi dei prerequisiti e

del livello di preparazione della classe, permette la rilevazione dei livelli di partenza, suggerendo alla docente il ricorso a stimoli efficaci per motivare la classe.

La classe è composta da ventiquattro alunni, complessivamente motivati e curiosi; all'arrivo dell'insegnante gli alunni salutano educatamente alzandosi in piedi.

Unità Didattica⁵⁸

- **Titolo:** *Tarquinio il Superbo*
- **Classe di riferimento:** 1° Liceo Scientifico
- **Prerequisiti cognitivi:**
 - Conoscenza della I, II, III, IV, V declinazione
 - Conoscenza delle quattro coniugazioni attive
 - Conoscenza del verbo sum (sono) e dei suoi composti
 - Conoscenza del verbo irregolare eo (vado)
 - Conoscenza del verbo facio (faccio)
- **Prerequisiti operativi:**
 - Comprensione globale di un testo latino di difficoltà elementare
 - Conoscenza degli aggettivi numerali
- **Obiettivi cognitivi:**
 - Favorire un apprendimento stabile
 - Acquisire nuove strutture linguistiche
 - Ampliare il lessico
- **Obiettivi operativi:**
 - Stimolare l'interazione tra i componenti della classe per un apprendimento facilitato e "inconsapevole" della lingua latina
 - Leggere, comprendere e tradurre il testo limitando il più possibile l'uso del dizionario
 - Saper rielaborare e manipolare il testo attraverso l'utilizzo del lessico che il brano stesso propone
 - Saper formulare, con la guida dell'insegnante, domande in latino relative al testo esaminato in classe, utilizzando frasi ed espressioni estrapolate dal testo
- **Obiettivi grammaticali:**
 - Uso di cum (congiunzione) con il congiuntivo e rapporti di anteriorità e contemporaneità.
 - Ampliamento del lessico
 - Consolidamento e ripasso delle preposizioni che introducono i complementi di luogo
 - Consolidamento e ripasso dei numerali
- **Metodologia:**

⁵⁸ F. SALIS, *Unità Didattica: Tarquinius Superbus*, SSISS, Università di Sassari 2004 p. 5

- Brain storming = ricostruzione delle conoscenze pregresse per mezzo di discussione guidata
- Lettura ed enunciazione del testo pivot
- Lavoro di gruppo
- Scansione in sequenze
- Schematizzazioni
- Visualizzazione e identificazione della fabulae personae (personaggi)
- Scomposizione e ricomposizione del testo mediante domande e risposte per rafforzare la comprensione testuale e favorire la memorizzazione fonosintattica del lessico
- Tecniche di rafforzamento della competenza testuale e lessicale
- Passaggio dalla grammatica implicita alla grammatica esplicita
- Interventi di recupero per mezzo di esercizi
- Verifica scritta
- **Strumenti:**
 - Testo pivot, manuale e antologia di Letteratura Latina
 - Lavagna
 - Evidenziatore
 - Gessi colorati
 - Fotocopie
 - Uso delle glottotecnologie
- **Fasi in cui verrà articolato il lavoro:**
 - Motivazione
 - Globalità
 - Fissazione
 - Riflessione grammaticale
 - Controllo
- **Verifica: si articolerà nelle seguenti fasi:**
 - Verifica sistematica in itinere, con domande e interventi continui per mantenere l'attenzione viva e costante.
 - Esercizi di pratica e monitoraggio
 - Verifica sommativa ai fini della valutazione finale, allo scopo di definire un bilancio delle competenze raggiunte dagli allievi e dell'efficacia dell'intervento didattico programmato.
- **Valutazione:** *La valutazione terrà conto dell'impegno professionale e della partecipazione da parte degli studenti all'attività svolta e dell'effettivo raggiungimento degli obiettivi posti in partenza.*
 - Valutazione sommativa

PRIMO GIORNO

Nella prima fase, **Motivazione** la specializzanda mira ad attirare l'interesse degli studenti con materiale relativamente noto (il brano a loro presentato), proponendo un approccio alla lingua latina più efficace ed affascinante.

L'epoca della fondazione di Roma (754-753) è un periodo assai oscuro in cui leggenda, verità storica e ipotesi si intrecciano e si confondono. Tarquinio il Superbo fu l'ultimo re della dinastia etrusca e l'ultimo re di Roma; con lui finì il periodo del predominio etrusco e cominciò l'epoca della repubblica(509).

Il *Breviarium* (testo pivot) dello storico romano Eutropio, costituisce uno dei primi testi su cui si è sempre appreso scolasticamente il latino, data la sua semplicità sintattica e l'interesse dei contenuti trattati. La scelta del presente brano di Eutropio è dettata da necessità didattiche; il brano presenta, infatti, diversi costrutti del *cum* con il congiuntivo.

Nella seconda fase: **Globalità**, si ha la Lettura e traduzione del testo pivot: Eutropio, *Breviarium ab urbe condita*, libro I, capitolo VIII. L'insegnante presenta il brano ed illustra alla classe lo scenario storico, coinvolgendo gli studenti nella discussione per attivare le conoscenze pregresse.

Questa fase dell'unità didattica prevede l'approccio diretto con il testo latino basato essenzialmente sulla capacità di ascolto degli allievi. L'insegnante inizia la lettura ad alta voce e accuratamente scandita, che consente di “attivare le abilità ricettive degli

alunni”⁵⁹ per favorire l’acquisizione della corretta pronuncia dei vocaboli.

Successivamente, l’insegnante invita alcuni studenti alla lettura del brano in modo da favorire la familiarizzazione con la lingua latina e per allontanare ogni timore.

Dopo la lettura, la docente guida la traduzione del brano in modo tale che gli studenti abbiano una prima idea complessiva del suo contenuto, e questi, seguendo con attenzione, prendono appunti e intervengono con domande pertinenti.

In questa fase del lavoro, l’insegnante decide di coinvolgere tutta la classe in un lavoro di gruppo da lei coordinato con lo scopo di individuare a) le sequenze narrative all’interno del brano in italiano: con l’evidenziatore vengono marcate le porzioni del testo stesso.

Nello stesso clima di partecipazione collettiva, gli allievi b) identificano i personaggi ed i loro ruoli; l’insegnante chiede loro:

“Qui sunt fabulae personae?” (Quali sono i personaggi?)

Nella terza fase, **Fissazione**, si ha la scomposizione e ricomposizione del testo mediante domande e risposte. L’insegnante presenta agli alunni una scheda che prevede la destrutturazione e scomposizione del brano mediante la formulazione di una serie di domande relative al testo pivot. Le domande sono formulate in latino dalla docente e gli alunni rispondono in latino desumendo le risposte dal brano. Questo esercizio presenta due vantaggi: da un lato consente di rafforzare la comprensione testuale e dall’altro di favorire la memorizzazione fonosintattica dei nuovi vocaboli; la verifica di questo lavoro è orale e collettiva. Il seguente è un esempio tratto dalla lezione:

1. *Quid haec fabula narrat?* (Cosa narra questa storia ?)
Haec fabula finem regum Romae narrat. (Questa storia narra la fine dei re di

⁵⁹ G. FREDDI, *op. cit.*, p. 21.

Roma)

2. *Quis hanc fabulam scripsit?* (Chi scrisse questa storia?)
Eutropius hanc fabulam scripsit. (Eutropio scrisse questa storia)

L'insegnante propone alla classe una serie di esercizi specifici per consolidare la comprensione del testo e per favorire la memorizzazione del lessico; questa è la fase delle tecniche per rafforzare la competenza testuale. Le seguenti strategie didattiche sono quelle adottate nella lezione.

Cestini - È un esercizio di accoppiamento soggetto - verbo; data una lista di soggetti e una di verbi, entrambi estrapolati dal testo, l'alunno dovrà collegarli per mezzo di frecce⁶⁰ vedi Appendix 1.

Spider-Gram - Quest'esercizio consiste nel collocare al centro del foglio il nome di un personaggio del testo; gli alunni dovranno scrivere tutto intorno le azioni compiute dal personaggio. Si costruisce così un diagramma a forma di ragno. È una tecnica che potrebbe essere utilizzata come *brain-storming* prima dell'esecuzione di una composizione; è solitamente ben accetta dagli alunni. La correzione non richiede tempi lunghi⁶¹ come l'esempio tratto dalla lezione vedi Appendix 2.

Riassunto⁶²- Alla fine del primo giorno di lezione, l'insegnante assegna questo lavoro come compito per casa. Il riassunto, in genere viene proposto dopo l'elaborazione degli spider-gram; è una tecnica che richiede la comprensione dei nuclei informativi, la loro gerarchizzazione e la stesura di un testo in prosa. Il riassunto è solitamente mal accettato dagli studenti, ma fornisce dati essenziali sulla capacità di studio e di riflessione semantica relativa ad un testo.

⁶⁰ P. E. BALBONI, *Tecniche didattiche*, Torino 1998 , p. 134.

⁶¹ P. E. BALBONI, *op. cit.*, pp. 145 - 146.

⁶² P. E. BALBONI, *op. cit.*, pp. 174 - 175.

SECONDO GIORNO

Il secondo giorno, l'insegnante inizia la lezione con le stesse tecniche di "fissazione" del giorno precedente, con lo scopo di riprendere e ripassare gli elementi imparati. I seguenti esercizi sono abbastanza facili, richiedono poco tempo e sono ben accettati dagli alunni che li considerano una sorta di gioco. Nel frattempo gli alunni acquisiscono la competenza testuale e strutturale semantica su cui l'insegnante basa la fase della *Riflessione grammaticale*, una di queste attività è la seguente.

Riordino - Si chiede agli alunni di riordinare le proposizioni, seguendo lo svolgersi dei fatti così come avviene nel testo pivot⁶³; questo esercizio, tratto dalla lezione, coinvolge la comprensione e la competenza testuale.

"Numera le frasi secondo la giusta sequenza dei fatti":

Abbinamento-Incastro - In quest'attività tratta dalla lezione si prevede l'abbinamento di spezzoni di frasi, estrapolate dal testo pivot, poste in ordine casuale su due colonne. Con questa prova si intende "verificare la comprensione delle frasi a livello strutturale e semantico"⁶⁴ vedi Appendix 3.

Il secondo giorno la nuova docente ritiene che gli studenti siano pronti per la quarta fase o *Riflessione grammaticale* sul *cum* e il congiuntivo, ed intende applicare le metodologie imparate nel corso di Specializzazione a) Passaggio dalla grammatica

⁶³ P. E. BALBONI, *op. cit.*, pp. 159 – 160.

⁶⁴ P. E. BALBONI, *op. cit.*, pp. 160 - 161.

implicita alla grammatica esplicita. In questa fase si passa dalla grammatica implicita (operatoria, concreta e intuitiva) alla grammatica esplicita (formale e cosciente)⁶⁵, dall'uso alla riflessione grammaticale; tutti gli elementi vengono spiegati a partire dal testo, in modo che la struttura linguistica venga colta nella sua globalità e fissata per mezzo degli esercizi. Questa fase è costituita da momenti di spiegazione e schematizzazione alla lavagna e momenti di interazione con gli studenti, per mantenere vivo l'interesse e per favorire la loro partecipazione. L'insegnante dopo aver riprodotto sulla lavagna le frasi con il *cum* trovate nel testo, invita gli studenti a notare le differenze e somiglianze nella costruzione delle frasi e a domandarsi il "perché". La lezione attira una sincera partecipazione da parte degli studenti e l'insegnante, usando gessi colorati per evidenziare le differenze sulla contemporaneità e anteriorità dei verbi, schematizza le regole grammaticali.

A questo punto, per fissare le regole sono necessari b) esercizi di consolidamento, basati sempre sul testo pivot, da svolgere in classe o come compito a casa. I seguenti esercizi costituiscono le tecniche imparate nel corso:

Manipolazione - Con questa tecnica, l'alunno deve utilizzare verbi estrapolati dal testo pivot per creare nuove frasi costruite con il *cum* narrativo. Questa tecnica opera sull'aspetto morfosintattico e risulta molto precisa nell'individuazione di un aspetto grammaticale e nel focalizzare l'attenzione dell'allievo su quel preciso punto. In questa tipologia di esercizi "la lingua viene considerata solo in quanto forma, indipendentemente

⁶⁵ Cfr. G. FREDDI, *op. cit.*, pp. 65 – 66.

dalla valenza pragmatica e dalla componente socioculturale”⁶⁶. Un esempio tratto dalla lezione è il seguente:

“Costruisci tre nuove frasi con il cum narrativo, utilizzando i verbi presenti nel testo pivot, rispettando i rapporti d’anteriorità o contemporaneità rispetto al tempo della reggente”.

Altri esercizi di ripasso necessari per l’adempimento degli obiettivi e di rinforzo per gli studenti che mostravano lacune, sono stati eseguiti nei giorni successivi e durante l’ora di recupero, come per esempio:

Riempimento e Traduzione - Questo esercizio consiste nell’inserimento delle parole mancanti nel testo pivot. Questa prova verifica la competenza sia semantica sia grammaticale e accerta la corretta traduzione del testo senza l’ausilio del vocabolario, oltre a “sviluppare-misurare la capacità di considerare un testo nella sua globalità”⁶⁷.

Incroci di parole - I cruciverba o incroci di parole sono esercizi facili da realizzare ed essendo una tecnica basata sul gioco risulta piacevole per gli studenti. Questa prova consente, inoltre, di stimolare l’attenzione ortografica e favorire la riflessione linguistica. Gli alunni dovranno inserire negli spazi bianchi le parole mancanti rispondendo alle domande sul testo pivot. “La parola che verrà incrociata nella colonna evidenziata di giallo sarà la soluzione del cruciverba”⁶⁸. Questo esercizio aiuta a consolidare ulteriormente la comprensione del brano e verifica la competenza frasale sia sul piano semantico sia sul piano grammaticale.

⁶⁶ P. E. BALBONI, *op. cit.*, pp. 164 – 165.

⁶⁷ P. E. BALBONI, *op. cit.*, pp. 138 - 139.

⁶⁸ P. E. BALBONI, *op. cit.*, pp. 146 - 147.

Vero o Falso⁶⁹ - È un esercizio di scelta multipla molto semplice: l'alunno dovrà indicare con una lettera (V, F) gli accostamenti proposti. L'esercizio consente di concentrare l'attenzione sull'elemento desiderato e in questo caso serve a ripassare le conoscenze sulle valenze. I costrutti sono tratti dal testo; la preparazione del materiale richiede un certo tempo ma la correzione è molto rapida.

Accoppiamento lingua-immagine⁷⁰ - È una tecnica motivante e ben accettata perché sfida l'allievo a misurarsi con la propria abilità; è rapida e non richiede scrittura, risulta motivante e ben accettata. È un'ottima tecnica per lavorare sulla comprensione; si realizza presentando agli alunni una serie di immagini riferite al testo pivot.

L'Unità didattica si conclude con la quinta fase o **Controllo**, per mezzo degli strumenti di verifica o d'esame. Le verifiche suggeriranno stimoli e rinforzi appropriati, permettendo di controllare i processi di apprendimento e di predisporre soluzioni per il miglioramento del percorso formativo con eventuali attività di recupero e opportune strategie compensative per gli allievi che manifestano difficoltà. Il rinforzo non deve, però, mai tradursi nell'arida e sterile pratica della ripetizione, bensì nella problematizzazione del tema e nella sollecitazione dell'impegno a ricercarne e costruirne la soluzione.

L'apprendimento e la formazione degli allievi dipendono dalle modalità attraverso le quali la docente trasmette i contenuti e riesce ad elevare il livello d'interesse e partecipazione. Infine, la docente deve cercare di guidare l'apprendimento di ogni studente, così che questi possa farsi artefice e protagonista del proprio processo

⁶⁹ P. E. BALBONI, *op. cit.*, pp. 180 - 181.

⁷⁰ P. E. BALBONI, *op. cit.*, p. 133.

formativo. Considerata la partecipazione e l'attenzione dimostrata da tutti, questa unità didattica ha realizzato proprio questo obiettivo.

OSSERVAZIONE DI UNA LEZIONE DI LINGUA INGLESE

La seguente lezione è stata condotta in una prima classe d'inglese del Liceo Scientifico. La classe appare decisamente numerosa ed i ragazzi manifestano carenze e lacune enormi a livello di competenza linguistica, dovute al fatto che gli studenti arrivano al secondo ciclo con diversi livelli di apprendimento e, in molti casi, con una preparazione inadeguata. L'aula si presenta di grandi dimensioni, molto luminosa e pulita. Le pareti, di color grigio chiaro, ad eccezione di un calendario e qualche carta geografica, sono completamente spoglie. All'inizio della lezione, il professore si dedica alla compilazione scrupolosa del registro di classe. Una volta espletata questa procedura, riepiloga oralmente la lezione precedente, per assicurarsi che i contenuti spiegati siano stati assimilati e compresi e inizia un nuovo argomento stando seduto in cattedra con il libro di testo aperto, indicando agli studenti la pagina della nuova lezione. Il docente, assumendo un ruolo direttivo, secondo un'impostazione decisamente tradizionale, invita due allievi a leggere a voce alta il dialogo indicato sul testo. La lezione nel testo è, invece, un'attività d'ascolto in cui si presenta nuovo lessico riguardo "likes/dislikes" nel parco. Alla fine di ogni parte, gli allievi traducono e l'insegnante interviene assistendo con la pronuncia e il significato delle parole nuove. Il resto della classe prende appunti in

silenzio. La lezione continua con un esercizio in cui gli studenti catalogano i diversi cibi secondo le diverse categorie; l'insegnante suggerisce l'uso del dizionario per i vocaboli sconosciuti. L'esercizio viene corretto oralmente e, a questo punto, il docente, interagendo con gli studenti, verifica la pronuncia dei vari vocaboli. Richiamando l'attenzione sulla pagina seguente del libro di testo, spiega i punti grammaticali alla lavagna, introducendo le forme verbali di "to like/mind/prefer". La classe si dedica all'esercizio successivo di scrittura utilizzando le frasi date. La lezione si conclude con un altro esercizio di "riordino" delle parole in una frase. Il compito per casa consiste in un'attività di "filling" da usare l'indomani come modalità comunicativa.

In questa lezione è chiaramente evidente la mancanza di coinvolgimento di tutti gli allievi; il libro è il centro di riferimento esclusivo, e, benché offrisse tante attività cooperative e comunicative, l'insegnante continuava la lezione in modo direttivo nella maggior parte dei casi con gli studenti più attenti. Ad esclusione della lavagna e del libro di testo, il docente non si è servito di altri sussidi per incrementare l'interesse e la motivazione all'apprendimento, conseguentemente la lezione era molto noiosa, alcuni allievi partecipavano, ma molti erano in silenzio e disinteressati.

IV

Considerazioni e conclusione

Lo studio condotto sulla preparazione degli insegnanti nella scuola di specializzazione, sulla struttura, i programmi della scuola italiana e le metodologie usate invita alla riflessione sui progressi fatti ultimamente dalla scuola italiana, in particolare per quanto riguarda l'insegnamento delle lingue straniere.

LA SCUOLA DI PREPARAZIONE DEGLI INSEGNANTI

Nello Stato di New York i corsi di formazione e certificazione dei docenti vengono attivati dall'università. I corsi, rigorosamente delineati dallo Stato di New York e dal "American Council on the Teaching of Foreign Languages", non si limitano all'area del contenuto della disciplina che si vuole insegnare, ma includono pedagogia, metodologia, tecnologia, tre esami statali (LAST, CST, ATS/W) e culminano con un periodo (75 giorni) di tirocinio "*student teaching*"⁷¹ in una classe del primo ciclo e in una del secondo ciclo, sotto la guida dell'insegnante nella veste di "*cooperating teacher*" e del "*supervisor*" universitario.

⁷¹S. JOURDAIN, *Foreign Language Teacher Preparation*, Spring 2006 pp. 1-2 e in <http://stonybrook.edu/pep/guide/clinical.shtml>

Grazie a questa organizzazione, quindi, il sistema americano di preparazione e qualificazione degli insegnanti, raggiunge esiti assai diversi rispetto alla formazione del corpo docente italiano. Negli Stati Uniti, durante il periodo di tirocinio, il futuro docente (*student teacher*) assume le funzioni del titolare a tutti i livelli e con tutte le mansioni, ossia egli/ella prepara e impartisce le lezioni con la stretta collaborazione del titolare. Il tirocinante pianifica “*Unit Plans*”, gli argomenti da svolgere (spesso settimanalmente); le lezioni vengono riviste e monitorate dal titolare e, dopo lo svolgimento di ciascuna di esse da parte dello *student teacher*, il titolare giudica e valuta i lati positivi e negativi della lezione. Il “*supervisor*” universitario, inoltre, osserva formalmente il tirocinante almeno due volte per ogni ciclo, verifica l’andamento, la preparazione e le tecniche di esecuzione secondo le direttive dell’ACTFL⁷².

Questo periodo, abbastanza impegnativo per i nuovi candidati, permette, sia al titolare che al “*supervisor*”, una valutazione concreta delle capacità del candidato di assumere il ruolo di insegnante. Inoltre il candidato mette in pratica quotidianamente, per 75 giorni, le strategie e le metodologie apprese nei corsi universitari e, in particolare, impara ad impartire una lezione nell’arco di 40 minuti (in Italia, *l’unità didattica può essere svolta anche nel corso di quattro giorni per una durata complessiva di 6 ore*, come abbiamo visto in “*Tarquinio*” parte 3.3). La lezione deve prevedere: “*Context.. Objectives...and Standards*” ben definiti e raggiungibili dallo studente nel tempo dato, una fase di “*Setting the stage*” o un breve ripasso e correzione dei compiti, una fase di “*Providing Input/Engaging Learners*”, strategie per motivare gli alunni e presentare la nuova lezione, una fase di “*Guided Participation*”, in cui l’insegnante aiuta a svolgere le

⁷²cfr., ACTFL, *Thematic Standards – Performance Evidence*,
<http://www.stonybrook.edu/pep/docs/ForeignLanguagesThematicStdsForm.pdf>

attività, una fase di “*Extension*”, in cui gli studenti applicano ciò che hanno imparato con esercizi mirati alla comprensione (in gruppi) dell’*input* dato. Gli ultimi minuti della lezione sono dedicati al “*Closure*” o breve ricapitolazione degli obiettivi prefissi in cui l’insegnante rivolge agli studenti alcune domande, per un’ulteriore verifica del raggiungimento del *goal*⁷³.

Così l’università, in accordo con la scuola e quindi il mondo del lavoro, adempie alla formazione dei nuovi insegnanti secondo gli “Standards – Performance” richiesti dall’ “American Council on the Teaching of Foreign Languages”⁷⁴ e dallo Stato di New York.

In Italia, benché “L’istituzione della SSISS abbia colmato una lacuna enorme”⁷⁵, gli obiettivi che si propone di raggiungere non possono essere definiti “di tipo euristico”, come abbiamo riferito precedentemente (cfr. p. 5), infatti, la pratica professionale si riduce all’osservazione, alla “Stesura e presentazione di una lezione completa della durata di un’ora)” e alla “Stesura di un’unità didattica”⁷⁶.

⁷³ J. L. SHRUM, E.W. GLISAN, *Teacher’s Handbook: contextualized language instruction*, Second Edition, Heinle & Heinle 2000 pp. 64-65

⁷⁴ cfr., ACTFL, *Thematic Standards – Performance Evidence*, op. cit.

⁷⁵ P. PAIS, “Cooperating teacher” Titolare, *Intervista*: “Prima dell’introduzione delle SSISS, l’assunzione degli insegnanti nel sistema scolastico avveniva per mezzo di concorsi abilitanti, che constatavano la preparazione solo attraverso una prova scritta (presentazione di una lezione su un argomento dato) e una prova orale, che verificava le capacità dialettiche, la conoscenza del programma ministeriale e le funzioni degli organi collegiali. L’aspetto relativo alla didattica in classe e alla valutazione degli allievi veniva costruito da ciascun insegnante in “itinerario”, attraverso l’esperienza quotidiana con gli alunni e con l’anno di prova”.

⁷⁶ P. CALIDONI, *Tra il dire e il fare. Le attività di tirocinio: un’opportunità per la scuola*, Università e Scuola, Università di Sassari 2002, vedi: “SCHEMA DEL TIROCINIO D’AULA”, e “valutazione complessiva”.

STRUTTURA

Negli Stati Uniti, quindi, le lezioni sono ben strutturate in modo tale da ottenere il massimo potenziale nell'arco della lezione (40 minuti), allo scopo di conseguire l'apprendimento dell'argomento proposto. La strutturazione delle lezioni non è lasciata al caso o alla discrezione dell'insegnante; infatti, il nuovo docente, prima di riuscire ad ottenere un posto fisso, e di completare la certificazione da parte dello Stato di NY, deve superare tre anni di prova, durante i quali viene osservato costantemente. Il monitoraggio degli insegnanti prosegue negli anni anche per quelli di ruolo, infatti, i capi d'istituto osservano periodicamente le lezioni degli insegnanti e scrivono annualmente una relazione sulla loro "performance". A volte queste osservazioni avvengono in accordo con l'insegnante, a volte sono inaspettate.

In Italia, la mancanza di verifiche simili sulla competenza dell'insegnante porta a diverse conseguenze: gli alunni presentano livelli di preparazione diversificati, molto spesso inadeguati o lacunosi, rendendo il lavoro dell'insegnante caotico e complicato. Di conseguenza, i traguardi fissati dal *Quadro di Riferimento Europeo* e gli *Obiettivi nazionali* sono inapplicabili e puramente teorici⁷⁷. Questa constatazione è rafforzata dal fatto che le ore d'insegnamento della lingua inglese come seconda lingua non risultano sufficienti per raggiungere le competenze minime suggerite dagli *Obiettivi nazionali*.

⁷⁷ Nell'intervista la docente P. PAIS sostiene che: "La mancanza di un controllo sistematico dei contenuti e della metodologia comporta delle conseguenze drammatiche: alto tasso di abbandoni, preparazione insufficiente per il proseguimento degli studi, soprattutto nelle scuole di alcune regioni del sud Italia".

LE ORE D'INSEGNAMENTO

Negli Stati Uniti, per quanto riguarda la scuola media (*6th, 7th and 8th grade*), la lingua straniera si insegna tutti i giorni della settimana (5 ore da 40 minuti). Al termine della scuola media (*middle school, 8th grade*), è previsto l'esame di Stato, che verifica l'apprendimento delle quattro abilità linguistiche (ascoltare, parlare, leggere e scrivere). L'esame riflette i programmi ministeriali elaborati dallo Stato di New York. Gli studenti che arrivano al grado successivo presentano, in linea di massima, lo stesso livello di preparazione. Il successivo esame di Stato è previsto alla fine del decimo grado, superato il quale gli studenti ricevono il diploma e possono scegliere di proseguire o meno gli studi di quella lingua.

In Italia, nella scuola media (secondaria di primo grado) il numero di ore previste dai programmi per l'apprendimento della lingua inglese è di 3 ore la settimana dal primo al terzo anno; al termine dei tre anni, gli allievi raggiungono il livello di apprendimento A2 / B1 (QCER), quantunque, come è stato constatato a p. 24 di questo studio, i ragazzi manifestino carenze e lacune enormi a livello di competenza linguistica dovute al fatto che gli studenti arrivano al secondo ciclo con diversi livelli di apprendimento e, in molti casi, con una preparazione inadeguata. È palese, quindi, che i livelli auspicati dal *Quadro di Riferimento Europeo* e dagli *Obiettivi nazionali*, non sono raggiunti⁷⁸. Inoltre,

⁷⁸ P. PAIS continua "il mancato compimento dei programmi è un fenomeno comune alla maggior parte degli insegnanti" e L. FIORI, studente del secondo anno delle superiori, attesta che l'insegnante usava il

nell'esame di Stato che conclude questo primo ciclo, la prova scritta e orale della lingua inglese è lasciata alla discrezione dell'insegnante.

Nelle scuole secondarie di secondo grado (liceo) la lingua inglese si studia per 3 ore alla settimana per tutti gli anni del corso, dal primo anno al quinto. Alla fine del quinto anno si dovrebbe raggiungere il livello di B2 / C1 (QCER) ma è chiaramente utopistico raggiungere le competenze stabilite dalle “*Indicazioni nazionali*” e dal Quadro Comune Europeo di Riferimento (cfr. p. 24 e 27). A conclusione del secondo ciclo, lo Stato, non include nella prova finale dell'Esame di Stato, un sistema di verifica delle competenze raggiunte dagli studenti per quanto riguarda la lingua straniera; infatti, la prova di lingua straniera viene presentata solo nelle scuole secondarie ad indirizzo linguistico⁷⁹.

È vero che lo Stato, ha solamente “il dovere costituzionale di indicare [...]” (cfr. p. 28)” ma, forse, troppo spazio è lasciato alle autonomie scolastiche e ai docenti nella “*creativa e responsabile progettazione di scelte educative e didattiche*”.

Recentemente⁸⁰, in seguito alle ultime elezioni politiche, il nuovo assetto amministrativo ha apportato cambiamenti nell'ambito del “secondo ciclo” o scuola secondaria superiore e al momento l'attuazione della “*Riforma*” è sospesa e si auspica il ritorno agli ordinamenti vigenti⁸¹ (cfr. p. 15). Uno degli ultimi decreti emanati dalla nuova amministrazione è del 31 agosto 2006 e riguarda il presente studio: si riferisce al

libro di testo del 3° anno delle scuole medie perchè gli studenti non erano ancora a conoscenza dei verbi e del lessico basilare.

⁷⁹ *Esame di Stato*, <http://www.pubblica.istruzione.it/argomenti/esamedistato/prove/2006/PL0A.PDF>

⁸⁰ Al momento della compilazione di questa tesi, i provvedimenti intrapresi dal nuovo governo, non erano ancora dichiarati esplicitamente o non erano entrati in atto e le nuove proposte non sono tuttora in vigore.

⁸¹ ALLEGATO D, *livelli di apprendimento*, op. cit., ALLEGATO_C6-Ls 12 ottobre 2005.doc
http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2005/allegati/dlgs_secondo_ciclo_all_c6.pdf
Ordinamenti Vigenti, http://www.pubblica.istruzione.it/scuola_e_famiglia/scientif.shtml

cosiddetto “Insegnamento potenziato dell’inglese”⁸² da realizzare nell’anno scolastico 2006-2007. Nella direttiva si parla dell’incremento di un’ora settimanale per l’insegnamento della lingua inglese nelle scuole secondarie di primo grado, e, a richiesta della famiglia, al momento dell’iscrizione al primo anno della scuola secondaria di 1° grado, si può optare per “un insegnamento potenziato” della lingua inglese, utilizzando le ore assegnate all’apprendimento della seconda lingua comunitaria (pari a 5 ore settimanali invece delle 3 ore previste). Questa modifica può essere apportata anche nel secondo ciclo. In ogni caso, anche la “*Riforma*” consentiva l’utilizzo delle ore dedicate alla lingua comunitaria a favore dello studio della lingua inglese.

Il monte ore per l’insegnamento delle lingue straniere (inglese e comunitaria) nel liceo scientifico, infatti, è di 561 a differenza delle 660 previste dalla riforma⁸³ e non include una quinta ora. La responsabilità dell’aumento dell’orario è lasciata alla discrezione delle autonomie locali⁸⁴.

LA METODOLOGIA

In Italia, la Scuola di Specializzazione individua nel docente la figura di “guida” e ritiene lo studente posto “al centro dell’attività educativa”. In realtà le lezioni sono ancora

⁸²MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE,Gabinetto del Ministro- *Disposizioni avvio 2006/2007* Roma 31 agosto 2006 http://www.pubblica.istruzione.it/news/2006/allegati/nota_prot_7265_310806.pdf

⁸³ LICEO SCIENTIFICO, *Scuola e famiglia*, Ministero della Pubblica Istruzione, Roma 1998-2006 http://www.pubblica.istruzione.it/scuola_e_famiglia/scientif.shtml

⁸⁴ MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE,Gabinetto del Ministro- *Disposizioni avvio 2006/2007* sez. 10,

di tipo frontale, con il docente al centro dell'azione educativa (come si è dimostrato in questo studio), e il lavoro di gruppo, elemento essenziale per favorire l'interazione e la partecipazione degli studenti, non è ancora parte integrante di ogni lezione. Gli insegnanti entrati in servizio prima dell'istituzione della Scuola di Specializzazione (settembre 2000) non sono adeguatamente aggiornati sulle nuove metodologie e strategie didattiche; la pratica dell'aggiornamento è volontaria e a carico del docente interessato, che riceve riviste periodiche i cui suggerimenti vengono applicati a sua discrezione. La mancanza di preparazione degli insegnanti si riscontra specialmente nella scuola primaria (elementare): infatti, la laurea e la competenza della lingua inglese non erano necessarie per l'esercizio della professione fino a quando non si giunse all'introduzione della lingua straniera nelle scuole primarie (precedente alla riforma del 1999/2000). Tale modifica ha comportato, per gli insegnanti sprovvisti della preparazione adeguata per l'insegnamento della lingua straniera, la frequenza di un breve corso di base non sufficiente, tuttavia, per acquisire competenze e professionalità qualificanti: tuttora l'82,6% degli insegnanti nella scuola elementare non sono laureati⁸⁵.

Nonostante le buone premesse e le metodologie elaborate nelle "Raccomandazioni per l'insegnamento dell'inglese nelle scuole primarie" (cfr. p. 27), tali teorie restano puramente astratte, data la lacunosa conoscenza dei contenuti e delle metodologie e strategie più efficaci. Solo dal 2000 per poter insegnare una lingua straniera è richiesto il superamento di tre corsi universitari annuali in quella lingua. Per questi motivi il programma attualmente seguito/applicato nelle scuole primarie (elementari) appare scarso, la preparazione degli studenti è inadeguata per cui è

⁸⁵ TUTTOSCUOLA, *Focus* n°169/267 del 12/11/2006 e il 54% di tutti i docenti italiani sono laureati.

utopistico e impossibile che gli studenti, alla fine dei cinque anni, raggiungano il livello di apprendimento A1/A1+ previsto dalle direttive del “*Quadro Comune Europeo di Riferimento*”. Gli alunni procedono ai livelli successivi con diverse lacune e con la speranza che i docenti di tali livelli riescano a colmarle. A questo quadro desolante si somma la mancanza di controlli da parte dei capi d’istituto su come e cosa s’insegna nell’ambito della classe. Alcuni insegnanti si lamentano dell’inesistenza di un chiaro invito/obbligo all’accertamento che ciò che viene programmato venga realmente svolto e di un organo di controllo preposto a svolgere questo compito⁸⁶. Purtroppo, in questo stato di “free flow”, vengono coinvolti anche i nuovi docenti educati dalla scuola di specializzazione, dal momento che, una volta in classe, non vengono sottoposti a monitoraggio.

CONCLUSIONE

La preparazione sulle metodologie e strategie offerte agli studenti della Scuola di Specializzazione è autorevole e riflette, a livello teorico, i più recenti studi sulla didattica portati avanti anche negli Stati Uniti. Al contrario, la formazione dei futuri insegnanti della scuola italiana non è accompagnata dall’esperienza pratica delle metodologie delineate a livello teorico e dal monitoraggio sull’implementazione dei modelli di lezione

⁸⁶ P. PAIS docente, *Intervista*: “L’unico ente che si occupa della rilevazione degli apprendimenti è l’INVALSI, Ente di Ricerca della Pubblica Istruzione, ma è a partecipazione volontaria”, cfr., www.itistulliobuzzi.it/sisqua/htm/invalsi.html#tab1

secondo le didattiche proposte, durante e dopo il corso di specializzazione. Gli elementi principali a mio avviso sono i seguenti: in primo luogo, le lezioni hanno ancora il docente al centro dell'azione educativa; inoltre, il lavoro di gruppo, elemento essenziale per favorire l'interazione e la partecipazione degli studenti, non è ancora parte integrante di ogni lezione; infine, i nuovi docenti, una volta in classe, non sono soggetti a controlli sullo svolgimento delle lezioni.

La necessità di adeguarsi alla nuova situazione economico-sociale della Comunità Europea ha apportato, in Italia, cambiamenti positivi tramite la *Riforma*, il riordino dei cicli scolastici, la revisione dei corsi, dei contenuti e delle ore dedicate all'insegnamento della lingua inglese. Purtroppo lo Stato ha solamente “*il dovere di indicare*” e troppo spazio viene lasciato alle autonomie scolastiche e ai docenti nella programmazione di scelte educative e didattiche. Nonostante i progressi apportati dalla *Riforma*, la realtà non corrisponde alle aspettative, infatti, da questo studio si evince che: la preparazione degli insegnanti assunti prima dell'istituzione SSISS, è inadeguata a soddisfare i livelli minimi di apprendimento raccomandati dalle *Indicazioni nazionali*; inoltre, il numero di ore dedicato all'insegnamento della lingua inglese non è sufficiente all'adempimento degli obiettivi posti dal *Quadro di Riferimento Europeo*; infine, lo Stato non ha un sistema di verifica e valutazione dei programmi eseguiti sul territorio nazionale e controlli sulla didattica all'interno delle classi.

BIBLIOGRAFIA

ACTFL, *Thematic Standards – Performance Evidence*,
<http://www.stonybrook.edu/pep/docs/ForeignLanguagesThematicStdsForm.pdf>

ALLEGATO C, *Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Secondaria di 1 grado*
http://www.giuntiscuola.it/professione/concorso_dirigente/PDF_DOC/dlgs190204_C.pdf

ALLEGATO E OSA, *Lingue Primo Ciclo- 12 ottobre 2005. Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria-Allegato B*, 2004
http://www.giuntiscuola.it/professione/concorso_dirigente/PDF_DOC/dlgs190204_B.pdf

ARCHIVIO NORMATIVA-dlgs secondo ciclo
http://www.istruzione.it/normativa/2005/dlgs_secondociclo.shtml

BALBONI, Paolo E. *Tecniche didattiche*, Torino 1998.

CALIDONI Paolo, *Tra il dire e il fare. Le attività di tirocinio: un'opportunità per la scuola, Università e Scuola*, Università di Sassari 2002
http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/textes/Calidoni_A2002_01.html

CILIBERTI Anna, *Manuale di glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Milano 1994.

Certificazioni Europee, Zanichelli Editore:
<http://www.zanichelli.it/scuola/lingue/certificazioni.html>

D. L., 19 febbraio 2004 n. 59, *Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell'Infanzia*,
http://www.giuntiscuola.it/professione/concorso_dirigente/PDF_DOC/racc_%20scuola_infanzia.pdf

DECRETO MINISTERIALE, n. 4018 31 maggio 2006

http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/allegati/dm_revoca.pdf

D.M., n. 4018 31 maggio 2006.

http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/dm46_06.shtml

Esame di Stato,

<http://www.pubblica.istruzione.it/argomenti/esamedistato/prove/2006/PL0A.PDF>

FREDDI Giovanni, *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Torino 2002.

FIORI Leonardo, *Intervista*, Liceo Scientifico: “G. Spano”, Sassari 2005/2006.

JOURDAIN Sarah, *Foreign Language Teacher Preparation*, Spring 2006 e in

<http://stonybrook.edu/pep/guide/clinical.shtml>

INVALSI, www.itistulliobuzzi.it/sisqua/htm/invalsi.html#tab1

LICEO SCIENTIFICO, *Scuola e famiglia*, Ministero della Pubblica Istruzione, Roma

1998-2006 http://www.pubblica.istruzione.it/scuola_e_famiglia/scientif.shtml

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE –Direzione Generale dell’Istruzione
Elementare, *Supplemento allo Studio Eurydice, L’insegnamento delle lingue
straniere nelle scuole europee, Descrizione nazionale dell’Italia*, p. 6, Firenze,
2001

http://oraprod.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/024DN/IT_IT.pdf.

MINISTERO DELL’ISTRUZIONE- *Portfolio Europeo delle Lingue*,

<http://www.istruzione.it/argomenti/portfolio/pelquadro.shtml>

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *Gabinetto del Ministro- Disposizioni
avvio 2006/2007* Roma 31 agosto 2006

http://www.pubblica.istruzione.it/news/2006/allegati/nota_prot_7265_310806.pdf

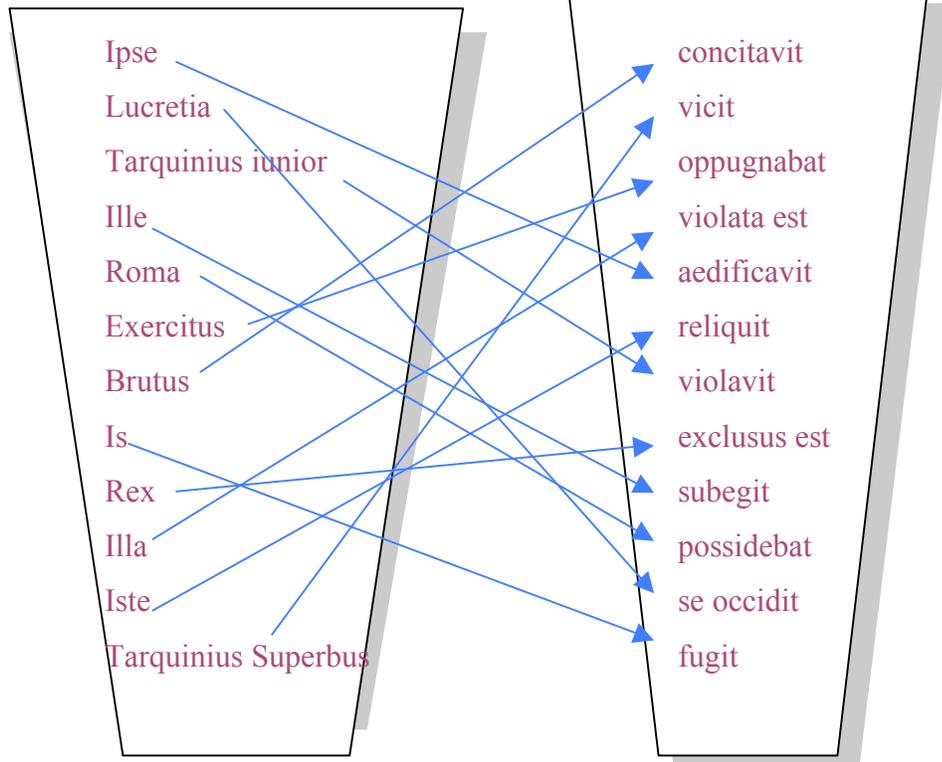
- MIUR, *L'Europa dell'istruzione, parlare il mondo, cittadinanza europea e educazione alle lingue, Il Portfolio Europeo delle Lingue: informazioni di base*, settembre 2005 http://www.istruzione.it/argomenti/portfolio/opuscolo_1_05.pdf
- MIUR, *Una scuola per crescere – Ragioni e Sfide del Cambiamento*, Istituto Poligrafico Zecca dello Stato
http://www.istruzione.it/normativa/2005/allegati/dlgs_secondo_ciclo_all_e.pdf
- MIUR, *Sistema Educativo e Nuovi Ordinamenti, Secondo Ciclo - Decreto Legislativo n. 226/2005* <http://www.istruzione.it/riforma/secondociclo.shtml>
- MIUR. *Le parole di una scuola che cresce, Piccolo dizionario della riforma*, Axioma Iniziative e Servizi Editoriali srl, Roma 2003
- NIGRIS Elisabetta, Paolo CALIDONI, *Didattica generale, Ambienti di apprendimento*, Milano 2004.
- PAIS Pina, *Intervista, Liceo Scientifico, "G. Spano"*, Sassari 2003/2004.
- Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Primaria*,
http://www.giuntiscuola.it/professione/concorso_dirigente/PDF_DOC/racc_scuola_primaria.pdf
- SHRUM Judith. L., Eileen W. GLISAN , *Teacher's Handbook: contextualized language instruction*, Second Edition, Heinle & Heinle 2000
- SALIS Franca, *Unità Didattica: Tarquinius Superbus*, SSISS, Università di Sassari 2004
- TUTTOSCUOLA, *Focus n°169/267* del 12/11/2006
- UNTITLED, <http://www.anils.it/principale/portfolio.htm>
- UNTITLED, *Schema di struttura di un'unità didattica e delle conseguenti lezioni*, SSISS, Università di Sassari, 2004

2001 Council of Europe, 2002 R. C. S. Scuola S.p.a. Milano, La Nuova Italia –Oxford,
http://www.istruzione.it/argomenti/portfolio/allegati/griglia_pel.pdf

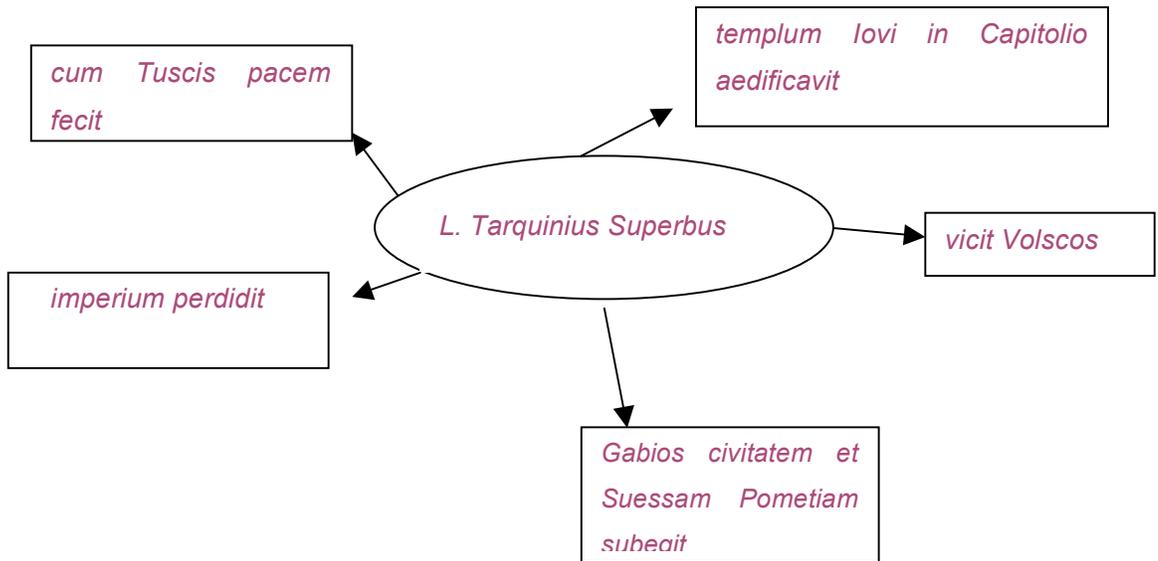
APPENDIX 1

Soggetti

Predicati verbali



APPENDIX 2



APPENDIX 3

<i>Postea Ardeam oppugnans</i>	<i>exclusus est</i>
<i>Mox exercitus quoque</i>	<i>populum concitavit</i>
<i>Veniens ad urbem rex</i>	<i>templum Iovi in Capitolio aedificavit</i>
<i>Propter quam causam Brutus</i>	<i>imperium perdidit.</i>
<i>L. Tarquinius Superbus</i>	<i>qui civitatem Ardeam cum ipso rege oppugnabat</i>