

Anno VII, Numero 19
Febbraio 2017

TIROCINIO FORMATIVO ATTIVO (TFA): UNIVERSITÀ E SCUOLA PER LA PROFESSIONALITÀ DOCENTE

NUMERO SPECIALE
A CURA DI GIULIANA SANDRONE

TIROCINIO FORMATIVO ATTIVO (TFA):
UNIVERSITY AND SCHOOL FOR ITALIAN TEACHERS' PROFESSIONALISM
SPECIAL ISSUE
EDITED BY GIULIANA SANDRONE

SCUOLA DI DOTTORATO IN
FORMAZIONE DELLA PERSONA E MERCATO DEL LAVORO
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO



Anno VII, Numero 19 – Febbraio 2017

**TIROCINIO FORMATIVO ATTIVO (TFA):
UNIVERSITY AND SCHOOL FOR ITALIAN TEACHERS'
PROFESSIONALISM**

**TIROCINIO FORMATIVO ATTIVO (TFA):
UNIVERSITÀ E SCUOLA PER LA PROFESSIONALITÀ
DOCENTE**

Scuola Internazionale di Dottorato in
Formazione della persona e mercato del lavoro
Università degli Studi di Bergamo - Bergamo

Publicazione periodica - ISSN – 2039-4039
La rivista sottopone gli articoli a *double blind peer review*

Direttore scientifico:

Giuseppe Bertagna – Coordinatore della Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*

Responsabili di Redazione:

Andrea Potestio, Evelina Scaglia, Fabio Togni

Comitato di redazione:

Cristina Casaschi, Anna Gavazzi, Eleonora Florio, Mabel Giraldo, Francesco Magni, Andrea Rega, Alice Scolari

Consiglio scientifico:

Carmen Agut Garcia, Salvatore Arpaia, Pietro Barbetta, Giulio Boccato, Gianluca Bocchi, Ezio Bolis, Federica Burini, Lilli Casano, Letizia Caso, Emanuela Casti, Mauro Ceruti, Angelo Compare, Marco Antonio D’Arcangeli, Claudio De Luca, Emanuele Ferragina, Giuseppe Fornari, Francesca Forno, Claudio Gentili, Alessandra Ghisalberti, Maria Giovannone, Maria Luisa Hernandez Martin, Sergio Iavicoli, Marco Lazzari, Emmanuele Massagli, Francesca Morganti, Attà Negri, Francesca Giorgia Paleari, Flavia Pasquini, Teodora Pezzano, Andrea Potestio, Rossana Adele Rossi, Maria Luisa Rusconi, Giuliana Sandrone, Evelina Scaglia, Adolfo Scotto di Luzio, Elena Signorini, Giuseppe Spadafora, Igor Sotgiu, Michele Tiraboschi, Fabio Togni, Paolo Tomassetti, Stefano Tomelleri, Nicola Trebisacce, Valeria Ugazio.

Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti dal Direttore a due referee ciechi compresi nell’elenco pubblicato in gerenza. Gli autori degli articoli esaminati hanno accolto, quando richiesti, gli interventi di revisione suggeriti. Gli articoli esaminati e rifiutati per questo numero sono stati due.

INDICE

Introduzione <i>Introduction</i> (G. Sandrone)	4
La ricerca incontra la didattica. Un'idea che viene da lontano <i>Research meets didactics. An idea that comes from afar</i> (G. Sandrone)	6
Appunti sull'attuale riforma dell'esame di maturità in Austria: nuove "competenze" per la letteratura e il suo insegnamento? <i>Notes on the current reform of the school leaving examination in Austria: new "competences" for literature and its teaching?</i> (G. Gabbiadini)	12
Cultura e letteratura nella formazione degli insegnanti scolastici di lingua inglese (scuola secondaria di primo e secondo grado) <i>Culture and Literature in English Language Teachers' Education and Development (secondary schools)</i> (E. Ravizza)	23
L'uso delle TIC nella didattica del francese a studenti con bisogni educativi speciali nel quadro della formazione del TFA <i>The use of ICT in French didactics for students with special educational needs in the context of the training of TFA</i> (E. Buizza)	33
Spagnolo al TFA. Dalla teoria all'unità didattica/di apprendimento <i>Spanish at TFA. From theory to teaching/learning unit</i> (E. Lodi)	51
La didattica della letteratura francese tra insegnamento nell'ambito del TFA e prassi <i>French literature didactics between teachings within TFA and practices</i> (S. Mezzetti)	60
L'alternanza scuola/lavoro come occasione di inclusione per le persone con disabilità: uno studio di caso <i>School-work alternation as an occasion of inclusion for persons with disabilities: a case study</i> (E. Zappella)	74

Introduzione

Tirocinio Formativo Attivo (TFA): università e scuola per la professionalità docente

Introduction

Tirocinio Formativo Attivo (TFA): university and school for Italian teachers' professionalism

GIULIANA SANDRONE

I testi che seguono sono il risultato di alcuni percorsi di approfondimento realizzati da ricercatori afferenti ai diversi Dipartimenti dell'Università degli Studi di Bergamo, che hanno operato proprio grazie ai fondi residui provenienti dalla realizzazione dei percorsi di Tirocinio Formativo Attivo (TFA) per l'insegnamento nella scuola secondaria di I e di II grado, di Abilitazione Speciale (PAS). La decisione di utilizzare i fondi residui provenienti dai percorsi di formazione iniziale dei docenti realizzati negli anni 2012-2015 è stata assunta dal Senato accademico e dal Consiglio di Amministrazione dell'Università di Bergamo su indicazione della Giunta del *Centro per la Qualità dell'Insegnamento e dell'Apprendimento* (CQIA) che, in questi anni, ha svolto, rispetto a questi percorsi, la funzione di Centro di servizio e di coordinamento organizzativo. La Giunta del Centro di Ateneo, composta da un rappresentante per ciascuno dei Dipartimenti dell'Università di Bergamo, ha, infatti, ritenuto corretto e coerente con la propria *mission* istituzionale fare in modo che, terminate le attività didattiche finalizzate alla formazione di un numero consistente¹ di futuri docenti della scuola pubblica italiana, si realizzasse un vero e proprio "ritorno", in termini di ricerca scientifica, di quanto realizzato. Lo scopo evidente è quello di alimentare e consolidare il principio pedagogico che ha ispirato tutta la progettazione e la realizzazione di questi percorsi: il valore formativo della connessione intenzionale, circolare e continua tra teoria e pratica, tra l'approfondimento culturale ed epistemologico sull'azione educativa avvenuto durante le lezioni in Università e l'azione stessa, quale concretamente si realizza nella scuola, quale è stata osservata durante i tirocini di questi percorsi, quale è agita da alcuni degli stessi corsisti che già insegnano.

Non a caso, dunque, il numero speciale della rivista *Formazione, Lavoro, Persona* dedicato a *Tirocinio Formativo Attivo (TFA): università e scuola per la professionalità docente* si apre con il contributo dell'attuale Direttrice del CQIA, Giuliana Sandrone nel quale l'autrice, partendo proprio dal lavoro svolto nei suoi dieci anni di attività dal Centro di Ateneo, riflette sulle ragioni pedagogiche, culturali e istituzionali che hanno condotto a porre il principio pedagogico della circolarità tra teoria e pratica come cifra dei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti realizzati dall'Università degli studi di Bergamo.

La sezione dedicata agli studi di alcuni dei ricercatori dell'Università degli Studi di Bergamo è inaugurata dal saggio di Gabbiadini. L'autore presenta brevemente le principali caratteristiche del nuovo esame di maturità della scuola secondaria austriaca introducendo non solo agli elementi di novità apportati all'interno della recente riforma del sistema scolastico, ma anche del dibattito che ha investito il Paese, sia negli uffici ministeriali sia nell'arena dell'opinione pubblica.

La ricerca di Ravizza, invece, mostra come il Tirocinio Formativo Attivo (TFA) possa rappresentare un momento centrale nel percorso di formazione dei futuri insegnanti di lingua straniera per prendere consapevolezza del loro ruolo di mediatori culturali. Poggiando sul modello epistemologico dei *Cultural Studies*, l'autrice analizza le tecniche didattiche che permettono a questi docenti di avvicinare gli studenti alla lingua e alla cultura straniera in modi che vanno al di là della stereotipizzazione, a favore di un dialogo costruttivo e di una crescente consapevolezza della diversità.

Tre sono, inoltre, le ricerche che vedono come protagonisti i corsi di TFA promossi dall'Università degli Studi di Bergamo.

Il primo contributo di Buizza, dal canto suo, cerca di sottolineare le caratteristiche e i principi generali della didattica di una lingua straniera, il francese, partendo dall'osservazione di alcune lezioni tenute all'interno del corso del TFA e dall'esperienza professionale dei futuri insegnanti che vi hanno partecipato. In particolare, l'autrice analizza, da una parte, il ruolo significativo che le TIC hanno nel contribuire al processo di apprendimento delle lingue da parte degli studenti (anche quelli con disabilità) e, dall'altra, chiarisce come tali dispositivi didattici concorrano a rendere gli stessi docenti maggiormente consapevoli circa le possibilità e la necessità di una personalizzazione didattica che, se vuole essere efficace e riflessiva, può e deve avvalersi anche dell'ausilio delle nuove tecnologie.

Il secondo lavoro, quello di Merletti, pone al centro della riflessione, invece, alcune osservazioni compiute durante le lezioni del corso di Tecniche di Didattica della Letteratura Francese. L'autrice conduce un'attenta analisi dei principali manuali per gli studenti che vengono utilizzati attualmente, o che sono stati utilizzati di recente, presso l'Alta Scuola di Bergamo e nella provincia orobica per lo studio della letteratura francese. Tale breve panoramica bibliografica è corroborata da alcune testimonianze, raccolte in fase di intervista, di insegnanti-studenti iscritti al corso di formazione iniziale.

Il terzo saggio di Lodi, infine, porta al centro della ricerca l'esperienza diretta degli studenti del TFA (edizione

dell'a.a. 2014-15) che hanno frequentato il corso per l'abilitazione all'insegnamento della lingua spagnola. L'autore, nello specifico, riflette criticamente sugli aspetti più importanti del percorso di formazione di TFA senza escludere le problematiche caratterizzanti il momento in cui la teoria didattica si incontra e si confronta con la pratica, con la realtà concreta della classe e con gli studenti.

La ricerca di Zappella, da ultima, approfondisce alcuni temi affrontati durante il corso di specializzazione per il sostegno. Nello specifico, esplora la delicata questione della transizione dalla scuola al lavoro per le persone con disabilità e delle dimensioni psicopedagogiche coinvolte per la loro inclusione professionale. Seguendo il modello di Spagnolo e Pavoncello, la ricerca presenta il progetto di inserimento lavorativo di uno studente con disabilità, durante il suo ultimo anno di scuola superiore, presso un supermercato della provincia di Bergamo. L'esperienza evidenzia i fattori che possono contribuire alla costruzione di un'esperienza personale e professionale autenticamente inclusiva.

GIULIANA SANDRONE
University of Bergamo

ⁱ Il numero totale di corsisti che hanno frequentato e positivamente concluso i due cicli di TFA, il corso PAS e i due corsi di specializzazione per il sostegno presso l'Università degli Studi di Bergamo è di 1.075

La ricerca incontra la didattica. Un'idea che viene da lontano.

Research meets didactics. An idea that comes from afar.

GIULIANA SANDRONE

This article aims to provide a general overview on the work done by CQIA (Academy for Teaching and Learning Quality) of the University of Bergamo which from 2012 to 2015 has organized courses for the initial teachers traineeship (TFA). Starting from the pedagogical, cultural and institutional reasons that motivated the creation of this academic body, the author shows how CQIA over the years has marked both for its research activities carried out and for teachers' training courses made in Lombardy, including those dedicated to the pre-service teachers' training.

KEYWORDS: DIDACTICS, EDUCATION POLICIES, ITALIAN NATIONAL EDUCATION SYSTEM, INITIAL TEACHER TRAINEESHIP.

Il Cqia. Natura e scopo.

Il CQIA viene istituito nel marzo 2005 e, come Centro di Ateneo¹, risulta investito del seguente scopo istituzionale:

avvalendosi del contributo scientifico dei Dipartimenti e delle Facoltà dell'Ateneo, oltre che dei gruppi di ricerca che lavorano d'intesa con le strutture universitarie della nostra sede, si propone, di propria iniziativa e/o su committenza di soggetti istituzionali e privati del territorio, tre obiettivi: a) studio e ricerca; b) formazione e aggiornamento dei docenti, dei dirigenti e degli adulti; c) sostegno, monitoraggio e valutazione dei processi di innovazione e di riforma².

Per una puntuale comprensione di questo mandato, occorre contestualizzare cronologicamente e culturalmente la decisione degli organi di governo dell'Ateneo di Bergamo: su impulso della legge n. 53/03, *Delega in materia di norme generali sull'istruzione e di livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale*, in quel periodo si andavano via via elaborando da parte del Governo le norme attuative dei primi 5 articoli della legge che prevedevano un cambiamento culturale ed organizzativo del sistema educativo nazionale e dell'Istruzione e formazione

professionale coerente con la riforma del Titolo V, previsto dalla legge costituzionale n 3 del 2001. L'art. 5, dedicato alla formazione degli insegnanti, al comma 1, dopo aver definito i vincoli per l'accesso ai ruoli organici del personale docente, definiva ai punti e), f) e g) alcune linee generali per la formazione iniziale e in servizio dei docenti:

e) coloro che hanno conseguito la laurea specialistica di cui alla lettera a) (*ndr.* in questo punto si delinea l'esistenza di una laurea magistrale per l'insegnamento) ai fini dell'accesso nei ruoli organici del personale docente delle istituzioni scolastiche, svolgono, previa stipula di appositi contratti di formazione lavoro, specifiche attività di tirocinio. A tale fine e per la gestione dei corsi di cui alla lettera a), le università, sentita la direzione scolastica regionale, definiscono nei regolamenti didattici di ateneo l'istituzione e l'organizzazione di apposite strutture di ateneo o d'interateneo per la formazione degli insegnanti, cui sono affidati, sulla base di convenzioni, anche i rapporti con le istituzioni scolastiche; f) le strutture didattiche di ateneo o d'interateneo di cui alla lettera e) promuovono e governano i centri di eccellenza per la formazione permanente degli insegnanti, definiti con apposito decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca; g) le strutture di cui alla lettera e) curano anche la formazione in servizio degli insegnanti interessati ad assumere funzioni di supporto, di tutorato e di

coordinamento dell'attività educativa, didattica e gestionale delle istituzioni scolastiche e formative³.

La funzione ipotizzata dalla norma per le strutture di ateneo che, in stretta sinergia con le istituzioni scolastiche, avrebbero dovuto occuparsi della formazione iniziale e permanente degli insegnanti risulta più chiara se, pur in estrema sintesi⁴, si riprendono alcuni passaggi fondamentali previsti nella legge delega del 2003 e nel successivo Dlgs 227/05⁵.

L'elemento fondamentale era rappresentato dall'attivazione di corsi di laurea magistrale abilitante che, dopo l'approfondimento disciplinare garantito dalle lauree triennali, garantivano spazi e azioni formative

finalizzati all'acquisizione delle competenze disciplinari, pedagogiche, didattiche, organizzative, relazionali e comunicative, riflessive sulle pratiche didattiche, che caratterizzano il profilo formativo e professionale del docente⁶.

In questi precisi spazi del percorso magistrale, istituiti e attivati anche interfaccoltà, interclasse o inter-università – lo scopo è quello di evitare ingiustificate moltiplicazioni – la triangolazione tra *teoria* (lezioni e ricerca disciplinare e delle scienze umane), *tecnica* (laboratori e tirocini osservativi dell'esperienza professionale di docenti senior) e *pratica* (esperienza d'insegnamento in situazione protetta/guidata e riflessione su di essa)⁷ diventava il paradigma pedagogico di riferimento per favorire

l'approfondimento delle condizioni e dei modi con cui contenuti e metodi disciplinari potevano diventare, senza tradirsi sul piano epistemologico e del loro spessore critico-culturale, gli oggetti dell'insegnamento nei diversi gradi di scuola⁸.

Inoltre, attraverso il contributo delle scienze dell'educazione (psicologia, sociologia, antropologia, ecc.) si fornivano al futuro docente gli strumenti atti alla lettura e alla comprensione dei fattori strutturali e personali che caratterizzano, nel sistema educativo nazionale, i processi di insegnamento-apprendimento; parallelamente il contributo centrale delle scienze pedagogiche (pedagogia generale e speciale e didattica) forniva la base indispensabile per rendere formativo ed interdisciplinare, nei diversi gradi e ordini di scuola, l'apprendimento di

ciascun allievo. Una collaborazione sistematica con le scuole e i docenti già in servizio, infine, avrebbe garantito attraverso laboratori, stage e tirocini, la circolarità tra quanto imparato in aula e quanto osservato nell'agito educativo situato.

Un secondo aspetto diventava fondamentale in questa prospettiva normativa: acquisito il principio di pari dignità e ampiezza della formazione iniziale dei docenti di ogni ordine e grado, i percorsi di laurea magistrale intendevano garantire, attraverso un accesso a numero programmato, sia uno sbocco occupazionale sicuro ai giovani che lo avevano scelto, sia un avvaloramento della scelta elettiva della professione docente, sottraendola al deriva, fin troppo a lungo praticata, della scelta residuale. Per questo si prevedeva, dunque, l'accertamento in ingresso del possesso dei CFU necessari per l'accesso alla laurea magistrale, ma anche prove scritte ed orali finalizzate all'accertamento del possesso dei contenuti scientifici, così come delle attitudini e delle motivazioni all'insegnamento. Terzo elemento fondamentale previsto dalla norma citata era l'istituzione di un contratto di inserimento formativo al lavoro che prevedeva la presenza per un anno del neo abilitato all'interno della scuola dove, accompagnato da un docente tutor, avrebbe realizzato direttamente sul campo un percorso personalizzato di *tirocinio attivo*, supervisionato dall'università attraverso la predisposizione strutturata di laboratori, a garanzia del carattere riflessivo della sua azione professionale direttamente agita per la prima volta in modo diretto e personale ancorché controllato. Scuola e università, in accordo paritario, avrebbero provveduto, al termine del percorso, a valutare le competenze maturate e a decretare la conferma in ruolo del docente in ingresso.

Quale, dunque, la funzione di una nuova struttura di ateneo, a servizio della formazione iniziale degli insegnanti? Garantire, nei diversi momenti del percorso, un raccordo sistematico, coerente e circolare tra università e scuola per assicurare, prima agli studenti della laurea magistrale, poi ai docenti neo abilitati inseriti nella scuola per l'anno di tirocinio attivo, tutti gli elementi teorici, tecnici e pratici che potevano promuovere una sempre più precisa corrispondenza a quel profilo professionale citato dalla norma e alle competenze che lo caratterizzavano. Inevitabilmente, una struttura di Ateneo finalizzata in questa prospettiva alla formazione iniziale dei docenti non

poteva trascurare l'importanza della formazione in servizio e permanente dei docenti già operanti nella scuola, chiamati a far diventare il loro agire professionale testimonianza continua di consapevolezza e responsabilità⁹ rispetto ad un compito educativo sempre più impegnativo e complesso.

Queste le ragioni normative, culturali ed epistemologiche che legittimavano l'apertura del CQIA quando nella primavera del 2005 veniva istituito nell'Università di Bergamo.

Ma, come ci insegna Aristotele¹⁰, il cominciamento intenzionale e razionale delle *cose umane* si trova spesso a fare i conti con realtà e dimensioni imprevedute che necessitano a ripensamenti e ri-assunzioni importanti. La stagione di governo che va dal 2006 al 2011 realizza, infatti, politiche scolastiche che seguono strade diverse da quelle delineate dalla legge 53/03 e dai suoi regolamenti attuativi, anche per la formazione iniziale dei docenti e, ancor di più, per la formazione in servizio che, fino al 2015, viene istituzionalmente e contrattualmente lasciata all'arbitrio sindacale del *diritto-dovere*, siglando in questo modo anche l'impossibilità di introdurre una qualche forma di differenziazione sistematica della funzione docente e lasciando al singolo docente o dirigente lo sforzo di perseguire per sé o per l'istituzione l'indispensabile aggiornamento professionale. La formazione iniziale dei docenti, attraverso percorsi normativi tormentati e complessi, abbandona definitivamente le prospettive pedagogiche, culturali e strutturali avanzate negli anni 2001-2006, così come perde definitivamente la scommessa strategica delle lauree magistrali per l'insegnamento, troppo a lungo dimenticate in un limbo d'indecisione politica e normativa.

All'inizio di questo nostro decennio, le politiche scolastiche, prestate dall'urgenza di dare risposte operative a quei giovani (e meno giovani) che perseguono il progetto professionale dell'insegnamento, riconfermano la strada della centralità disciplinare del percorso universitario, costringendo la formazione professionale vera e propria del futuro docente in un "sofferente" Tirocinio Formativo Attivo annuale, che, perennemente in attesa di sempre più improbabili percorsi di laurea magistrale per l'insegnamento, perpetua una grave debolezza: l'impreparazione del futuro docente di scuola secondaria di I e di II grado rispetto ai saperi socio-antropologici e

psicologici, saperi indispensabili per favorire, accanto a quelli pedagogico-didattici e a quelli disciplinari, lo sviluppo di una competenza professionale che realizza un insegnamento 'situato', consapevole dell'orizzonte di senso in cui si colloca, ma anche delle caratteristiche dell'apprendimento da promuovere in una determinata fascia di età, in un certo grado e ordine di scuola con le sue specificità. Torneremo tra poco sul DM 249/2010 e sulla successiva normativa ad esso collegata evidenziando come queste scelte portino con sé problematiche strutturali che rendono assai difficile realizzare un percorso formativo per i futuri docenti che si sottragga al paradigma disciplinarista e separatorio, tradizionalmente diffuso nella nostra scuola.

Le linee progettuali offerte dalla L. 107/15, anche sulla formazione iniziale dei docenti, nel momento in cui scriviamo, continuano ad essere in lunga attesa di regolamenti attuativi.

La formazione degli insegnanti e il paradigma compositivo

Dunque, il CQIA, con il direttore e la Giunta che, su incarico del Rettore, lo governano, prende in carico il suo compito istituzionale e avvia le sue attività di formazione e di ricerca a partire dall'a.a 2005-2006. Subito, accanto all'attività di ricerca, si definisce un significativo interesse da parte delle istituzioni scolastiche per la formazione in servizio dei docenti, ancorché si stia sempre più chiaramente delineando l'imminente accantonamento e svuotamento del Dlgs 227/05 e degli altri regolamenti attuativi della L53/03. Come dire: al di là delle architetture normative e degli ondeggiamenti ministeriali nei confronti dell'innovazione educativa e didattica, una parte della scuola reale si interroga sulle ragioni di fondo dei cambiamenti che stanno avvenendo, sui temi e sulle strategie che dovrebbero sostenerla rispetto a quello che Brezinka definisce «il coraggio di educare bene»¹¹. E' così che la formazione in servizio, fin da subito, impegna significativamente il CQIA che, qualche anno dopo, verrà chiamato istituzionalmente alla collaborazione nell'attività di formazione iniziale dei docenti, dando testimonianza diretta dell'impossibilità di separare questi due momenti e affermando con forza la necessità di un rapporto inscindibile e ricorsivo tra teoria e pratica, tra sapere e

agire, tra il manifestarsi situato dell'azione educativa e la riflessività su di essa.

La formazione in servizio

Come dicevamo, fin dall'inizio dell'attività del CQIA arrivano segnali estremamente incoraggianti dalle scuole e dai docenti sia della provincia bergamasca, sia del territorio regionale lombardo e nazionale: si richiedono azioni di formazione in servizio che sappiano coniugare momenti di riflessione pedagogica e didattica a situazioni laboratoriali in cui i docenti siano chiamati a ragionare riflessivamente sulle loro pratiche didattiche – *la pensée des enseignants*, dice Tochon¹² – e a coniugarle intenzionalmente con un'antropologia pedagogica che sappia dare significato e strumenti adatti all'apprendimento disciplinare e interdisciplinare di ciascun allievo e a trasformarlo in agire competente personale ed integrale. Si procede facendo tesoro della lezione deweyana per cui

l'analisi e il riadattamento dei fatti che sono indispensabili all'accrescimento della conoscenza, alla capacità di spiegazione, e alla giusta classificazione, non possono essere ottenuti soltanto mentalmente, all'interno del cervello. Questa è la lezione dataci dal metodo del laboratorio, ed è la lezione che tutta l'educazione deve imparare. Il laboratorio è una scoperta delle condizioni nelle quali il *lavoro* può diventare intellettualmente fecondo e non soltanto esternamente produttivo¹³.

E così, dunque, il CQIA inizia ad organizzare e gestire azioni di formazione in servizio che, al di là dei cambiamenti che si avvicendano nelle politiche scolastiche nazionali tra il 2006 e il 2011, hanno come centro di attenzione il *farsi* dell'educazione e la riflessione su di essa. Non è certo secondario che quest'attività di formazione trovi accompagnamento teorico in una forte attività di ricerca che, tra il 2005 e il 2010, il MIUR affida al CQIA sul tema del rapporto tra scuola e università. Si tratta di quattro azioni di ricerca su temi specifici (1. *La Scuola e l'Università alla ricerca di un codice integrato*; 2. *La verifica dei requisiti culturali delle matricole*; 3. *Un syllabus per il docente di domani*; 4. *L'orientamento: quale continuità fra scuola secondaria di II grado e Università? Modelli e attori a confronto*), ma tutte quante accomunate da un titolo esplicito *Professione docente e*

«cultura ponte», vale a dire lo studio e la ricerca rispetto alla prefigurazione di un docente (e della sua formazione iniziale ad opera congiunta dell'Università e della scuola) capace di superare la crisi del modello specialistico e disciplinare e le barriere solipsistiche esistenti tra discipline e tra docenti, di creare un «ponte» culturale ed educativo, appunto, che serva al docente per operare in modo efficace, per elaborare percorsi di apprendimento unitari ed integrati, per la pianificazione strategica e reticolare delle azioni didattiche, per la loro valutazione articolata, trasparente, documentata¹⁴.

Sempre più emerge chiara l'esigenza che la ricerca didattica e, in particolare, la ricerca pedagogica definisca e rinforzi i propri strumenti e le proprie logiche di indagine, la propria riflessività critica e problematica indagando l'agire situato in cui si realizza il processo di insegnamento-apprendimento, elaborando concettualizzazioni che, a loro volta, torneranno a *farsi* educazione in atto; per questo, attraverso un approccio di ricerca complementare, multi-metodo e pragmatico¹⁵ che riconosce ed utilizza spesso paradigmi qualitativi ed interpretativi, ma non disconosce l'importanza dei paradigmi e delle prospettive quantitativi, nell'attività del CQIA, dal 2010 in poi, si mantiene e si consolida un intreccio virtuoso tra ricercatore e docente che continua a sostanzarsi, in molte attività di ricerca strettamente connesse all'attività di formazione dei docenti in servizio¹⁶.

La formazione in ingresso

Forte sia delle esperienze di ricerca e di formazione, sia dell'ormai consolidato rapporto con le scuole, soprattutto del territorio bergamasco e delle province lombarde viciniori, il CQIA apre, nell'a.a. 2011-2012, una nuova, importante attività: avendo il MIUR avviato il primo ciclo del Tirocinio Formativo Attivo, ex DM 249/2010, gli organi di governo dell'Università degli studi Bergamo affiancano alle Facoltà che hanno dato la loro disponibilità all'avvio dei percorsi per alcune classi di concorso¹⁷, l'azione di servizio e di coordinamento del CQIA che è chiamato ad operare sia da un punto di vista amministrativo, sia da un punto di vista di coordinamento organizzativo e didattico attraverso i membri delle stesse Facoltà coinvolte presenti in Giunta.

Come abbiamo già sottolineato, il primo ciclo del TFA si avvia senza che nulla sia stato realizzato a proposito delle lauree magistrali per l'insegnamento nella scuola secondaria di I e II grado, indirizzandosi, pertanto, ad un *target* di corsisti la cui preparazione è tradizionalmente centrata sull'acquisizione di saperi disciplinari, del tutto priva di quelle conoscenze socio-antropologiche, psicologiche e pedagogiche che, secondo il disegno incompiuto, avrebbero dovuto essere offerte proprio nei due anni di laurea magistrale. L'impianto del piano di studi del TFA, di fatto, non presenta alcun riferimento a questo tipo di discipline, ma prevede, una tripartizione dei CFU dedicati all'area pedagogico-didattica generale, alla didattica disciplinare e al tirocinio diretto e indiretto. Si tratta di un piano di studi potenzialmente disaggregato e frammentato che le Facoltà dell'Università di Bergamo, con il coordinamento del CQIA, hanno trasformato in un progetto formativo integrato intorno ad alcuni punti ritenuti strategici¹⁸: una serie di contenuti tematici condivisi, per l'area pedagogico-didattica, specificamente curvati sulla professionalità docente; alcuni momenti di condivisione laboratoriale tra didattica generale e didattica disciplinare; progettualità condivisa tra area generale e area disciplinare per il tirocinio diretto e indiretto con coordinamento costante dell'attività tutoriale. I risultati di apprendimento di questo progetto formativo, così come i rapporti di valutazione interna ed esterna che se ne sono derivati, hanno testimoniato l'efficacia della scelta compiuta in favore di una integrazione diffusa tra aspetti pedagogico-didattici e disciplinari, tra momenti teorici e momenti laboratoriali, tra attività di tirocinio diretto con il tutor accogliente e attività di tirocinio indiretto con il tutor coordinatore. Scelta progettuale che è stata consolidata nella realizzazione anche del secondo ciclo del TFA

organizzato nell'a.a. 2014-15 e del PAS organizzato nell'a.a. 13-14.

Come dire: il paradigma compositivo, perseguito istituzionalmente e da sempre dal CQIA, nella sua attività di ricerca e di formazione in servizio dei docenti, ha trovato ulteriore conferma anche nella formazione iniziale dei docenti, sia pur realizzata con i vincoli dati da uno schema normativo piuttosto rigido e sicuramente non improntato a questa prospettiva. Il principio pedagogico che valorizza l'unitarietà dell'apprendimento ha permesso di perseguire lo scopo di formare un docente che affronta l'insegnamento non con una preparazione posticcia, «appena un'ora 'più avanti' della sua classe»¹⁹, ma che consapevolmente coniuga il suo sapere disciplinare con quelle competenze pedagogiche, didattiche, psicologiche ed organizzative che non si sviluppano certo con la sola teoria, ma che hanno bisogno di *farsi* nella prassi educativa quotidiana, nella riflessione che continuamente l'accompagna, nell'inarrestabile attribuzione di senso che essa veicola, nell'incessante confronto e controllo intersoggettivo della conoscenza²⁰.

Per tutte queste ragioni, dunque, la giunta del CQIA ha proposto agli organi di governo dell'Ateneo di poter restituire ai docenti della scuola, sotto forma di ricerca didattica, i lavori condotti attraverso l'utilizzo dei fondi residui provenienti dalle attività di formazione in ingresso. L'auspicio è che questi lavori possano concorrere ad alimentare la circolarità del sapere didattico con la sua realizzazione situata, collocandosi in una prospettiva di vero e proprio *apprendimento trasformativo*²¹ indispensabile per sostenere i processi di cambiamento e di innovazione che il sistema educativo nazionale deve e dovrà affrontare.

GIULIANA SANDRONE
University of Bergamo

¹ Il *Regolamento delle scuole e dei centri di ateneo e interateneo* dell'Università degli Studi di Bergamo, all'art. 1 c 1 del D.R. Rep. n. 256/2016, recita: «(...) si tratta di strutture volte a svolgere attività trasversali ai Dipartimenti per la gestione dei corsi di dottorato di ricerca, di alta formazione post-laurea o per specifiche attività di ricerca o di servizio didattico, così come sancito dall'art. 33 dello Statuto e dall'art. 47 del Regolamento generale d'Ateneo. Sulla base della loro natura interdipartimentale, svolgono attività multi e interdisciplinare volta allo sviluppo equilibrato e alla valorizzazione integrata degli ambiti disciplinari presenti nell'Ateneo»

² <http://wwwdata.unibg.it/dati/bacheca/478/13648.pdf>

³ <http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2004/legge53.shtml>

⁴ Per approfondire, cfr. G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006, pp. 198-211; G. Bertagna, *Quale «docente» in quale «scuola»? Dieci anni di incrocio tra riforma degli ordinamenti e della formazione degli insegnanti*, in G. Bertagna, C. Xodo (eds.), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2011, pp. 485-508

⁵ http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2005/dlgs_formazione_171005.shtml

⁶ *Ibidem*, art.2 c1

⁷ G. Bertagna, *Pensiero manuale*, cit, p. 204

⁸ G. Bertagna, *Quale «docente» in quale «scuola»?*, cit, p. 494

⁹ E. Damiano, *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Cittadella Editrice, Milano 2007

¹⁰ Aristotele, *Etica Nicomachea*, III, 1112 b

¹¹ W. Brezinka, *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*, tr.it., Vita e Pensiero, Milano 2011, p. 55

¹² F.V. Tochon, *Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité*, in «Revue Française de Pédagogie», n. 133, pp. 129-157

¹³ J. Dewey (1916), *Democrazia ed educazione*, tr. it., Sansoni, Milano 2004, p. 303

¹⁴ G. Sandrone, *La cultura assente. Un'indagine sul tema professione docente e «cultura ponte»*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2007, pp. 49-52

¹⁵ R. Trincherò, *Ricerca*, in G. Bertagna, P. Triani (eds.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, La Scuola, Brescia 2013, p. 375

¹⁶ Tutte le attività di formazione e le attività di ricerca vengono puntualmente raccolte nella relazione annuale che il CQIA predispone e rende pubblica.

¹⁷ Partecipano al I ciclo del TFA dell'Università degli Studi di Bergamo le Facoltà di Economia, Ingegneria, Lingue e letterature straniere, Scienze della formazione e Scienze umanistiche; il TFA della classe di concorso A029 viene realizzato dalla Facoltà di scienze della formazione in convenzione con la Facoltà di Medicina e Chirurgia dell'Università degli Studi di Brescia, presso la quale è attivo il Corso di Laurea Magistrale in Scienze e tecniche delle attività motorie preventive e adattate.

¹⁸ M.T. Moscato, M. Caputo, *Il modello TFA/PAS e la professionalizzazione dell'insegnante: un primo bilancio*, Rivista Formazione, lavoro persona, Anno IV, Numero 12, p.8

¹⁹ H. Arendt, *La crisi dell'istruzione*, tr. it., in A. Dal Lago (ed.), *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 1991, p. 238

²⁰ J. Habermas, *Teoria dell'agire comunicativo*, tr. It., Il Mulino, Bologna 1986

²¹ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, tr.it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2003

Appunti sull'attuale riforma dell'esame di maturità in Austria: nuove "competenze" per la letteratura e il suo insegnamento?*

Notes on the current reform of the school leaving examination in Austria: new "competences" for literature and its teaching?

GUGLIELMO GABBIADINI

The article briefly presents the main features of the new Austrian Secondary School Leaving Examination. Its basic elements, introduced as part of a broad reform of the school system, have been the subject of intense and heated debates, both in the ministry offices and in the arena of public opinion. The aim of this paper is to account for those debates, paying especially attention to the question of literature and its role in teaching practices.

KEYWORDS: SECONDARY SCHOOLS, AUSTRIAN EDUCATION SYSTEM, TEACHING, TEACHING PRACTICE

Premessa

Il presente contributo offre una concisa panoramica dei dibattiti attualmente in corso in Austria e, in generale, nei Paesi di lingua tedesca sulle funzioni e le potenzialità euristiche della letteratura e della cultura di lingua tedesca nell'ambito dell'insegnamento delle stesse. S'intende affrontare tale ricognizione principalmente a partire dai dibattiti sorti attorno alla recente riforma legislativa dell'Esame di Maturità in Austria. Essa s'inserisce in un piano europeo di riforme istituzionali tese a una sempre maggiore democratizzazione dell'istruzione pubblica nonché a una sua oggettiva comparabilità tra i vari Stati

* Le seguenti considerazioni sono estratte da un progetto di ricerca semestrale («Tra competenze, nuove prove d'esame e criteri di valutazione. Riflessioni e ricerche su opinione pubblica e tutela dello spazio letterario a margine della recente riforma dell'esame di maturità in Austria») affidato a chi scrive dal Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture straniere dell'Università degli Studi di Bergamo nell'ambito delle iniziative in accompagnamento ai percorsi dei TFA ordinari dell'anno accademico 2014/2015. Alla Prof.ssa Elena Agazzi, docente referente per Letteratura tedesca, e al Prof. Fabio Scotto, responsabile generale dei progetti di ricerca TFA, vorrei in questa sede esprimere la mia gratitudine per i consigli e le indicazioni che generosamente mi hanno fornito. Un grazie alla Prof.ssa Giuliana Sandrone e alla Dott.ssa Mabel Giraldo per il prezioso aiuto durante la fase di revisione redazionale. Un ringraziamento, inoltre, intendo rivolgere alle studentesse e agli studenti delle classi A545 e A546 del TFA di Bergamo per la loro collaborazione quali primi destinatari del progetto.

membri¹. Di seguito si presenteranno, pertanto, i fondamenti ispiratori e i provvedimenti concreti della riforma austriaca quale interessante caso di studio, coinvolgendo significative voci del dibattito internazionale. La tutela dello «spazio letterario»², la specificità irriducibile dei suoi saperi e delle esperienze che in esso s'articolarono sono stati l'obiettivo di numerosi interventi succedutisi nei mesi e negli anni scorsi in varie sedi dell'opinione pubblica di lingua tedesca. In essi si sono intrecciate competenze di varia estrazione e un comune senso di impegno civile da parte di addetti ai lavori e rappresentanti d'altra professione. Tale dibattito merita attenzione da molti punti di vista, non da ultimo per essere stato in grado di promuovere contezza e consapevolezza delle questioni in gioco, focalizzando potenzialità e problematicità della riforma, nonché producendo riflessioni costruttive e concrete soluzioni ai diversi aspetti – teoretici e pratici – che essa presenta.

Cenni sull'iter legislativo e principali caratteristiche del nuovo esame di maturità

La riforma legislativa riguardante la struttura delle scuole superiori in Austria e, in particolare, l'Esame di Maturità

trova nel mese di febbraio 2008 un momento di avvio. Venne allora pubblicamente formulato e discusso un primo disegno di legge mirato a formulare le linee-guida per un esame centralizzato, cioè gestito centralmente a livello nazionale, dunque unico per tutto il territorio austriaco, almeno in alcune sue parti fondamentali (la prova scritta di tedesco, ad esempio). Tale proposta segnò un netto distacco rispetto alla configurazione tradizionale dell'Esame di Maturità (*Reifeprüfung* o *Matura*), che dipendeva quasi interamente, nella struttura e nella valutazione delle prove, dagli indirizzi e dalle scelte di ogni singolo istituto scolastico, mostrando al più delle linee di convergenza a livello regionale, ovvero all'interno dei singoli *Länder*.

Nel corso del 2008 il disegno di riforma fu promosso anzitutto dall'allora Ministro³ Claudia Schmied. Il disegno di riforma è stato poi fortemente sostenuto dal Governo Faymann e dall'allora Ministro Gabriele Heinisch-Hosek, che ha definito l'intera operazione concernente la *Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung*, ovvero la Prova di maturità standardizzata orientata alle competenze, un'«enorme trasformazione» (*riesige[r] Umbruch*)⁴, ravvisando in essa il primo fondamentale tassello di una più ampia riforma di tutto l'assetto generale del sistema d'istruzione austriaco. La legge di riforma è stata diffusa nel *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich* (Gazzetta ufficiale della Repubblica austriaca) il 19 luglio 2010⁵, con successive modifiche pubblicate nello stesso organo ufficiale d'informazione il 30 maggio 2012⁶ ed è stata sperimentalmente applicata a partire dall'anno scolastico 2014/2015, entrando in pieno regime di applicazione estensiva (*flächendeckend*) a partire dall'anno scolastico successivo.

Il nuovo esame di maturità unifica e centralizza a livello nazionale i diplomi di maturità, rendendoli comparabili rispetto a quanto avviene in ambito comunitario europeo⁷. Premessa per l'ammissione all'esame è il superamento con profitto dell'ultimo anno di istruzione. Secondo il nuovo modello, l'esame prevede tre «colonne» nel suo impianto generale (*Drei-Säulen-Modell*), ovvero: l'elaborazione di una relazione/tesina scritta da presentare oralmente (denominata *abschließende Arbeit*), prove scritte standardizzate e prove orali⁸. Nel suo complesso, il nuovo esame è strutturato in maniera modulare. Ciò significa che nel caso si produca un'insufficienza nella prima o nella

seconda colonna, il candidato o la candidata hanno diritto a una ripetizione della stessa oppure a una «compensazione» da effettuarsi durante la prova orale, e dunque all'accesso alla stessa. In un prospetto ministeriale intitolato *Matura neu. Alle Informationen auf einen Blick* (Maturità nuova. Tutte le informazioni in un colpo d'occhio) si legge in merito alle linee guida generali della riforma:

La nuova Maturità introduce maggiore equità e parità di condizioni per tutte le candidate e i candidati. Essa apporta inoltre maggiore obiettività – giacché ora non dipende più dall'insegnante stabilire destinatari e contenuti delle domande.

Nuova Maturità significa anche che viene richiesto e incentivato il pensiero autonomo, ad esempio attraverso l'elaborato scritto che allieve e allievi devono redigere. Il nuovo esame comporta, inoltre, una più agevole possibilità di comparazione e riconoscimento per le successive istituzioni di formazione⁹.

Come anticipato, con la riforma si centralizzano le prove scritte, rendendole «standard» per tutto il Paese, delegando invece all'autonomia dei singoli istituti l'elaborazione e la valutazione di un elaborato scritto (tesina) e delle prove orali, ovvero della prima e della terza «colonna portante» dell'esame¹⁰.

Secondo il piano originario del Governo, la riforma sarebbe dovuta entrare in vigore effettivo già per l'anno scolastico 2013/14, ma è stata rinviata a causa di disguidi tecnici e polemiche per l'elaborazione centralizzata delle prove. Polemiche e una serie di disguidi tecnici si sono registrati anche nel febbraio 2015, ma come da programma il nuovo esame di maturità è stato affrontato in tutte le scuole superiori non professionali (AHS, *Allgemeinbildende höhere Schulen*) austriache. La prima prova scritta (di tedesco), nelle nuove forme previste dalla riforma, ha avuto luogo per la prima volta il 6 maggio 2015. Per le scuole di formazione professionale (BHS, ovvero *Berufsbildende höhere Schulen*, nate dall'ibridazione di percorsi professionali e percorsi liceali) il nuovo esame di maturità è entrato in vigore a partire dall'anno scolastico 2015/2016 coinvolgendo, complessivamente, circa 45.000 candidati in 680 istituti scolastici su tutto il territorio nazionale¹¹.

Tra *Kompetenz* e *Standardisierung*: articolazione delle prove

La riforma dell'Esame di Maturità austriaco nasce da una riflessione condotta a livello internazionale su procedure, contenuti, classificazione e modalità di correzione degli esami di maturità e, in generale, dell'apprendimento nelle scuole secondarie entro il quadro dei cosiddetti processi di BOLOGNA e PISA¹². Da un punto di vista teorico, il criterio ispiratore della riforma austriaca è stato quello di *competenza* intesa – soprattutto sulla scorta delle formulazioni di Franz E. Weinert¹³ – come il collegamento del *sapere* e del *saper fare*, nonché come la capacità di affrontare e gestire situazioni diverse complesse e problematiche. Nelle parole di Weinert, si definiscono competenze

le capacità e abilità cognitive a disposizione o acquisite da soggetti individuali, atte a risolvere determinati problemi, nonché le connesse disponibilità e capacità motivazionali-volitive mirate a far uso efficace e responsabile delle soluzioni ai problemi in situazioni variabili¹⁴.

L'accento maggiore posto sulla nozione complessa di competenza – in cui confluisce non da ultimo probabilmente anche parte delle teorie di Noam Chomsky¹⁵ – è mirato a promuovere un passaggio dalla mera richiesta di capacità *nozionistico-riproduttive* all'esigenza di sviluppo di capacità veramente produttive, ovvero *creative* e *libere*. Ciò al fine di superare nel concreto stereotipi legati a un'immagine falsata di *Bildung*, originariamente di matrice sette-ottocentesca, che può erroneamente apparire ormai come una categoria irrigidita e inattuale. Come ha sottolineato Bernd Hackl¹⁶, il problema non sta tanto nella originaria definizione di *Bildung* – che secondo il suo più illustre teorico, Wilhelm von Humboldt (1767–1835), consiste in un'esperienza esistenziale, ancor prima che cognitiva, e si realizza nel collegamento formativo dell'Io con il mondo¹⁷ – quanto piuttosto nell'appiattimento, lontano dal suo spirito originario, di *Bildung* a mero nozionismo o passivo contenutismo. Hackl sottolinea, in altre parole, la necessità di una comprensione ampia e flessibile del termine *Kompetenz*, che non andrebbe inteso in opposizione alla tradizione della *Bildung* ma piuttosto come una pragmatica e fruttuosa integrazione della stessa¹⁸.

Lo sviluppo di un approccio creativo a problemi da risolvere ha dunque ispirato come uno degli obiettivi ultimi la concezione delle nuove prove d'esame. Ai candidati e alle candidate delle scuole superiori non professionali (AHS) è richiesta, anzitutto, la preparazione di un elaborato scritto, ovvero una tesina di carattere «pre-scientifico» (VWA, *vorwissenschaftliche Arbeit*), propedeutica alla stesura di elaborati legati a percorsi accademici successivi e, in ogni caso, a introdurre alla logica dell'argomentazione scientifica¹⁹. La tesina è da redigersi su un tema autonomamente scelto e concordato con gli insegnanti. I risultati delle ricerche condotte vengono poi presentati oralmente. I principali obiettivi di tale prova sono la dimostrazione di autonomia dei candidati nella scelta del tema, la capacità di articolare nessi di causa ed effetto, l'abilità nel reperimento e nella valutazione delle fonti, lo sviluppo di un pensiero logico e critico, l'articolazione chiara e distinta di concetti semplici e complessi, la formulazione di precise domande-guida dell'elaborato (*Leitfragen*), la capacità d'espressione e argomentazione²⁰. Il tema della tesina di maturità deve essere stabilito all'inizio del secondo semestre della settima classe (ovvero la penultima del ciclo scolastico complessivo), mentre la concreta stesura del lavoro avviene nell'ottava classe. I candidati e le candidate hanno diritto di scegliere l'insegnante che li valuterà. Questi potrà rifiutare il tema proposto, ma non il candidato o la candidata proponente. A ciascun valutatore potranno essere affidati tre (fin a un massimo di cinque) allievi. La tesina non è subordinata ad alcuna specifica materia d'insegnamento, può dunque intrecciare diversi percorsi disciplinari e prospettive metodologiche, vertendo su argomenti che non necessariamente siano stati (o saranno) oggetto d'insegnamento o verifica. La lingua usata per la stesura può anche essere una lingua straniera, purché scelta tra quelle insegnate durante il percorso scolastico e previo accordo con l'insegnante. Nella fase di stesura i candidati e le candidate avranno a disposizione un'assistenza costante da parte dell'insegnante e, in parallelo rispetto alla preparazione della tesina, dovranno redigere una relazione metariflessiva che descriverà gli stati di avanzamento del lavoro, le eventuali difficoltà riscontrate e le soluzioni adottate. L'elaborato finale prevede, inoltre, la produzione di un *abstract*, una prefazione, un indice e una bibliografia e ha un'estensione ammissibile che va da

40.000 a 60.000 caratteri (spazi inclusi). L'*abstract*, redatto in lingua inglese o tedesca, ha un'estensione di circa 1.000-1.500 caratteri e deve illustrare l'oggetto del lavoro, la domanda che lo ispira (*Fragestellung*), nonché la formulazione del problema e i risultati essenziali raggiunti. Una volta avvenuta la consegna del lavoro (da presentarsi in forma digitale e in duplice copia cartacea), si stabilisce con gli insegnanti il giorno della presentazione orale, che avrà una durata di 10-15 minuti. Durante la presentazione non è richiesta tanto l'esposizione puntuale dei singoli contenuti, quanto piuttosto una concisa articolazione della prospettiva su cui si è strutturato il lavoro. Previo accordo con l'insegnante di riferimento e qualora il lavoro sia stato redatto in una lingua straniera, è possibile sostenere la presentazione orale nella stessa lingua straniera, ottemperando così al programma di immersione linguistica denominato CLIL (*Content and Language Integrated Learning*)²¹. La commissione di valutazione è composta da un Presidente, dal Dirigente scolastico, dal Collegio dei docenti della classe e dall'insegnante valutatore. Quest'ultimo dovrà presentare una relazione di valutazione, da redigere secondo una griglia di valutazione unitaria per tutta l'Austria. Il voto finale viene stabilito dalla commissione dopo aver letto la relazione e in seguito alla presentazione del candidato²².

A questa prima colonna del nuovo esame di maturità fa seguito il blocco delle prove scritte, i cui testi prevedono – a differenza di quanto avviene ad esempio ancora nel sistema federale tedesco o cantonale svizzero²³ – per la prima volta quesiti identici per tutti i candidati e le candidate del Paese. L'elaborazione delle prove scritte è affidata per decisione governativa al *Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens*²⁴ (comunemente denominato con l'abbreviazione BIFIE), ovvero Istituto federale austriaco per la ricerca sulla formazione, l'innovazione e lo sviluppo del sistema scolastico austriaco, un organo esterno al Ministero dell'Istruzione, tuttavia da questo in molti aspetti direttamente influenzato, che riveste non da ultimo un ruolo fondamentale di connessione tra sfera politica e ambito scientifico²⁵. La preparazione degli insegnanti al nuovo esame è garantita da corsi di aggiornamento tenuti dalle *Pädagogische Hochschulen*. Il BIFIE fornisce linee guida utili agli adempimenti relativi alle singole prove. Per la tesina finale

è stata predisposta una piattaforma elettronica, accessibile ai docenti e ai discenti, dove vengono caricati i lavori. Essa contiene inoltre tutte le indicazioni utili alla preparazione e alla valutazione degli stessi²⁶.

Il termine-chiave che ha guidato l'elaborazione delle nuove prove scritte è *Standardisierung*, ovvero l'adattamento progressivo a parametri unificati e quanto possibile uniformi a livello nazionale e in un quadro generale europeo²⁷. Gli obiettivi della riforma sono così stati riassunti dal BIFIE:

- massimo grado possibile di trasparenza e comparabilità nelle richieste delle prove d'esame
- oggettività, comparabilità e dunque equità dei procedimenti di valutazione
- acquisizione duratura e sostenibile di competenze
- giudizi affidabili sui saperi e le capacità realmente acquisiti
- incremento delle capacità necessarie al proseguimento negli studi accademici
- comparabilità a livello europeo dei titoli di studio conseguiti
- semplificazione e uniformazione delle determinate²⁸.

Alla prima prova scritta di tedesco – di cui si dirà meglio più avanti – fanno seguito la prova di matematica o in alternativa, in base al tipo di istituto scolastico, la prova scritta in lingua straniera moderna o in lingua straniera classica. È facoltà dei candidati e delle candidate stabilire se sostenere tre prove scritte e tre prove orali oppure quattro prove scritte e due prove orali. Nel caso delle prove concernenti le lingue straniere, l'esame tiene in considerazione il numero di anni d'insegnamento ricevuti. La prova orale non prevede quesiti unici stabiliti centralmente ma è di diretta responsabilità degli insegnanti di ciascuna scuola che, in base agli insegnamenti previsti nell'ultimo anno, elaborano complessi tematici tra cui il candidato effettuerà la propria scelta²⁹. La durata dell'esame orale è di 20-25 minuti. Nelle scuole superiori di formazione professionale (BHS, *Berufsbildende höhere Schulen*) ai candidati e alle candidate viene richiesta, quale prima colonna dell'esame, la stesura di una *Diplomarbeit*, ovvero di un elaborato concernente un tema legato a questioni pratiche professionali da illustrare oralmente durante l'esame di maturità. L'elaborato è solitamente il frutto del lavoro di un gruppo di due (fino a un massimo di cinque) allieve o allievi che, sulla scorta di un'originaria traccia assegnata, propongono una soluzione che tenga

conto dei metodi solitamente in uso nella prassi lavorativa. La scelta dei temi assegnati per questa *Diplomarbeit* avviene nel penultimo livello del percorso d'istruzione e viene redatta nell'ultima fase dello stesso percorso.

Per la prova scritta, che ha luogo lo stesso giorno su tutto il territorio nazionale, i candidati ricevono esercizi e quesiti identici per tutta l'Austria. Per le materie di tedesco e delle lingue straniere le domande sono specifiche in base alla tipologia professionale cui la scuola avvia. Lo stesso vale per matematica, la cui prova prevede specifiche domande in base all'applicazione professionale. Per la prova orale è facoltà delle candidate e dei candidati stabilire gli argomenti rilevanti per l'esame, mentre l'elaborazione delle domande è affidata agli insegnanti dei singoli istituti di formazione. Anche nel caso delle scuole professionali BHS è facoltà dei candidati stabilire se sostenere tre prove scritte e tre orali oppure quattro prove scritte e due orali.

La prova ufficiale dell'esame di maturità, tenutasi per la prima volta il 5 maggio 2015, ha previsto quali argomenti dei tre 'pacchetti tematici' i seguenti: 1. «Il potere della critica»; 2. «Famiglia»; 3. «Povertà e giustizia sociale». Per ciascuna traccia sono state indicate la tipologia del testo che ci si attende dai candidati e dalle candidate, nonché il numero di parole minimo e massimo da rispettare nella composizione. Le tipologie di elaborato scritto indicate sono state:

- Interpretazione testuale (*Textinterpretation*), da 540 a 660 parole;
- Commento (*Kommentar*), da 270 a 330 parole;
- Riassunto (*Zusammenfassung*), da 270 a 330 parole;
- Discorso di opinione (*Meinungsrede*)³⁰, da 540 a 660 parole;
- Ponderazione analitica (*Erörterung*), da 540 a 660 parole;
- Lettera del lettore (*Leserbrief*), da 270 a 330 parole.

La traccia letteraria della prova di tedesco risulta inserita nel primo pacchetto tematico dedicato al «Potere della critica» e prevede l'interpretazione testuale di un racconto di Patrick Süskind del 1986, intitolato *Der Zwang zur Tiefe* (L'obbligo della profondità)³¹. Sull'autore si forniscono ai candidati informazioni biografiche minime («Patrick Süskind, nato nel 1949, scrittore tedesco») e si precisa che «è stata mantenuta l'ortografia dell'originale». Riguardo alla tipologia della prova si specifica anzitutto il tipo di competenza richiesta: «Nell'ambito della prova

scritta di maturità [...] in tedesco dovete dimostrare di essere in grado di analizzare e interpretare testi letterari». L'obiettivo è dunque l'accertamento delle competenze critico-analitiche e interpretative dei candidati. Non tanto l'esposizione di contenuti o l'articolazione di contesti viene qui richiesta, bensì l'abilità nell'uso di strumenti (analitici, retorici, stilistici, ecc.) atti a scomporre, comprendere e interpretare il testo assegnato. Le competenze riguardano, dunque, capacità cognitive e interpretative. Le griglie valutative previste scompongono in maniera analitica tale ventaglio di competenze richieste. Per guidare i candidati e le candidate nel complesso esercizio intellettuale dell'interpretazione vengono indicati i seguenti passaggi:

- breve riassunto del contenuto del testo;
- analisi della struttura del testo in relazione alle trasformazioni della giovane donna protagonista;
- articolazione degli orizzonti semantici del concetto di *Tiefe* (profondità) nel sistema del testo;
- interpretazione del testo con riferimento al tema del «Potere della critica».

Risultano debitamente rappresentate le quattro aree di competenza fondamentali: quella linguistica (articolazione degli orizzonti semantici), quella storico-interpretativa ed etico-sociale (interpretazione del testo con riferimento al potere della critica), quella strutturale e quella contenutistica. I candidati e le candidate hanno avuto 300 minuti a disposizione per la stesura di entrambe le tracce scelte, le quali sono state elaborate indipendentemente l'una dall'altra, ovvero non è stato necessario che vi fossero rimandi dall'una all'altra. Le disposizioni procedurali sono capillari: è previsto l'uso di penne non cancellabili a inchiostro nero o blu e l'uso di fogli di protocollo forniti dal personale di sorveglianza all'inizio della prova. Nel fascicolo delle consegne si specifica che in sede di valutazione si sarebbe tenuto conto di tutto quanto risultasse chiaramente scritto e non barrato su tali fogli. Il nuovo ordinamento dell'esame consente inoltre l'uso di dizionari, ma non di opere di consultazione enciclopedica.

L'implementazione di nuove tecnologie nell'insegnamento ha inoltre attivato la possibilità, per le classi che prevedono tale tipo di programma metodologico, di redigere l'esame scritto su un supporto informatico. In questo caso è consentito l'uso di dizionari online, ma è

obbligatoria la disattivazione dei sistemi di auto-correzione dei testi così come l'accesso alle fonti elettroniche d'informazione.

I criteri elaborati per la valutazione, miranti alla valorizzazione e all'affinamento delle metodiche legate a ogni singola tipologia testuale prevista, sono stati formulati ed esplicitati ai candidati sotto le seguenti voci riferite ciascuna a diverse «aree di competenza» (*Kompetenzbereiche*):

- contenuto (*Inhalt*)
- struttura del testo (*Textstruktur*)
- stile ed espressione (*Stil und Ausdruck*)
- ortografia (*normative Sprachrichtigkeit*)

Per quanto riguarda gli strumenti di valutazione, agli insegnanti è stata fornita una griglia valutativa (*Beurteilungsraster*) elaborata dal BIFIE, dal cui completamento analitico si auspica una valutazione oggettiva e uniforme delle prove. Per ciascuno dei quattro criteri di valutazione sopra elencati si propongono ulteriori gradi di articolazione che permettono maggiore precisione ed equiparabilità valutativa, secondo un modello che rispecchia i criteri di valutazione più aggiornati a livello europeo.

Reazioni alla riforma e dibattiti sul ruolo della letteratura

La riforma ha suscitato, sin dai suoi primi passi nel 2008, intensi dibattiti non solo negli ambienti degli addetti ai lavori del Ministero e del BIFIE, ma soprattutto negli spazi più in vista dell'opinione pubblica austriaca. Tra questi, le pagine del quotidiano «Der Standard» hanno ospitato con maggiore attenzione ai dettagli e alle singole posizioni tutte le fasi di una discussione che ha visto dividersi esperti ma anche lettori che per ogni passaggio della riforma hanno fatto registrare un numero significativo di commenti e prese di posizione.

Un primo equilibrato e succinto bilancio è stato proposto in un articolo di Lisa Kogelnik, apparso il 5 maggio 2015 su «Der Standard»³². Tra i punti che la giornalista, riassumendo la situazione, elenca come «a favore» della nuova riforma vi sono:

1. La possibilità di rendere comparabili i risultati a livello nazionale, a fronte invece di una situazione pregressa in cui la totale autonomia dei singoli

istituti nello stabilire i contenuti di tutte le prove creava una pluralità di situazioni spesso disomogenee.

2. La garanzia di standard minimi di qualità nelle richieste complessive rivolte ai candidati.
3. La flessibilità delle prove, orientate secondo l'indirizzo e le competenze delle varie istituzioni scolastiche superiori.
4. Un maggiore grado di obiettività.
5. Una maggiore cooperazione tra allievi e insegnanti.

Riassumendo invece le voci critiche, Kogelnik rileva come secondo i detrattori la nuova maturità comporti:

1. Una certa generale uniformazione a detrimento della pluralità di formazione precedente.
2. Un effetto denominato *Teaching to the test*, secondo cui si favorirebbero nell'insegnamento temi e metodi che saranno poi oggetto d'esame, trascurando così percorsi altrettanto utili alla formazione che invece non trovano riscontro diretto nei nuovi criteri di valutazione dell'esame di maturità.
3. Una tendenza a un livellamento verso il basso.
4. L'insorgere di problematicità di tipo tecnico/tecnologico.
5. Una generale perdita d'importanza della letteratura e del suo insegnamento nell'assetto complessivo delle discipline oggetto di valutazione.

Proprio quest'ultimo punto, sollevato con grande convinzione e spirito critico dalle Associazioni delle Autrici e degli Autori (*Interessengemeinschaft der Autorinnen und Autoren*) di lingua tedesca pone l'accento su una delle questioni più dibattute dell'intera riforma, ovvero il ruolo della letteratura nel nuovo ordinamento scolastico e nei percorsi di formazione secondaria in generale³³. In un articolo riportato dal giornale «Der Kurier» del 2 marzo 2015 l'Associazione dichiarò apertamente il suo dissenso, soprattutto in riferimento all'apprendimento, all'insegnamento e alla valutazione del tedesco. L'intervento mirava a sottolineare polemicamente la priorità assegnata ad aspetti della formazione che relegano la letteratura e i suoi saperi in una posizione periferica:

La maturità centralizzata, nel suo aspetto attuale, è la strada sbagliata, in ogni caso per quanto concerne l'insegnamento

del tedesco. Ma forse lo è anche nel suo generale orientamento verso le competenze. S'insegnano per anni competenze utili a scrivere una lettera al giornale, a formulare un consiglio, un commento, un riassunto, una presa di posizione, un resoconto di contenuti e altri simili generi testuali; ma su questo tipo di testi nessuno ha bisogno di soffermarsi particolarmente, perché in un percorso di apprendimento che punti sulla formazione (*Bildung*) essi rappresentano fenomeni marginali³⁴.

La questione rilanciata in maniera così recisa dall'Associazione delle Autrici e degli Autori riguarda in prima linea l'insegnamento della letteratura di lingua tedesca, ma essa coinvolge anche la letteratura delle minoranze linguistiche, che sono previste nella seconda prova scritta di maturità (croato, sloveno e ungherese) per alcune scuole che prevedono l'insegnamento di tali lingue e culture. Secondo il nuovo ordinamento non è più richiesta alle candidate e ai candidati alcuna conoscenza specifica di determinate opere letterarie. Si tratta ora piuttosto, come indicato negli studi di Angela Bergfelder e Daniela Caspari³⁵, di dimostrare abilità nel «leggere» e «comprendere» testi di diversa origine indipendentemente dal loro contesto grazie all'impiego di strumenti acquisiti durante gli anni di apprendimento. Ciò, tuttavia, con il rischio segnalato da più parti di perdere sensibilità e strumenti atti a discernere la «letterarietà» di un testo, come è stata definita da Michael Dobstadt³⁶, nei rapporti che essa ha intessuto con il suo tempo e i suoi contesti storici. Non si tratta dunque di difendere una visione che contrappone in maniera gerarchica diversi generi e registri testuali, ma di riconoscere imparzialmente la specificità dei linguaggi e tra questi, quello letterario, in una pluralità da salvaguardare equamente.

La questione è sorta anzitutto poiché nella nuova prima prova scritta di maturità sono previste in tutto sei tracce, tra le quali i candidati possono scegliere, e di queste soltanto una è di diretta attinenza letteraria, mentre le altre propongono generi testuali di altra estrazione (giornalistica, scientifica, cronachistica, ecc.). La nuova partizione prevista per la prima prova scritta risulta immediatamente evidente se si prende in considerazione la prova d'esame elaborata per l'anno scolastico 2014/15 e resa pubblica il giorno seguente la data della prova stessa (5 maggio 2015). Secondo i criteri messi a punto per la prova di tedesco e la relativa valutazione, ai candidati e

alle candidate vengono sottoposti tre «pacchetti tematici» (*Themenpakete*) contenenti ciascuno due tracce. Per ogni traccia viene fornito un testo, appartenente a un genere ogni volta diverso. Il testo letterario è previsto soltanto per la prima traccia del primo pacchetto. I candidati devono scegliere uno dei tre pacchetti tematici e svolgere entrambe le tracce previste per quel pacchetto.

Polemiche e contestazioni erano sorte già in marzo al momento della pubblicazione delle tracce della simulazione della prima prova scritta di tedesco. Il testo letterario previsto era la poesia *Reklame* (1956) di Ingeborg Bachmann. La premessa della consegna recitava:

Nelle lezioni di tedesco avete imparato, tra le altre cose, ad analizzare poesie dal punto di vista del contenuto e del linguaggio, elaborando così un'interpretazione. Nell'esame di maturità di tedesco dovete dimostrare di avere pienamente acquisito tale capacità³⁷.

La consegna invita, dunque, a un'analisi del testo poetico. Non senza ironia l'Associazione degli Autori fece notare³⁸ che tale analisi si sarebbe dovuta mantenere entro un'estensione che va dalle 405 alle 495 parole e, entro questi limiti, avrebbe dovuto articolare i livelli di contenuto della poesia, spiegare il rapporto esistente tra titolo, forma e contenuto e giudicare l'attualità del componimento riportando quali esempi possibili le esperienze dei candidati con il mondo dei consumi e della pubblicità. Posta in questi termini, sottolinearono ancora gli Autori tramite il loro presidente Gerhard Ruiss, la consegna difficilmente si sarebbe potuta ritenere una richiesta di «interpretazione» del testo letterario («Im eigentlichen Sinn kann man bei diesen Arbeitsaufträgen überhaupt nur sehr bedingt von einer Interpretation sprechen»). Inoltre, la resa tipografica proposta nella simulazione d'esame avrebbe alterato le scelte dell'autrice del componimento, comportando una discrepanza che si espone al rischio di critiche filologiche. Nel complesso, questo tipo di concezione dell'analisi letteraria considera – come ha sempre ribadito l'Associazione delle Autrici e degli Autori – il linguaggio poetico come un mero *veicolo* atto a trasportare contenuti o a rappresentare opinioni. Al contrario, bisognerebbe sviluppare una formazione che riconosce nella letteratura e nel suo linguaggio specifico una *modalità d'esperienza* altrimenti inattuabile. Si dovrebbe, cioè, sviluppare un tipo d'insegnamento che aiuti a riconoscere e apprezzare criticamente la capacità di

polisemia, ambiguità e apertura del testo letterario a nuovi orizzonti dell'esperienza, accessibili ai discenti solo sulla base di strumenti che aiutino a gestire la complessità del testo letterario³⁹.

Mentre nei dibattiti tradizionali si era soliti considerare una contraddizione l'idea di accostare formazione letteraria e acquisizione di competenze professionali (e professionalizzanti), oggi le linee della ricerca in questo ambito mostrano, al contrario, la necessità e l'opportunità di coniugare entrambe le prospettive. Anzi: di riconoscere l'insegnamento letterario come un'acquisizione di competenze⁴⁰. Secondo Thomas Zabka⁴¹, questa concezione permetterebbe anche di integrare l'idea di un canone letterario, inteso però come un insieme aperto e flessibile di testi, contesti ed epoche da conoscere per affrontare l'analisi e la valutazione di un testo specifico, all'interno del programma di formazione. Non solo, dunque, un insieme di nozioni da memorizzare, ma la capacità di usare tali nozioni per un avvicinamento critico all'analisi di un testo complesso. L'insegnamento della letteratura (e delle letterature) dovrebbe dunque prevedere percorsi che forniscano strumenti utili al riconoscimento di dati linguistici e filologici nel testo, ma anche stimolare la capacità di ricondurre il testo alla storia letteraria cui esso appartiene e ai rapporti che esso intrattiene con altre letterature, favorendo infine l'esercizio *critico* dell'interpretazione, non inteso come semplice articolazione di un proprio parere personale (per quanto complesso) sul testo, ma come complessa individuazione della sua prospettiva organizzativa⁴².

Secondo uno studio condotto da Jürgen Struger⁴³, di cui il BIFIE ha tenuto conto nella concezione della nuova prova di tedesco all'esame di maturità, l'insegnamento del tedesco deve trasmettere agli allievi:

- *Regelwissen* (sapere legato alle regole), intendendo con ciò la grammatica, l'ortografia, l'uso dell'interpunzione, le caratteristiche specifiche di ogni genere testuale, le corrette modalità di citazione, ecc.
- *Faktenwissen* (sapere legato ai fatti), comprendente i diversi contenuti formativi, la storia della letteratura, ecc.
- *Handlungswissen* (sapere legato all'azione), che riguarda la competenza nella scrittura, la capacità di argomentare nello scritto e nell'orale, la capacità di presentare quanto appreso o elaborato⁴⁴.

Secondo questo modello (ispirato da elementi riconducibili alla *svolta pragmatica* negli studi sul linguaggio) l'analisi del testo e la sua valutazione possono utilmente riferirsi a tre operatori (*Operatoren*) principali che, come ricordano Ulf Abraham e Annemarie Saxalber⁴⁵, scandiscono la progressione delle competenze e delle capacità in gioco nel confronto con i testi:

1. Operatori che riguardano l'ambito della «riproduzione» (*Reproduktion*) sono ad esempio la descrizione, il riassunto, la schematizzazione
2. Operatori che riguardano la «riorganizzazione e il transfer» del testo (*Reorganisation und Transfer*) sono ad esempio l'analisi, la classificazione, la comparazione, la spiegazione, l'instaurazione di collegamenti, la caratterizzazione, ecc.
3. Operatori che riguardano l'attività di «riflessione e soluzione dei problemi» (*Reflexion und Problemlösung*) sono l'interpretazione, il giudizio, la valutazione, il commento critico, la discussione analitica, ecc.⁴⁶

Riflessioni su questi aspetti hanno contribuito a ispirare le linee-guida operative del nuovo esame di maturità in Austria. Esso è ormai entrato in pieno regime di applicazione, parzialmente modificato in alcune significative questioni, non da ultimo sulla scorta di opinioni espresse in un senso di sentita partecipazione collettiva, al di là di questioni meramente tecnicistiche e strettamente burocratiche. Come ha sottolineato Bernd Hackl,

una società civilizzata dovrebbe accuratamente riflettere sulle modalità con cui intende andare incontro alla generazione che si trova in fase di crescita: stabilendo cioè se vuole essere un'accompagnatrice amichevole, un aiuto e un festoso atto inaugurazione simbolica che prelude a un senso di solidale comunione e convivenza sensata oppure se vuole essere un'associazione di controllo tecnico che con la lente isola e scarta difetti di funzionalità, senza tuttavia accorgersi che non ha a che fare con dei frigoriferi.⁴⁷

Per mezzo di toni anche talvolta prossimi alla polemica, segno di un'evidente e appassionata presa di posizione civile e intellettuale, la polifonica arena dell'opinione pubblica si è così mostrata in grado di risultare incisiva rispetto a un momento fondamentale nella definizione dell'attuale politica culturale e scolastica austriaca, in un

contesto europeo aperto a istanze di rinnovamento e alla ricerca di nuove risorse progettuali.

GUGLIELMO GABBIADINI
University of Bergamo

¹ Si vedano in proposito, tra i molti possibili studi, i contributi raccolti in J. Kramer, M. Neumann, U. Trautwein (eds.), *Abitur und Matura im Wandel. Historische Entwicklungslinien, aktuelle Reformen und ihre Effekte*, Springer, Wiesbaden 2016.

² L'espressione fa chiaramente riferimento al testo di M. Blanchot, *Lo spazio letterario* (1955), tr. it. di G. Zanobetti, con un saggio di J. Pfeiffer e una nota di G. Neri, Einaudi, Torino 1967 (anche se è qui intesa in un senso più ampio e generale).

³ Si vedano in proposito le informazioni reperibili sul sito ufficiale del Ministero: https://www.bmb.gv.at/ministerium/minister_alt.html (consultato il 18 giugno 2016).

⁴ Si veda l'articolo *Zentralmatura: Heinisch-Hosek zieht zufriedene Zwischenbilanz*, «Der Standard», 8 maggio 2015, disponibile online: derstandard.at/2000015529141/Surprise-bei-Matura-Heinisch-Hosek-zieht-zufriedene-Zwischenbilanz (consultato il 18 giugno 2016).

⁵ Questa *Verordnung* è consultabile online sul sito ministeriale: https://www.bmb.gv.at/schulen/recht/erk/schug_nov_2010_19465.pdf (consultato il 18 giugno 2016).

⁶ Questa *Verordnung* è consultabile online sul sito ministeriale: https://www.bmb.gv.at/schulen/recht/erk/bgbl_ii_nr_174_2012_22504.pdf?4dzi3h (consultato il 18 giugno 2016).

⁷ Si vedano le linee principali di sviluppo in S. T. Hopmann (insieme a S. Bauer e T. Werkl), *Zwischen Scylla und Charybdis? Die österreichische Matura als Maßstab öffentlicher Bildung*, in B. Schneider, Taylor, D. Bosse, F. Eberle (eds.), *Matura und Abitur in den Zeiten von Bologna*, Beltz, Weinheim-Basel 2013, pp. 69-86, in particolare pp. 70-74.

⁸ Per un prospetto schematico della struttura dell'esame: https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_pruefungsarchitektur_ahs_2014-02-06.pdf (consultato il 18 giugno 2016).

⁹ Dichiarazione reperibile a p. 2 del prospetto online all'indirizzo: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefungneu_folder.pdf?4riabz (consultato il 18 giugno 2016). Originale: «Die neue Matura bringt mehr Fairness und gleiche Bedingungen für alle Maturant/innen. Und mehr Objektivität – denn es hängt künftig nicht mehr vom Lehrer oder der Lehrerin ab, wer welche Fragen bekommt. Matura neu bedeutet auch, dass wir eigenständiges Denken stärker fördern und fördern, etwa durch die vorwissenschaftliche Arbeit, die Schülerinnen und Schüler erstellen müssen. Und sie bringt für weiterführende Bildungseinrichtungen eine leichtere Vergleichbarkeit und Anerkennung». Le traduzioni, laddove non diversamente indicato, sono nostre.

¹⁰ Sul concetto di «standard» in ambito pedagogico, si veda E. Klieme, *Bildungsstandards, Leistungsmessung und Unterrichtsqualität*, in P. Labudde (a cura di), *Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator?*, h.e.p., Bern 2007, pp. 75-84.

¹¹ Le fonti ministeriali sono consultabili online: <https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefungneu.html> (consultato il 18 giugno 2016).

¹² B. Schneider, Taylor, D. Bosse, F. Eberle, *Einleitung*, in Idem (eds.), *Matura und Abitur in den Zeiten von Bologna*, cit., pp. 7-12.

¹³ F. E. Weinert, *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*, in Idem, (a cura di), *Leistungsmessung in Schulen*, Beltz, Weinheim 2001, pp. 27-28.

¹⁴ *Ibi*, p. 27 (testo originale: «die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können»).

¹⁵ N. Chomsky, *Il linguaggio e la mente*, Bollati Boringhieri, Torino 2010.

¹⁶ B. Hackl, *Die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung. Zur Rationalität und strukturellen Dynamik der österreichischen Schulreform*, in F. Eberle, B. Schneider-Taylor, D. Bosse (eds.), *Abitur und Matura zwischen Hochschulvorbereitung und Berufsorientierung*, Springer, Wiesbaden 2014, pp. 57-81.

¹⁷ W. von Humboldt, *Theorie der Bildung des Menschen*, in Idem, *Werke in fünf Bänden*, a cura di A. Flitner e K. Giel, Cotta, Stuttgart 1980, pp. 234-240.

¹⁸ B. Hackl, *Die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung. Zur Rationalität und strukturellen Dynamik der österreichischen Schulreform*, in F. Eberle, B. Schneider-Taylor, D. Bosse (eds.), *Abitur und Matura zwischen Hochschulvorbereitung und Berufsorientierung*, cit., p. 61. Si veda, inoltre, il brillante articolo di G. Seibt, *Ende einer Lebensform. Von Humboldt zu Bologna: Der atemberaubende Untergang der deutschen Universität*, in «Süddeutsche Zeitung», 17 maggio 2010, reperibile online: <http://www.sueddeutsche.de/karriere/bachelor-und-masterstudiengaenge-ende-einer-lebensform-1.553485> (consultato il 18 giugno 2016).

- ¹⁹ B. Hackl, *Die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung. Zur Rationalität und strukturellen Dynamik der österreichischen Schulreform*, in F. Eberle, B. Schneider-Taylor, D. Bosse (eds.), *Abitur und Matura zwischen Hochschulvorbereitung und Berufsorientierung*, cit., p. 72.
- ²⁰ Sui fondamenti teorici di questa tipologia di prova si veda G. Fenkart, *Die Vorwissenschaftliche Arbeit. Lesen und Schreiben als Herausforderung in allen Fächern*, in «Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule», 1/2012, pp. 41-55.
- ²¹ Sul CLIL si veda D. Coyle, Ph. Hood, D. Marsch, *CLIL*, Cambridge UP, Cambridge 2010. Sulla glottodidattica: S. Betti, P. Garelli, *Nuove tecnologie e insegnamento delle lingue straniere*, FrancoAngeli, Milano 2010.
- ²² Informazioni reperibili online: www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfvwa_22700.pdf (consultato il 18 giugno 2016).
- ²³ Si veda, rispettivamente, M. Neumann, *Das Abitur in Deutschland – Aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen im Überblick*, in F. Eberle, B. Schneider-Taylor, D. Bosse (eds.), *Abitur und Matura zwischen Hochschulvorbereitung und Berufsorientierung*, cit., pp. 245-261 e Chr. Brüggelbrock, F. Eberle, J. Oelkers, *Die jüngeren Entwicklungen des Gymnasiums und der Matura in der Schweiz*, in J. Kramer, M. Neumann, U. Trautwein (eds.), *Abitur und Matura im Wandel. Historische Entwicklungslinien, aktuelle Reformen und ihre Effekte*, Springer, Wiesbaden 2016, pp. 59-80.
- ²⁴ Si veda: <https://www.bifie.at> (consultato il 2 agosto 2016).
- ²⁵ La ripartizione attuale delle competenze tra Ministero, BIFIE e scuole è illustrata in uno schema reperibile all'indirizzo https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefungneu_modell.pdf?4q6a33 (consultato il 18 giugno 2016).
- ²⁶ Informazioni reperibili online: www.ahs-vwa.at (consultato il 18 giugno 2016).
- ²⁷ Per una disamina critica del concetto: B. Hackl, *Die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung. Zur Rationalität und strukturellen Dynamik der österreichischen Schulreform*, in F. Eberle, B. Schneider-Taylor, D. Bosse (eds.), *Abitur und Matura zwischen Hochschulvorbereitung und Berufsorientierung*, cit., in part. pp. 75-77.
- ²⁸ Si veda la presentazione disponibile all'indirizzo: <https://www.bifie.at/srdp> (consultato e tradotto il 18 giugno 2016).
- ²⁹ Cfr. online: www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html#heading_Warum_eine_neue_Reifepruefung (aggiornato al 30 giugno 2015). Di concerto con gli insegnanti, gli allievi stabiliscono aree tematiche da cui estrarre le domande che saranno loro poste in sede di valutazione orale. Sulle ragioni di questo metodo e sui suoi fondamenti teorici si veda: W. Taubinger, K. Blüml, M.R. Helten-Pacher, H. Staud, *Ein Themenbereichskorb für die mündliche Reifeprüfung*, in «Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule», 1/2012, pp. 56-65.
- ³⁰ Si veda in proposito: N. Mayer, *Die gemeine Meinungsrede hat den alten Aufsatz getötet*, in «Die Presse», 19 dicembre 2014.
- ³¹ La fonte da cui è tratto il testo della prova è P. Süskind, *Der Zwang zur Tiefe*, in Idem, *Drei Geschichten und eine Betrachtung*, Diogenes, Zürich 1995, pp. 9-19. Esiste una traduzione italiana del racconto che si trova in P. Süskind, *Ossessioni. Tre racconti e una riflessione*, tr. it. di Laura Pignatti, dapprima uscita per i tipi di Guanda (Parma 1996), poi per TEA (Milano 1998) e infine Longanesi (Milano 2007).
- ³² L. Kogelnik, *Was für und was gegen die Zentralmatura spricht*, in «Der Standard», 5 maggio 2015, disponibile online: derstandard.at/2000015261501/Was-fuer-und-was-gegen-die-Zentralmatura-spricht (consultato il 18 giugno 2016).
- ³³ Si veda l'articolo *Experten-Gruppe soll Deutsch-Matura prüfen*, in «Der Standard», 11 marzo 2015, disponibile online: derstandard.at/2000012773956/Expertengruppe-soll-Deutsch-Matura-pruefen (consultato il 18 giugno 2016).
- ³⁴ Si veda l'articolo *Literaten gegen Zentralmatura. Die zentrale Reifeprüfung sei der «falsche Weg»*, in «Der Kurier», 2 marzo 2015, disponibile online: kurier.at/lebensart/familie/literaten-gegen-zentralmatura/117.118.435 (consultato e tradotto il 18 giugno 2016). Testo originale: «Die Zentralmatura in ihrem jetzigen Aussehen ist der falsche Weg, auf jeden Fall im Deutschunterricht. Vielleicht ist sie es aber auch nur in ihrer Orientierung auf Kompetenzen. Es werden jahrelang Kompetenzen wie das Schreiben eines Leserbriefes, einer Empfehlung, eines Kommentars, einer Zusammenfassung, einer Stellungnahme, einer Inhaltsangabe u.ä. unterrichtet, auf die sich beim Lernen kein Mensch konzentrieren muss, weil sie Nebenerscheinungen eines auf Bildung konzentrierten Lernens sind».
- ³⁵ A. Bergfelder, D. Caspari, *Didaktisches Lexikon "Lesekompetenz" und "Literarische Kompetenz"*, in «Praxis Fremdsprachenunterricht», 6 (2008), pp. 58-61. Si veda pure: S. Ehlers, *Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik*, Langenscheidt, Berlin [et al.] 1992. Sulle competenze nella «lettura» dei testi si veda inoltre B. Wipp-Braun, *Lesekompetenz unter dem Aspekt der standardisierten, kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung*, in «Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule», 1/2012, pp. 85-95.
- ³⁶ M. Dobstadt, *„Literarizität“ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache*, in «Deutsch als Fremdsprache», 46(2009), pp. 21-30.
- ³⁷ Fonte: www.bifie.at/system/files/dl/PAS_MAR2015_DEU_LF.pdf (consultato e tradotto il 18 giugno 2016).
- ³⁸ Si veda l'articolo *Zentralmatura-Aufgabe: Kritik von IG Autoren*, in «Der Kurier», 19 marzo 2015, disponibile online: kurier.at/lebensart/familie/zentralmatura-ig-autoren-kritisiert-uebungsaufgabe/120.357.376 (consultato il 18 giugno 2016).
- ³⁹ Si vedano in proposito i contributi raccolti in H. Willenberg (ed.), *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht*, Schneider Verlag, Baltmannsweiler 2007.

⁴⁰ L. Bredella, W. Hallet, *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*, WVT, Darmstadt 2007, pp. 123-132.

⁴¹ Th. Zabka, *Hinweise zum Aufbau literarischer Kompetenz in der Sekundarstufe II*, in «Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule», 1/2012, pp. 108-118.

⁴² È quanto emerge da una serie di interviste condotte in tutto il mondo sui metodi e gli obiettivi della didattica della letteratura tedesca, raccolti e liberamente accessibili tramite il sito www.symposion-deutschdidaktik.de nella sezione “Beiträge” (consultato il 18 giugno 2016).

⁴³ J. Struger, *Kompetenzorientierung im Deutschunterricht und die neue Reifeprüfung*, in «Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule», 1/2012, pp. 25-35.

⁴⁴ *Ibi*, p. 26.

⁴⁵ U. Abraham, A. Saxalber, *Typen sprachlichen Handelns («Operatoren») in der neuen standardisierten Reifeprüfung Deutsch*, in «Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule», 1/2012, pp. 36-40.

⁴⁶ *Ibidem*

⁴⁷ B. Hackl, *Die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung. Zur Rationalität und strukturellen Dynamik der österreichischen Schulreform*, in F. Eberle, B. Schneider-Taylor, D. Bosse (eds.), *Abitur und Matura zwischen Hochschulvorbereitung und Berufsorientierung*, cit., pp. 77-78 (citazione originale: «[e]ine zivilisierte Gesellschaft sollte sich gut überlegen, in welcher Weise sie ihrer heranwachsenden Generation entgegentreten möchte: durch freundliche Begleitung, förderliche Hilfestellung und feierliche Inauguration als Vorzeichen solidarischer Gemeinschaft und sinnerfüllten Zusammenlebens oder als technischer Überwachungsverein, der mit Lupe in penibler Präzision Fehlfunktionen aussortiert und dabei gar nicht bemerkt, dass er es nicht mit Kühlschränken zu tun hat»).

**Cultura e letteratura nella formazione degli insegnanti scolastici di lingua inglese
(scuola secondaria di primo e secondo grado)**

**Culture and Literature in English Language Teachers' Education and Development
(secondary schools)**

ELEONORA RAVIZZA

The experience of direct observation of Literature and Culture Didactics courses for prospective teachers of English in Italian secondary schools is the starting point for a reflection on the necessity to raise awareness on foreign languages teachers' role as cultural mediators during their training. By analysing the work done in the classroom and the apprentices' responses to it, this paper will also take into consideration how Cultural Studies can become an integral part of teaching pragmatics in didactics courses as well as in foreign language courses. It will discuss the role of group work, teachers-learners interaction, and exams in order to assess how Cultural Studies may help to enhance the intercultural, interdisciplinary nature of learning processes.

KEYWORDS: CULTURAL STUDIES, SECONDARY SCHOOLS, DIDACTICS, ENGLISH LANGUAGE TEACHER.

Introduzione

La scuola appare come uno dei luoghi nevralgici per la costruzione di un'interculturalità possibile: un contesto in cui il nuovo paradigma dell'interdipendenza – con l'apporto dei saperi necessari – può essere compreso, studiato, assimilato e in cui è possibile modificare la lettura della realtà in senso critico e solidale. La scuola deve poter essere uno spazio di arricchimento del potenziale cognitivo di ogni allievo, ma anche di orientamento e sostegno per quelle dimensioni che gli psicologi e i pedagogisti denominano emotività, affettività, percezione: un insieme che determina gli effettivi comportamenti dei giovani verso gli stranieri e, più in generale, verso le “diversità” (di sesso, di ceti, di età, di religione, ecc.). Un luogo di mediazione criticamente organizzata all'incrocio tra l'esperienza individuale degli allievi e il mondo cosiddetto globalizzato dell'epoca presente.¹

Le parole di Francesco Susi che introducono questo studio pongono l'interculturalità al centro di un progetto didattico ed educativo immerso in una realtà sempre più

caratterizzata dall'attraversamento di confini. La scuola, sostiene Susi, è chiamata a diventare un luogo di riflessione critica sui cambiamenti sociali e sulle diversità, nonché di mediazione fra esperienze individuali/ locali e i processi, spesso conflittuali, di una crescente internazionalizzazione. Chi si confronta quotidianamente con l'insegnamento di una lingua straniera nella scuola secondaria di primo e di secondo grado è certamente ben consapevole di queste problematiche. Insegnare una lingua “altra” non significa solamente trasmettere dei codici, ma anche, e soprattutto, promuovere un dialogo costruttivo con una cultura “altra”. Gli insegnanti di lingua straniera si trovano per primi ad integrare le dimensioni di «emotività, affettività, percezione» evidenziate qui sopra in percorsi di crescita ed apprendimento basati sul confronto con la diversità di contesti comunicativi, esperienze, e anche aspettative.

Affinché la scuola possa efficacemente far fronte alle nuove sfide del mondo contemporaneo, appare necessario interrogarsi su come il Tirocinio Formativo Attivo (TFA)

possa costruire percorsi che consentano ai futuri insegnanti di prendere consapevolezza del loro ruolo di mediatori culturali, un ruolo che dovranno saper declinare in base all'ambito scolastico nel quale si andranno a inserire. È indispensabile, infatti, che gli insegnanti di lingua straniera imparino ad avvalersi di tecniche didattiche che permettano loro di avvicinare gli studenti alla lingua e cultura straniera in modi che vanno al di là della stereotipizzazione dell'altro, dell'eccessiva semplificazione, o dell'appiattimento, a favore di un dialogo costruttivo e di una crescente consapevolezza della diversità. Saper promuovere il confronto con una lingua e con una o più culture straniere richiede una comprensione dinamica della differenza, della complessità dell'interpretazione, e anche del ruolo attivo dell'apprendente, abilità fondamentali che devono essere adeguatamente valorizzate nella formazione degli insegnanti.

Questo studio prende le mosse dal lavoro di osservazione, analisi e valutazione critica dell'approccio didattico e metodologico utilizzato per insegnare la didattica della cultura e della letteratura nei corsi di ambito anglofono del Tirocinio Formativo Attivo (Tfa). L'oggetto principale di questa indagine è stato l'insegnamento composto di *Didattica della cultura e della letteratura inglese* (Modulo 1: *Tecniche didattiche della cultura dei paesi anglofoni*, Modulo 2: *Tecniche didattiche della letteratura dei paesi anglofoni*) che si è svolto durante il secondo ciclo del Tfa (a.a. 2014/2015) presso l'Università degli studi di Bergamo². In particolare, l'osservazione dello svolgimento di questi corsi ha permesso di valutare come la pragmatica dell'insegnamento della didattica della cultura/ letteratura dei paesi anglofoni possa integrare metodologie di analisi ed interpretazione derivanti dai *Cultural Studies* di matrice anglosassone nei contesti educativi della scuola italiana, e quanto i futuri insegnanti di ruolo di lingua e civiltà inglese siano vicini ad esse, o comunque interessati ad avvalersene.

Il presente lavoro si propone di integrare una riflessione su come i *Cultural Studies* possano diventare uno strumento prezioso in una programmazione didattica orientata verso l'interculturalità - e pertanto possano essere inseriti in un percorso di formazione dei futuri insegnanti - con delle considerazioni riguardanti aspetti più pragmatici che hanno caratterizzato lo svolgimento dei corsi del Tfa.

Partendo, infatti, da un brevissimo excursus teorico e metodologico, in cui verranno prese in considerazione le scelte didattiche operate dai docenti dei corsi, si prenderà poi in analisi l'effettiva prassi del lavoro svolto in classe. I tirocinanti sono stati invitati a compilare un questionario anonimo alla fine dei corsi in oggetto, il quale ha fornito delle preziose informazioni relative alle loro percezioni relativamente all'efficacia della proposta didattica e alla possibilità concreta di attualizzare quanto appreso nella loro futura carriera di insegnanti. Integrando la prospettiva di docenti ed apprendenti del corso, si è inteso prendere in considerazione non solo lo svolgimento del lavoro sul campo, ma anche l'interazione apprendenti-docenti e apprendenti-apprendenti. Si è cercato inoltre di mettere in luce alcune delle criticità che hanno caratterizzato lo svolgimento della didattica in aula, e che sono state messe in evidenza nel questionario sottoposto ai tirocinanti. La proposta didattica operata nei corsi in oggetto si configura pertanto come un vero e proprio *case study* a partire da quale si possono non solo trarre spunti di riflessione, ma anche proposte di miglioramento scaturite dai tirocinanti stessi, che potranno in futuro essere incluse in un percorso di formazione degli insegnanti che sta prendendo forma sulla base dei cambiamenti di prospettive didattiche che orientano la scuola italiana contemporanea, una scuola sempre più aperta ad istanze di internazionalizzazione e rinnovamento.

I *Cultural Studies*: Interazioni fra teoria e prassi nella formazione degli insegnanti di lingua e civiltà inglese

Nati ufficialmente negli anni '60 come corrente definita nell'area culturale britannica che gravitava attorno al *Centre for Contemporary Cultural Studies* dell'Università di Birmingham, i *Cultural Studies* si propongono di rivedere le prospettive della critica letteraria in senso sociologicamente più ampio, al punto da includere anche materiali provenienti dalla cultura popolare di massa³. Influenzati dalla filosofia marxista, e corredati da un vasto apparato di studi psicologici, antropologici e sociologici, i *Cultural Studies* si fondano su un'idea di cultura come insieme di significati e valori comuni e condivisi, risultanti da un insieme di interazioni e pratiche sociali nelle quali sia le istituzioni che i mezzi di comunicazione di massa

giocano un ruolo fondamentale. Se dapprima questo nuovo approccio teorico e metodologico ha avuto un riscontro significativo sugli studi letterari nel Regno Unito, in seguito si è rivelato un prezioso strumento per lo studio della lingua, cultura e letteratura dei paesi anglofoni anche a partire dalla prospettiva degli apprendenti di lingua straniera. I Cultural Studies propongono infatti metodologie di studio e d'analisi che mettono al centro la consapevolezza che il contatto con la cultura straniera implica non solo l'acquisizione di nozioni di base, ma anche, e soprattutto, un complesso processo ermeneutico. Così come spiega Susan Bassnett, la problematica fondamentale dei *Cultural Studies* è «la relazione e l'interazione fra condizioni oggettive strutturali e l'esperienza soggettiva, fra la cultura costruita collettivamente da un lato, e percepita soggettivamente dall'altro, che sia da una classe sociale, da un gruppo o da un individuo»⁴. L'enfasi dei *Cultural Studies* sull'esperienza soggettiva che si rapporta a realtà più ampie e complesse, va sicuramente nella direzione tracciata da Susi nell'epigrafe di questo studio, e caratterizza una didattica basata sul dialogo interpersonale piuttosto che sulla semplice trasmissione di conoscenze. Chiaramente, l'introduzione dei *Cultural Studies* nello studio di una lingua e cultura straniera implica una maggiore consapevolezza della porosità di concetti quali “lingua”, “letteratura” e “cultura”. Chi si avvicina allo studio della lingua inglese è invitato a farlo in maniera contestuale, cercando di integrare lo studio di regole grammaticali e strutture morfosintattiche all'interno di aree tematiche che permettano all'apprendente di apprezzare allo stesso tempo problematiche di ampio respiro, legate agli interessi e alle esperienze degli apprendenti. Lo studio della letteratura, inoltre, viene affrontato in maniera “transmediale”, analizzando testi propriamente letterari nelle loro interconnessioni con fenomeni culturali più ampi, e anche con linguaggi diversi (es. giornalismo, cinema, pubblicità). L'approccio storico/cronologico viene completato da approcci più diacronici, che permettano di mettere in relazione i testi in analisi anche con l'attualità. Allo stesso modo, in indirizzi di studio dove lo studio della letteratura risulta meno significativo, il testo letterario entra a far parte di unità di apprendimento orientate su temi di indirizzo o di particolare interesse, che possono essere scelti in modo da valorizzare anche la loro

transdisciplinarietà. L'importanza della parola e del testo rimane sicuramente centrale in questo tipo di approccio; viene meno, tuttavia, la rigidità di orientamenti basati su canoni prestabiliti e di gerarchie che distinguono fra “alta letteratura” e “bassa letteratura” e che pongono, di fatto, limiti alle scelte personali dei docenti.

Ulteriori conseguenze di un approccio orientato verso i *Cultural Studies* si riscontrano sicuramente nella programmazione didattica, che risulta meno legata a concetti di letteratura o cultura propriamente “inglese”, o “americana”, e che si propone di andare al di là del concetto di letterature o culture nazionali per dare invece spazio all'idea di “anglofonia”. Oltre ad allargare lo spettro degli argomenti di riferimento – ad esempio includendo la prospettiva delle cosiddette “minoranze” all'interno dei *curricula* scolastici – ciò permette di discutere in classe fenomeni attinenti alla “globalizzazione”, ed includere pertanto tematiche legate a fenomeni di attualità (es. internet, media, immigrazione, ecc.), discutendo in maniera critica e culturalmente consapevole il concetto spesso troppo ingenuamente adottato di inglese come *lingua franca*.⁵ L'orientamento comparatistico che ne consegue permette all'apprendente di capire come interagire con una cultura straniera significhi imparare a stabilire relazioni, mettere in atto strategie di interpretazione, e anche mettere in discussione le proprie certezze acquisite. Chi si avvicina allo studio della lingua inglese è invitato a farlo in maniera dinamica, evitando di trattare la cultura straniera come oggetto “altro da sé”, da esaminare e categorizzare. Trasmettendo un'idea plurivoca, processuale e aperta di cultura, i programmi pre-stabiliti ad uso delle scuole vengono rivisti e modificati in modo da dare la giusta rilevanza all'esperienza individuale e localizzata dell'apprendente e anche alla natura transdisciplinare dello studio e dell'apprendimento.

Per quel che riguarda la metodologia, invece, questo tipo di approccio privilegia sicuramente prassi didattiche maggiormente partecipative rispetto a tradizionali lezioni frontali. Gli apprendenti sono invitati ad utilizzare in maniera libera e creativa gli input offerti dai docenti, a dedurre il più autonomamente possibile regole e concetti per poi applicarle in situazioni concrete. Inoltre sono invitati a tracciare quanti più collegamenti possibili fra quanto appreso nelle lezioni di lingua straniera e la loro esperienza scolastica e non. In tal modo, si privilegia

sicuramente non solo lo sviluppo di una coscienza critica, ma anche di una coscienza “esperienziale”, che arricchisce non solo il potenziale cognitivo, ma anche la dimensione affettiva e psicologica, portando l'apprendente verso un atteggiamento attivo nei confronti della proposta didattica. In questa prospettiva l'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) come supporto alla didattica permette di rendere la lezione più interattiva, e di introdurre una varietà di contenuti multimediali che possano stimolare le diverse tipologie di intelligenze e di canali sensoriali (visivo, auditivo, cinestetico).

Allo stesso modo, introdurre i *Cultural Studies* all'interno di corsi di *Didattica della lingua e della cultura dei paesi anglofoni* per il Tfa richiede di utilizzare un approccio che permetta ai corsisti di misurarsi attivamente, costruttivamente e creativamente con le problematiche proposte. Ne consegue una riduzione del tempo dedicato all'introduzione delle tematiche del corso, che nel caso specifico in oggetto si è incentrato su una breve riflessione terminologica necessaria per definire, in relazione alle specifiche esigenze dei diversi contesti scolastici, gli obiettivi e le strategie del percorso educativo⁶. Le attività di presentazione e discussione di unità di apprendimento efficaci, seguiti da attività propriamente “di laboratorio”, in cui i tirocinanti possano mettere in pratica quanto appreso, costituiscono invece la parte centrale del corso. Sono prevalentemente queste ultime che hanno fornito il materiale e gli spunti di osservazione su cui si basano i paragrafi seguenti di questo lavoro.

Il Tfa e lo sviluppo di una proposta di una didattica interculturale: osservazioni sul campo

Le seguenti osservazioni integrano una presentazione delle problematiche affrontate e delle metodologie proposte ed attuate durante i corsi di *Didattica della Cultura e della Letteratura*, con una prospettiva critica a partire dalla percezione di docenti e tirocinanti relativamente al lavoro svolto. Il lavoro di osservazione si è esteso, infatti, non solo alla partecipazione attiva a tutte le fasi dello svolgimento del corso (programmazione, didattica in aula, laboratori ed esami di profitto), ma anche alla somministrazione di un questionario tramite il quale si è voluto sondare, in maniera libera ed anonima, il

gradimento e l'interesse dei tirocinanti, ai quali è stato inoltre richiesto di formulare eventuali proposte migliorative.

Elemento fondamentale di un corso di *Didattica della letteratura e della cultura* improntato sui *Cultural Studies* è il concetto di “unità di apprendimento”. Le “unità di apprendimento” (Uda), che hanno ormai sostituito il concetto di “unità didattiche” nella programmazione scolastica, sono caratterizzate principalmente dalla valorizzazione del ruolo del soggetto che apprende. Le Uda, infatti, sono improntate su problemi concreti e bisogni significativi per l'apprendente stesso anziché su singoli apprendimenti affrontati in maniera astratta (es. anziché studiare “l'uso della punteggiatura” come un argomento grammaticale astratto, gli studenti sono invitati a riflettere su “la comunicazione efficace”, e ad affrontare la tematica della punteggiatura in relazione a quest'ultima). Una unità didattica efficace deve tener conto della necessità del dialogo fra lo studio della lingua inglese e le altre discipline che concorrono alla formazione degli studenti. Inoltre, è necessario rimarcare l'importanza di stabilire, in fase di programmazione, sia dei “*teaching aims*” (a lungo o a breve termine, relativi ai contenuti delle unità di apprendimento) che degli “*educational aims*”, evidenziando l'importanza del ruolo dell'insegnante come educatore e come mediatore culturale.

Al fine di sviluppare quelle che chiama “competenze comunicative interculturali”, Michael Byram, insiste sulla necessità che le cosiddette unità di apprendimento permettano di attivare quelle che individua come quattro dimensioni fondamentali nello sviluppo dell'identità di un “parlante interculturale”.⁷ Queste dimensioni sono declinate come segue:

1. *savoir-être*, vale a dire la capacità affettiva ed emozionale di sospendere la propria prospettiva etnocentrica e le proprie percezioni relative all'alterità al fine di sviluppare un'abilità cognitiva che permetta di stabilire una relazione fra la propria cultura e la cultura straniera;
2. *savoir apprendre*, cioè la capacità di mettere in atto un sistema interpretativo che permetta di inferire conoscenze da quello che inizialmente viene percepito come ignoto e straniero;

3. *savoirs*, che vengono denotati come un sistema di riferimenti culturali che strutturano la conoscenza implicita ed esplicita acquisita nella fase di apprendimento linguistico e culturale, e che prendano in considerazione i bisogni specifici dell'apprendente nelle sue interazioni con la cultura “altra”;
4. *savoir-faire*, la capacità di integrare tutti le competenze precedentemente citate nelle specifiche situazioni di contatto biculturale.

Queste quattro competenze sono sicuramente la chiave per comprendere le finalità che le Uda dovrebbero conseguire, e dovrebbero pertanto orientare i futuri insegnanti nei loro percorsi di formazione di studenti sempre più aperti verso una dimensione di interculturalità possibile.

Nel corso di *Didattica* qui in oggetto, si è scelto di presentare un modello attuabile e personalizzabile di Uda, caratterizzato da “fasi” corrispondenti a determinate funzioni strutturali che diano alle lezioni un carattere quanto più logico e sistematico possibile. Le fasi in questione non sono state presentate in maniera rigida, ma piuttosto come linee guida che permettano, mentre si progettano le lezioni, di tener conto dei diversi obiettivi che dovrebbero orientare il percorso didattico, nonché dell'organicità e chiarezza di questi ultimi. L'Uda, così come è stata presentata, infatti, si basa sull'idea che a partire da un testo, o da una qualunque problematica culturale, si possano organizzare dei percorsi conoscitivi personalizzabili, che permettano a studenti e insegnanti di rapportarsi ai contenuti in maniera soggettiva. Questo tipo di proposta va sicuramente nella direzione di una didattica maggiormente aperta allo sviluppo di competenze individuali anziché alla trasmissione di contenuti prestabiliti, e permetterà ai futuri insegnanti anche di avvicinare gli studenti, gradualmente e per piccoli passi, alla ricerca scientifica. In questa prospettiva, è importante che gli insegnanti siano ben consapevoli del loro ruolo etico, tanto più rilevante quanto più sulle loro spalle ricadono le scelte degli approcci e dei contenuti. Nel corso è stata aperta una breve parentesi sul concetto di “ideologia” (Althusser) che sta alla base degli studi culturali, ma probabilmente sarebbe stato necessario, a fronte di un monte ore maggiore, approfondire meglio questi aspetti.

La costruzione di unità didattiche è stata presentata dapprima tramite esempi concreti e facendo riferimento a diverse tipologie di attività (di avvicinamento al testo, di lettura e analisi, di consolidamento e approfondimento)⁸. I docenti hanno proposto esemplificazioni su unità didattiche già testate in diverse classi (scuole medie e superiori). Si è richiamata l'attenzione dei corsisti sulla necessità di coinvolgere gli studenti nel percorso di apprendimento, stimolandoli ad attivare le loro conoscenze pregresse, attivando le loro diverse facoltà cognitive e spingendoli a fare collegamenti (“warm up”). Si sono illustrate le diverse tecniche di lettura e presentazione dei testi (“presentation”), incoraggiando i futuri docenti ad avvicinarsi al testo in maniera personale. Si sono delineate diverse attività per esercitare il lessico, la grammatica e la sintassi a partire da una contestualizzazione (“practice”), e per sollecitare gli studenti a mettere in pratica le regole apprese in forme di produzione scritta o orale (“production”). Infine si è parlato delle diverse tipologie di prove e della valutazione degli studenti, oltre che delle possibili attività di recupero (“evaluation” e “remedial work”).

Nella fase propriamente “di laboratorio”, i tirocinanti sono stati invitati a creare Uda caratterizzate dalle fasi descritte sopra, e all'interno delle quali alcuni testi proposti dai docenti potessero essere rideclinati, per scuole di diverso grado, anche tenendo in considerazione il ruolo delle nuove tecnologie (Tic) e gli eventuali bisogni educativi speciali (Bes). E' stato inoltre richiesto che le unità didattiche valorizzassero la natura interculturale e interdisciplinare dei materiali selezionati.⁹ Il lavoro si è svolto principalmente in gruppi di tre-quattro persone con la supervisione dei docenti/ tutor, che hanno potuto assistere i tirocinanti personalmente, mettendo in luce i punti di forza e di debolezza delle loro proposte, risolvendo dubbi, ed eventualmente proponendo miglioramenti ed integrazioni. Il lavoro di gruppo ha costituito un'esperienza chiave della didattica del Tfa. Si è cercato di sostituire la prospettiva gerarchizzata docente vs. apprendente a favore di una pratica di peer-reviewing, facendo leva sul concetto di apprendente come parte attiva del processo di apprendimento. Si è voluto, in altre parole, ricreare situazioni che i futuri insegnanti potranno in seguito adattare alla loro pratica didattica, valutando la possibilità dinamiche di confronto e scambio di esperienze

“fra pari” anche all’interno delle situazioni scolastiche in cui si andranno ad inserire.

Il dialogo fra corsisti e fra corsisti e docenti si è dimostrato un’esperienza costruttiva da più punti di vista. I futuri docenti hanno lavorato proficuamente avendo l’opportunità di confrontarsi con colleghi con vari gradi di esperienza, e assumendo il ruolo degli apprendenti hanno potuto sperimentare l’efficacia della proposta didattica. Dalla prospettiva dei docenti, inoltre, il dialogo con gli apprendenti si è rivelato certamente proficuo, e molti corsisti hanno dimostrato di essere in grado di elaborare le proposte in maniera assolutamente creativa ed originale, facendo ampio uso delle nuove tecnologie. La maggiore difficoltà riscontrata dai tirocinanti nella fase iniziale della loro attività di creazione di unità di apprendimento in gruppi è stata la comprensione della concretezza dell’esercizio. L’intervento dei docenti è stato necessario per riportarli a considerare la realizzabilità delle unità in situazioni reali. Si è chiesto di ragionare in termini pratici, immaginando una classe con un numero determinato di studenti (maschi e femmine), anche di livello disomogeneo, e di riflettere sugli interessi che potrebbero accomunare studenti provenienti da determinate scuole (es. Istituto Alberghiero, Istituto Turistico, ecc.). Si è inoltre invitato i corsisti ad esplicitare i prerequisiti necessari e gli obiettivi da raggiungere, nonché a ragionare sulla corrispondenza effettiva fra gli obiettivi dichiarati e quelli effettivamente conseguiti a fine unità. La gestione delle tempistiche è stata un elemento cruciale su cui i docenti hanno dovuto spingere i tirocinanti a riflettere per aiutarli ad evitare lo sbilanciamento fra le diverse fasi, o la sproporzione fra le attività programmate e quelle effettivamente attuabili in classi di 20-25 persone (con studenti Bes) in lezioni di una o due ore.

Dal punto di vista dei docenti, si è evidenziata la necessità di far fronte a problematiche dovute all’inserimento del corso all’interno di un programma di formazione degli insegnanti ancora in fase di strutturazione. Il Tfa è un percorso ancora nuovo, essendosi fino a questo momento svolti solo due cicli, e l’organizzazione dei corsi e dei tirocini è stata caratterizzata da un procedimento a tappe forzate, in cui molti insegnamenti fondamentali sono stati concentrati in un periodo di pochi mesi. Si è reso necessario instaurare un patto di reciproca fiducia con i tirocinanti e condividere con loro gli obiettivi e le finalità

del corso. I tirocinanti sono apparsi, infatti, molto disorientati e preoccupati riguardo alla mancanza di alcune informazioni essenziali relative all’intero percorso di tirocinio, in particolar modo agli esami di profitto, e hanno espresso la loro apprensione di fronte al carico di lavoro del Tfa, percepito come eccessivamente gravoso. Sono state necessarie fin da subito delle chiarificazioni riguardo alle date e alle modalità degli esami, nonché al materiale scelto. La scelta di orientare il corso in maniera pragmatica ha permesso di lavorare sulle competenze senza incidere troppo sul materiale e sulle ore di studio extra-scolastico, valorizzando in tal modo le ore effettive di lavoro in classe.

Così come il corso si è orientato sulla trasmissione di competenze anziché sulla trasmissione di conoscenze, anche gli esami finali hanno voluto testare la capacità dei tirocinanti di elaborare in maniera originale l’Uda. I tirocinanti hanno potuto lavorare sullo schema dell’unità didattica appreso in classe, sul quale hanno avuto un riscontro puntuale e dettagliato da parte dei docenti. Poiché gli esami (scritti ed orali) hanno riguardato esclusivamente procedimenti e metodologie affrontate in classe, non sono state richieste letture ulteriori o studio individuale. Ciò ha permesso di non gravare ulteriormente il carico di lavoro. Inoltre, questo tipo di esercizio si riscontra spesso effettivamente nei concorsi per l’insegnamento, che i tirocinanti dovranno affrontare se vorranno in seguito diventare docenti di ruolo nella scuola italiana.

Il questionario che è stato somministrato ai tirocinanti a conclusione degli esami di profitto si è articolato su quattro sezioni principali. Nella prima sezione si è chiesto di esprimere una valutazione sulla didattica del corso, oltre che di prendere in esame la rilevanza dei contenuti del corso rispetto all’esperienza di tirocinanti e alla futura carriera di docenti di lingua e civiltà inglese. La seconda sezione si è concentrata invece sulle attività di laboratorio, ed in particolare sull’esperienza del lavoro in gruppi. Mentre nella terza sezione ai tirocinanti è stato chiesto di esprimersi sul carico di lavoro, nella quarta ed ultima si sono presi in considerazione gli aspetti generali, fra cui l’interazione con i docenti, il clima d’aula, e gli spazi di lavoro.

Per quel che riguarda il primo di questi aspetti, cioè la rilevanza e l’attuabilità di quanto appreso, per quanto alcuni

tirocinanti abbiano espresso pareri discordi relativamente al lavoro di gruppo, o alla rilevanza della breve introduzione generale, il questionario evidenzia che il lavoro (in particolare le esercitazioni) è stato ritenuto utile e ben ponderato. Il dato positivo che si può trarre da questi esiti riguarda sicuramente la percezione della rilevanza delle proposte didattiche nella futura carriera dei docenti di lingua e civiltà inglese. Molti corsisti hanno effettivamente percepito il corso come una guida valida per orientarli in fase di programmazione. Statisticamente, pur provenendo da studi di lingua e letteratura inglese o americana, la maggior parte dei tirocinanti ha dichiarato di non avere particolare familiarità con i *Cultural Studies*. L'idea che il discorso letterario possa essere arricchito da una prospettiva più ampia, inter-disciplinare e inter-culturale, è stata tuttavia accolta molto favorevolmente. Provenendo da esperienze diverse, ed essendosi misurati con apprendenti di diversi livelli e tipologie, i tirocinanti si sono dimostrati molto reattivi all'idea di una didattica incentrata sul processo di apprendimento e sulle competenze anziché su programmi statali predefiniti. Inoltre, si sono dimostrati molto aperti all'uso delle nuove tecnologie come supporto alla didattica.

La seconda sezione del questionario ha invece messo in evidenza che l'aspetto più problematico del corso è stato il lavoro di gruppo. Per quanto quest'ultimo fosse stato presentato come opzionale, solo in casi sporadici, dettati da esigenze pratiche (es. impossibilità di incontrarsi al di fuori degli orari di lezione o assenze) i corsisti hanno preferito lavorare da soli. Si sono però riscontrate reazioni molto discordanti rispetto all'esperienza di lavorare insieme ad altri corsisti. Mentre la maggioranza dei gruppi ha lavorato proficuamente, e i tirocinanti hanno potuto condividere idee ed esperienze in maniera produttiva, in altri gruppi si è verificato uno squilibrio fra gli interventi dei diversi membri. In un caso, un gruppo ha dovuto riscontrare che i conflitti interni sono stati tali da impedire loro di lavorare su obiettivi condivisi, e i membri hanno deciso di proseguire individualmente. Alcuni tirocinanti hanno accolto l'esercizio come una forma molto utile di confronto, mentre altri si sono sentiti a disagio in una situazione che hanno percepito come limitante per la loro personalità. L'abitudine allo studio come attività individuale, l'impostazione didattica "frontale" adottata tradizionalmente nella scuola, nonché l'incompatibilità

caratteriale, sono sicuramente fattori che hanno inciso sul parziale esito negativo di questa esperienza. Questi aspetti, emersi anche nel corso delle attività didattiche, sono stati spunto di riflessione in classe. I tirocinanti sono stati incoraggiati a far tesoro della loro esperienza – positiva o negativa – nel momento in cui vorranno riproporre lavori di gruppo in classe.

Molto apprezzato dai tirocinanti è stato il fatto che il carico di lavoro per questo corso non sia risultato eccessivo. Il tirocinio si è svolto in un periodo molto concentrato, in cui le attività sono state spalmate su mattina e pomeriggio, comprendendo ore di lezione in università e di praticantato a scuola. Per questi motivi è stato importante poter massimizzare il lavoro in aula e non appesantire troppo un carico di studio già sufficientemente oneroso. Il corso di didattica della cultura e della letteratura è stato apprezzato soprattutto come "laboratorio", cioè come occasione per mettersi alla prova e sviluppare le proprie abilità direttamente sul campo.

Due elementi di criticità fondamentali che sono stati sottolineati nella quarta sezione del questionario sono gli spazi e il tempo limitato a disposizione per le esercitazioni pratiche. Le lezioni si sono svolte, infatti, in aule troppo piccole per permettere il lavoro di gruppo. È importante che un corso che si realizza, effettivamente, come un vero e proprio laboratorio, tenga in considerazione aspetti logistici fondamentali. Gli spazi devono poter essere organizzati in modo da facilitare la comunicazione e il lavoro di gruppo e i banchi e le sedie devono poter essere spostati in modo consono alle esigenze didattiche.¹⁰ Inoltre, essendo il lavoro di supervisione dei gruppi necessariamente molto dettagliato ed approfondito, molti tirocinanti hanno ritenuto che le ore previste per ciascun incontro non fossero sufficienti. Sebbene in alcuni casi sia stato possibile offrire un riscontro sul lavoro svolto in classe via mail o usufruire di occasioni "informali" per continuare il dialogo intrapreso in classe, molti tirocinanti hanno espresso la necessità di lavorare in classi meno numerosi e di avere più "facettime" con i docenti/ tutor del corso.¹¹

Le proposte scaturite dai tirocinanti nel corso del questionario di valutazione si sono rivolte principalmente all'organizzazione del Tfa. Molto probabilmente, le difficoltà che si sono avute nei moduli che sono stati

oggetto di questo studio potrebbero essere affrontate meglio se il tirocinio formativo attivo fosse spalmato su più mesi, e meno pesante dal punto di vista del carico di lavoro. Per quel che riguarda la proposta didattica vera e propria, invece, come dimostrano sia gli esiti positivi degli esami di profitto che i questionari di valutazione, i tirocinanti hanno dimostrato di voler far proprie le metodologie e gli spunti che i *Cultural Studies* possono offrire loro, e di aver acquisito una maggior consapevolezza nei confronti della necessità di creare Uda basate su una vera e propria didattica interculturale.

Conclusioni

Da un lato, l'appropriazione di un mezzo di significazione straniero (come la lingua inglese), non lascia quest'ultimo "intatto" o "inviolato"; acquisendo dettagli ed informazioni, lo trasformiamo (in genere per riduzione) in modo tale da poterlo utilizzare. La nostra appropriazione di un mezzo di significazione straniero non ci lascia, a nostra volta, "illesi": nel processo di acquisizione, la nostra visione del mondo cambia. [...] Si tratta di un processo ermeneutico in cui esponiamo la nostra identità culturale all'influenza contrastiva della lingua e cultura straniera¹².

Le parole di Jürgen Kramer poste ad epigrafe di queste ultime considerazioni su cultura e letteratura nella formazione degli insegnanti di lingua inglese riassumono in maniera efficace la premessa su cui questo studio si è basato: è necessario considerare l'apprendimento di una lingua straniera come un processo di sviluppo interculturale, di educazione al riconoscimento

dell'altro/dello straniero e di crescita attraverso un dialogo che non può lasciare gli studenti "inalterati". Kramer richiama l'attenzione sull'importanza del ruolo di mediazione culturale che un'insegnante è chiamato a svolgere. Pur adattando la propria metodologia di lavoro al livello e agli interessi dei propri studenti, un insegnante non deve mai perdere di vista la complessità del processo ermeneutico che sottostà al suo insegnamento.

Non esiste un modo univoco per avvicinarsi a questa complessità, così come non esiste un modo univoco per "insegnare ad insegnare". Le metodologie che sono state discusse permettono ai tirocinanti di affrontare questa complessità dal basso, senza imporre prospettive troppo univoche, e spingendo gli studenti a relazionarsi in maniera anche personale al testo. L'approccio "laboratoriale" si è rivelato molto più adatto rispetto ad uno più classico di tipo "frontale", proprio perché in questo modo i tirocinanti hanno potuto confrontarsi in maniera soggettiva ed individuale con le tematiche proposte. L'insegnamento che si può trarre dai *Cultural Studies* è che ogni situazione, ogni problematica didattica ed educativa può essere affrontata in maniera empirica, lasciando ampio spazio anche alla creatività del docente, e soprattutto alla sua personale sensibilità e conoscenza diretta della classe. In conclusione si può ritenere che la proposta effettuata nei corsi di *Didattica della letteratura e della cultura* abbia tracciato un modello di "interculturalità possibile", che i futuri insegnanti potranno adattare alle loro future esigenze.

ELEONORA RAVIZZA
University of Bergamo

¹ F. Susi, «Prefazione», in M. Fiorucci (ed.), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, La Melagrana, Milano 2008.

² L'insegnamento composto di didattica della lingua e della cultura inglese si è articolato su due moduli distinti, seppur interagenti: *Tecniche didattiche per la letteratura dei paesi anglofoni* (tenuto dalla prof.ssa Francesca Guidotti, corrispondente a 16 cfu) e *Tecniche didattiche per la cultura dei paesi anglofoni* (proff. Ugo Gervasoni ed Eleonora Ravizza, 12 cfu). Vista la centralità di questo insegnamento nel Tfa, gli incontri (tre per il modulo di cultura e quattro per quello di letteratura) si sono tenuti fra metà marzo e metà aprile, relativamente all'inizio del percorso di tirocinio. Al fine di evitare il sovraffollamento delle

classi, i 62 tirocinanti sono stati divisi alfabeticamente in due gruppi di 30 e 32 partecipanti che hanno lavorato in corsi paralleli. Il numero di corsisti senza alcuna esperienza pregressa nell'ambito dell'insegnamento è stato piuttosto esiguo; la maggior parte contava già svariate supplenze e/o collaborazioni con scuole di diverso ordine e grado (scuola primaria, scuole secondarie di primo e secondo grado, scuole di lingue, corsi di formazione). La strutturazione dei moduli è stata concordata fra i tre docenti in modo da garantire l'uniformità degli approcci e delle prospettive metodologiche. In questo modo si è cercato inoltre di ottimizzare il tempo a disposizione, evitando inutili ripetizioni e suddividendo il lavoro in maniera ragionata. I materiali (testi a scelta per la preparazione di unità didattiche e presentazioni power point con bibliografie di riferimento) sono stati preparati di comune accordo, e sono stati messi a disposizione degli studenti sia sulla piattaforma online che a lezione. La lingua di svolgimento delle lezioni è stata l'inglese.

³ Fra i fondatori dei *Cultural Studies*, mi sembra doveroso accennare al lavoro di Richard Hoggard (*The Use of Literacy*, 1957), R. Williams (*Culture and Society 1750-1950*, 1958) e E.P. Thompson (*The Making of the English Working Class*, 1963). Per un'introduzione generale, invece, si consiglia: I. Davies, *Cultural Studies and Beyond. Fragments of Empire*, Routledge, London, New York 1995, oltre a S. Bassnett (ed.), *Studying British Cultures*, Routledge, London, New York 1997.

⁴ S. Bassnett, *Studying British Cultures*, cit., p. 6 [traduzione mia].

⁵ L'idea che il concetto di "lingua franca" sia un'astrazione che non tiene conto della storicità e della cultura in cui i parlanti si trovano immersi è sviluppata convenientemente in J.J. Lecercle, *A Marxist Philosophy of Language*, Haymarket Books, Chicago, New York 2009. Sul concetto di comunicazione interculturale, rimando a P.E. Balboni, *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia 2007; C. Baraldi, *Comunicazione interculturale e diversità*, Carocci, Roma 2003; G. Beccatelli Guerrieri, *Mediare culture*, Carocci, Roma 2003; C. Bettoni, *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Laterza, Roma-Bari 2006; F. Caon (ed.), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Mondadori, Milano 2008.

⁶ Nel caso specifico, per poter illustrare agli studenti la porosità di concetti come "lingua", "cultura" e "letteratura", e per dimostrare come lo studio di una lingua sia imprescindibile dalla dimensione culturale/ letteraria (e viceversa), si è scelto di commentare alcuni testi di T. S. Eliot, Virginia Woolf, e Raymond Williams. Si è poi accennato ai *cultural studies*, alla loro matrice letteraria e al loro orientamento multi-disciplinare. Molto efficace al fine dell'autovalutazione dei corsisti è stato il test iniziale (in italiano) relativo alle conoscenze pregresse riguardo alla letteratura e storia inglese proposto nel modulo di letteratura. Si è trattato di un test sottoposto normalmente all'inizio del percorso di studi universitari di lingua e letteratura inglese, concernente nozioni che dovrebbero essere già state ampiamente acquisite ed interiorizzate dai tirocinanti, e contenente anche domande affrontate in seguito nel corso del modulo: che cos'è la letteratura, che cosa si intende per canone, la distinzione fra "high brow" e "low brow", l'appartenenza di determinati autori alla prima o alla seconda delle due categorie. Si è cercato di stimolare i corsisti ad interrogarsi sulla fluidità di questi concetti, e a rapportarsi in maniera personale e critica agli input offerti dai docenti. Sempre nel modulo di letteratura, durante l'incontro finale, è stato proposto un *mock exam* con lo scopo di familiarizzare i corsisti con le tipologie delle prove, nonché di aiutarli a superare problemi di ansia e stress in alcuni casi davvero molto rilevanti.

⁷ M. Byram, *Cultural Studies and Foreign Language Teaching*, in S. Bassnett (ed.), *Studying British Cultures*, cit., pp. 53-65.

⁸ Nel modulo di tecniche didattiche per la letteratura, in particolare, si è scelto di presentare un'unità didattica basata sul testo *How Should One Read a Book* di Virginia Woolf, esercizio che fu effettivamente proposto nel concorso a cattedra per insegnanti del 2012.

⁹ La scelta dei testi nel modulo di cultura si è orientata su cinque macro-tematiche (la guerra, la città, il cibo, i media, il viaggio), per le quali sono stati proposti testi di vario genere (es. ricette, testi letterari, brochure, siti internet, ecc.). Nel modulo di letteratura, invece, si sono proposti alcuni brevi racconti (es. *The Tell-Tale Heart* di Edgar Allan Poe o *Sentry* di Fredric Brown), brani da classici della letteratura inglese (es. *Gulliver's Travels*, *Animal Farm*, *Northanger Abbey*, ecc.), ed anche testi non propriamente letterari (ricette, brochure, articoli di giornale, ecc.), a sottolineare ulteriormente l'impossibilità di tracciare nettamente i confini fra cultura e letteratura.

¹⁰ Uno degli incontri del modulo di cultura si è svolto in un'aula dove i posti a sedere, appena sufficienti per 30 persone, erano disposti in file troppo ravvicinate. È stato pertanto necessario utilizzare anche una seconda aula, cosa che ha sicuramente reso più difficoltoso il compito dei docenti, e che non ha permesso agli studenti di avere la supervisione necessaria in tutte le fasi del lavoro. Inoltre, entrambi i moduli si sono svolti in aule dove i banchi e le panche non si potevano spostare, il che non ha permesso ai gruppi di lavorare in maniera consona.

¹¹ Gli studenti hanno lavorato in classi di 31-32 persone per un totale di tre incontri per i corsi di *Didattica della cultura* e quattro incontri per i corsi di *Didattica della letteratura*.

¹² J. Kramer, *Cultural Studies in English Studies: A German Perspective*, in «Language, Culture, and Curriculum», VI(1), 1993, pp. 27-45 [traduzione mia].

L'uso delle TIC nella didattica del francese a studenti con bisogni educativi speciali nel quadro della formazione del TFA

The use of ICT in French didactics for students with special educational needs in the context of the training of TFA

EMANUELA BUIZZA

This research is based both on the observation of some lessons of the teacher training program (TFA – Tirocinio Formativo Attivo) at the University of Bergamo and on the professional experience of the trainee teachers attending the program. The first part of the article tries to point out the role of the ICT in the language learning process, namely in case of special needs students. Furthermore, after analyzing the use of ICT during the training program lessons, the article presents a survey which was submitted to the trainee teachers: the results show how the training program influenced their awareness in personalizing the learning process, also by using ICT.

KEYWORDS: FRENCH DIDACTICS, DIDACTIS, ICT, SPECIAL EDUCATION NEEDS, DISABILITY

Introduzione

L'integrazione delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) nella didattica delle lingue straniere sembra imprescindibile. A livello europeo, documenti quali il *Portfolio europeo per la formazione iniziale degli insegnanti* e il *Profilo europeo per la formazione dei docenti di lingue*¹ presentano tra i propri descrittori diverse voci dedicate alle competenze informatiche dei docenti: viene richiesto loro di saper utilizzare in maniera efficace le TIC per organizzare il proprio lavoro, per selezionare e progettare materiali e attività, ma anche per favorire l'apprendimento indipendente dello studente e la sua autonomia.

In Italia, la formazione all'uso delle TIC nella didattica trova spazio nei corsi per la formazione e l'abilitazione all'insegnamento, in passato la SSIS, Scuola di specializzazione per l'insegnamento secondario, oggi il TFA, Tirocinio Formativo Attivo.

Se l'uso delle TIC è oggi considerato cruciale nell'apprendimento delle lingue, particolarmente prezioso può essere il loro apporto nella personalizzazione dei

percorsi di apprendimento per gli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES), in quanto sono strumenti versatili che possono essere adattati al raggiungimento di diversi obiettivi di apprendimento in diversi livelli di competenza.

Il presente lavoro nasce dalla partecipazione ad alcune lezioni del secondo ciclo del TFA ordinario presso l'Università degli Studi di Bergamo. L'osservazione si è proposta di considerare come l'uso delle TIC fosse integrato negli insegnamenti che avevano come obiettivo formare gli specializzandi all'insegnamento ad alunni con BES.

Prima di analizzare la didattica del TFA, ci è sembrato opportuno fare il punto sul ruolo delle TIC nella didattica delle lingue straniere (§1) e sull'insegnamento delle lingue straniere ad alunni con BES (§2). L'ultima parte (§3) è frutto della partecipazione ad alcuni corsi del TFA (*Progettazione e programmazione dei percorsi di individualizzazione e di personalizzazione volti alla disabilità certificata e ai BES* e dei laboratori *BES nella didattica del francese e TIC per la didattica del francese*), ma anche di una riflessione sul vissuto dei docenti

tirocinanti: infatti, a conclusione del lavoro, sono stati riportati i risultati di un questionario sulla loro esperienza formativa (come specializzandi e come insegnanti) nella didattica ai BES e nell'uso delle TIC.

1. Il ruolo delle TIC nella glottodidattica

1.1. L'evoluzione degli strumenti

L'insegnamento delle lingue straniere ha ampiamente approfittato dello sviluppo tecnologico del secolo scorso. L'evoluzione della glottodidattica, infatti, è andata di pari passo con lo sviluppo tecnologico e in particolare con quello delle TIC. Balboni, a tal proposito, osserva come le innovazioni tecnologiche abbiano determinato la nascita e lo sviluppo di alcuni metodi attraverso la loro funzione di "catalizzatori", vale a dire:

quegli elementi che non entrano nella reazione chimica ma senza la cui presenza la reazione (in questo caso tra lingua e la mente dello studente) non avviene².

Ripercorriamo brevemente la storia delle (glotto)tecnologie fino ai giorni nostri per illustrare come abbiano giocato, e continuamente a giocare, tale ruolo di "catalizzatori" nell'apprendimento delle lingue straniere.

A partire dagli anni Venti, negli Stati Uniti, iniziarono a diffondersi corsi di lingua su dischi a 78 giri. Il disco è anche uno dei sussidi dell'*Army Specialized Training Program* (ASTP), che mira ad insegnare le lingue ai membri dell'esercito: basandosi sulle teorie neo comportamentistiche, secondo le quali l'apprendimento si deve a una serie di stimoli e risposte seguite da feedback positivo o negativo, il discente ascolta spezzoni di lingua registrati, risponde allo stimolo e ascolta la soluzione corretta.

Nel frattempo, anche l'insegnamento a distanza si appropria di nuovi strumenti con la diffusione di corsi di lingua alla radio e, più tardi, alla televisione, mezzi che di fatto non permettevano l'interazione con il docente.

L'avvento del registratore a nastro offre la possibilità non solo di ascoltare e di ripetere, ma anche di mantenere traccia delle proprie produzioni orali e di poterle riascoltare. Con il registratore vedono la luce i primi laboratori linguistici, che sono impiegati negli insegnamenti delle lingue basati sugli approcci strutturalistici: tali approcci si affidano a esercizi *pattern*

drill, che propongono sequenze stimolo-risposta-conferma per favorire la memorizzazione di elementi linguistici.

In parallelo, anche l'informatica fa il proprio ingresso nella didattica con attività di matrice comportamentista. Come ricorda Fratter³, i primi programmi a scopo istruttivo appaiono negli anni Sessanta: sono chiamati CAI (*Computer Assisted Instruction*) e si basano sul concetto di Istruzione programmata (IP), proponendo esercizi di tipo ripetitivo applicati a porzioni di lingua: il software propone uno stimolo al discente, il quale a sua volta deve fornire alla macchina l'input richiesto al fine di ricevere dalla stessa macchina un feedback positivo o negativo.

Gli approcci strutturalistici vengono superati negli anni Settanta dalla didattica comunicativa che

ponendo l'accento sulla comunicazione più che sulla grammatica o sulle strutture, si proponeva di fornire all'apprendente gli strumenti che gli avrebbero consentito di interagire attivamente nelle situazioni e condizioni più svariate⁴.

Questa semplice definizione spiega come la nuova visione della glottodidattica metta al centro del processo di apprendimento il discente e lo sviluppo della sua competenza comunicativa⁵, che concerne non solo le abilità linguistiche, ma anche la capacità di saperle adottare a seconda del contesto. Nasce l'approccio comunicativo, che vede nei lettori e registratori audio e video, nelle cassette audio e video, negli audio CD strumenti didattici per ascoltare e registrare la lingua prodotta in un determinato contesto. L'approccio comunicativo è giunto fino ai giorni nostri e ha fatto proprie anche le tecnologie dell'informazione e della comunicazione che si sono evolute in seguito, in quanto tutte le strumentazioni di comunicazione autentica possono permettere allo studente di usare la lingua come strumento di azione sociale e di contribuire all'apprendimento⁶.

Anche sul versante dell'informatica si assiste a un cambiamento: a partire dalla seconda metà degli anni Ottanta vengono adottati i programmi denominati CALL (*Computer Assisted Language Learning*), che, a differenza dei programmi predecessori, come ricordano Garelli e Betti⁷, lasciano al discente maggiore controllo sul programma: la macchina non chiede più di fornire una risposta esatta, ma diventa uno strumento che propone

suggerimenti per svolgere attività più articolate, stimolando le abilità dello studente.

Tale evoluzione è stata resa possibile anche dallo sviluppo delle potenzialità dei computer, che, a partire dagli anni Novanta, diventano sempre più multimediali, ossia possono integrare ai testi i codici iconici e acustici attraverso immagini e suoni. Il computer presenta nuove potenzialità e non ha più il solo compito di addestrare a eseguire correttamente degli esercizi, ma diventa uno strumento per raggiungere un obiettivo di apprendimento.

Gli anni Novanta vedono l'ingresso di Internet nella didattica, prima solo come archivio multimediale di informazioni e di materiale linguistico autentico, poi come mezzo di comunicazione che trasferisce in classe esperienze reali e sollecita il bisogno di interagire e di apprendere le lingue per soddisfare tale bisogno.

Nel tempo le risorse tecnologiche utili nell'insegnamento delle lingue, quindi, si sono moltiplicate, ampliando la possibilità di scelta didattica dei docenti.

1.2. Integrare le tecnologie nell'insegnamento linguistico

Mangenot⁸, citando le osservazioni di ricerche sull'uso delle TIC in ambito formativo, afferma che, perché l'integrazione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione migliorino la qualità dell'educazione sono necessarie quattro condizioni:

Premièrement, les enseignants doivent examiner leurs croyances sur l'apprentissage et sur la valeur des différentes activités pédagogiques. Deuxièmement, la technologie doit être considérée comme un outil parmi tant d'autres et faire partie intégrante d'une structure programmatique et pédagogique cohérente. Troisièmement, les enseignants doivent travailler dans des contextes propices à la prise de risque, à l'expérimentation, à la collaboration et au perfectionnement continu. Quatrièmement, bien que la technologie puisse catalyser le changement, on doit considérer son intégration comme une entreprise de longue haleine.

Appare chiaro che l'uso delle TIC nella didattica non può essere considerato un mero processo di sostituzione di libri e lavagne con tablet e LIM. L'insegnante è chiamato a riflettere su cosa intende per apprendimento, a considerare il rischio di scegliere e di sperimentare l'uso delle tecnologie tra gli strumenti a sua disposizione, tenendo

conto del fatto che tale sperimentazione potrebbe essere un processo di non immediata conclusione.

1.3. Il ruolo delle TIC nel processo di apprendimento

Santacroce, in un saggio in cui la nozione di *multimédia* si caratterizza come

un ensemble de pratiques et usages sociaux de communication [...] rendues possibles par les technologies "numériques", et s'exprimant essentiellement de nos jours via le réseau Internet [...] et par la consultation de produits multimédia,

riflette su come la didattica delle lingue straniere possa essere interessata dalle TIC in quanto *multimédia* è uno strumento capace di fare raggiungere più rapidamente gli obiettivi dell'insegnamento/apprendimento delle lingue per i suoi contenuti, per le sue modalità di funzionamento (in particolare l'interattività), per il suo aspetto ludico che potrebbe rinforzare la motivazione, per il maggior grado di autonomia di cui potrebbe beneficiare il discente⁹.

In questa citazione sono menzionati alcuni fattori che possono rendere più efficace l'apprendimento attraverso le TIC:

- i contenuti: il web moltiplica continuamente e in modo indefinito i contenuti fruibili dagli utenti, contenuti che possono entrare in processi di apprendimento informali o formali;
- le modalità di funzionamento: la pluralità degli strumenti e delle risorse, soprattutto *online*, presenti sullo scenario della glottodidattica permette di andare incontro a una pluralità di esigenze di apprendimento. L'insegnante dovrà valutarne le caratteristiche linguistiche e tecniche, il loro grado di accessibilità, la pertinenza con il percorso didattico stabilito;
- la motivazione: secondo Caon¹⁰, essa può essere promossa, oltre che attraverso una relazione di fiducia con il docente, attraverso contenuti di diversa varietà che incontrino l'interesse degli studenti, attraverso metodologie che attivino processi cognitivi dei discenti, attraverso materiali e ambienti (fisici e virtuali) che offrano stimoli piacevoli: contenuti, metodologie, materiali e ambienti che possono concretizzarsi attraverso le TIC;
- l'autonomia del discente: le tecnologie in quanto strumenti flessibili, possono adattarsi, possono

permettere di graduare e differenziare il grado di difficoltà delle attività proposte, contribuendo a rendere ciascuno studente autonomo nel suo processo di apprendimento.

1.4. Risorse del web 2.0

Si possono distinguere tre funzioni di Internet nella didattica¹¹:

- Internet come banca dati di informazioni, caratteristica principale della prima generazione della rete, denominata *web 1.0*.
- Internet come ambiente comunicativo che ospita gli strumenti di comunicazione interpersonale della *CMC (Computer Mediated Communication)*, dalla posta elettronica, ai forum, alle chat...
- Internet come ambiente di collaborazione, di condivisione e di costruzione di informazioni e di conoscenze.

L'evoluzione della rete viene generalmente indicata con il termine *web 2.0*: Internet è inteso come uno spazio dove ciascuno ha la possibilità di portare il proprio contributo nel processo di scambio e di produzione dei contenuti. Perez, sull'evoluzione del web, afferma che

le Web 2.0 a ajouté dans ses outils une volonté de redonner le pouvoir aux utilisateurs, les internautes devenant acteurs: voici la philosophie du nouveau concept¹².

Analizzeremo, senza pretesa di esaustività, alcune delle risorse del web di oggi che possono costituire una risorsa nella glottodidattica.

L'e-mail

Questo strumento di comunicazione asincrona è facile da usare, economico e veloce. Grazie a queste caratteristiche, può essere alla base di una costruzione di uno scambio comunicativo in lingua straniera tra il docente e i discenti o tra discenti. I messaggi scambiati possono diventare oggetto di riflessione e/o di valutazione. L'e-mail trova spazio non solo come mezzo per sviluppare l'interazione scritta, ma anche nell'insegnamento della microlingua (si pensi, ad esempio, alla corrispondenza commerciale).

Il forum

Basato su una comunicazione di tipo asincrono, il forum è uno strumento integrato in un sito Internet che permette l'interazione attraverso la pubblicazione di messaggi scritti, raggruppati attorno ad un argomento principale.

Il forum ha trovato un'ampia applicazione in didattica delle lingue, in quanto offre uno spazio dove ogni messaggio può contribuire alla condivisione e alla costruzione di nuove conoscenze (non solo linguistiche) in modo collaborativo.

Il blog

Il blog è un altro strumento di comunicazione asincrona, una sorta di diario costituito da una serie di interventi chiamati *post*, che vengono visualizzati in ordine cronologico, solitamente partendo dal più recente. Ogni intervento può essere formato da testo, immagini, *file* audio, *widget* o *link* ad altri siti. Ciascun post può essere commentato da altri utenti.

Esistono numerosissimi blog di docenti che usano lo strumento per condividere materiale e per raccontare esperienze didattiche. Nello sviluppo delle abilità comunicative, il blog può promuovere la produzione scritta.

Il wiki

Il *wiki* è un sito web la cui caratteristica principale è la possibilità di modificare e integrare i contenuti già pubblicati da altri utenti. È un ulteriore strumento per esercitare l'abilità di produzione scritta, ma anche per sviluppare la collaborazione.

Il chat e l'istant messaging

Prevalentemente¹³ usati come strumento di comunicazione sincrona, permettono la comunicazione tra due interlocutori, ma anche il dialogo all'interno di un gruppo di utenti. Il contesto dello scambio comunicativo è solitamente informale, elemento che può risultare motivante con discenti in età adolescenziale, in quanto può aiutare a vincere le difficoltà di relazione. Anche la velocità con cui vengono scambiati i messaggi gioca a favore del processo di apprendimento, in quanto obbliga a mantenere alto il livello di attenzione.

Questi strumenti di scambio di messaggi sono molto usati al di fuori dei luoghi dell'apprendimento. Un'integrazione nella didattica delle lingue può quindi contare sul

vantaggio che si tratta di strumenti con cui i discenti hanno una certa familiarità.

La videocomunicazione

Come osservano Favaro e Sandrini¹⁴, se la comunicazione scritta limita la trasmissione dell'emotività, tanto da sentire la necessità di ricorrere agli *emoticons*, la videocomunicazione permette di svolgere attività ad alto impatto emotivo che possono avere riflessi in termini di motivazione e di memorabilità. Il video, infatti, contribuisce a contestualizzare maggiormente la comunicazione e, di conseguenza, i discenti possono percepire la conversazione in modo molto simile a come la percepirebbero in presenza degli interlocutori.

I social network

I *social network* sono fenomeni comunicativi in continua crescita. L'uso dei *social network* nella didattica può favorire l'apprendimento cooperativo e permettere al discente di comunicare con modalità diverse, utilizzando strumenti di comunicazione asincrona (*post*) e sincrona (*instant messaging*), praticando la lingua in un contesto autentico. Scrive Mangenot¹⁵:

C'est la dimension plus structurée du web social qui nous semble la plus intéressante pour la pratique d'une langue étrangère, dans la mesure où elle procure une sorte d'immersion guidée permettant au locuteur non natif de s'approprier les règles du genre et par la suite éventuellement de les négocier avec le collectif dans lequel il s'intègre.

Tuttavia, l'uso *network* aperti come *Facebook* può presentare diversi aspetti problematici, forse più che per le altre TIC. Manca e Ranieri¹⁶ fanno il punto sul dibattito attorno alle riflessioni sulle potenzialità e criticità di tali strumenti: da un lato, si incoraggia il dialogo tra pari e si promuove la condivisione dell'apprendimento in ambienti dove già i partecipanti vivono la propria dimensione sociale; dall'altro si incontrano aspetti problematici, tra i quali la gestione della *privacy* e della sicurezza *online*, il potere distraente legato alla gestione di attività sociali e ricreative, i rischi legati all'*overload* informativo, l'assenza di funzionalità specifiche per l'apprendimento.

Esistono altri *social network* a scopo didattico come *Twineducate*¹⁷, che permette di creare un account per il proprio gruppo di studenti, i quali potranno accedere

attraverso il codice fornito dall'insegnante, o *Edmodo*¹⁸, che si propone come strumento di condivisione tra docenti, studenti e le loro famiglie.

Il podcast e lo streaming

Balboni osserva che la presentazione di input sonori

richiede tecnologia, a meno che non sia lo stesso insegnante a declamare il testo, con tutti i problemi di autenticità della pronuncia, nel ritmo, nei tratti sovrasegmentali nelle lingue straniere, ove l'uso del registratore audio o del lettore CD (nelle loro innumerevoli realizzazioni tecnologiche) è quindi una condizione necessaria¹⁹.

La richiesta di tecnologia è soddisfatta dall'uso del computer, che ingloba le funzioni del lettore e del registratore audio, contando anche sulle risorse di Internet. Si possono sfruttare i materiali audio e video per lo sviluppo delle abilità di ascolto: i *podcast* sono file audio che possono essere scaricati e salvati per essere ascoltati anche *offline*, mentre gli *streaming* possono essere riprodotti solo nel momento in cui vengono scaricati.

In ambito didattico, si possono usare materiali audio generici o materiali pensati per lo sviluppo delle abilità di comprensione orale a diversi livelli di competenza.

1.5. Applicativi per apprendere, applicativi per creare

Il web presenta un numero incalcolabile di siti con attività interattive per sviluppare e verificare le abilità comunicative (soprattutto di comprensione orale e scritta), nonché le conoscenze lessicali e morfosintattiche.

Esistono anche strumenti che permettono a insegnanti e studenti di giocare un ruolo creativo nella produzione di materiali. Si tratta di applicativi non sempre pensati per uno scopo educativo, ma che trovano impiego nelle tecniche didattiche per l'apprendimento delle lingue.

Di seguito, ne citiamo alcuni²⁰, a titolo puramente esemplificativo.

- *Hot Potatoes*²¹, uno tra i più conosciuti, permette di realizzare giochi interattivi basati su domande a scelta multipla, esercizi di abbinamento o di riordino, cruciverba, *cloze*.
- *Kahoot*²², strumento per la realizzazione di quiz, stimola la competitività dei discenti perché consente di assegnare un tempo limite per lo

svolgimento della prova e di visualizzare i risultati raggiunti da ciascuno.

- *Audacity*®, programma per registrare e editare file audio.

Torresan e Mazzotta²³ riflettono su come questi strumenti costituiscano per i discenti delle risorse per portare a termine un compito concreto, sfruttando la propria creatività e valorizzando le proprie competenze non solo linguistiche, ma anche informatiche e, se il lavoro è svolto in gruppo, sociali.

1.6. Criticità delle TIC nella didattica

L'evoluzione delle TIC e delle modalità di fruizione del web hanno aperto, come abbiamo visto, nuove potenzialità all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue. Si possono però intravedere alcune criticità.

Caburlotto riflette su uno dei postulati dell'apprendimento in rete, il concetto di *anytime, anywhere*: la connessione alla rete Internet permette la continua esposizione alla lingua, in particolare a materiali autentici, con molteplici modalità di fruizione e all'interno di un processo di apprendimento potenzialmente ininterrotto. Oltre al ruolo giocato dalla rete, si prende in considerazione anche la pluralità di strumenti tecnologici che interagiscono tra loro in un processo di insegnamento/apprendimento. Viene così evidenziata

la molteplicità, il polimorfismo delle soluzioni adottabili e la sostanziale fluidità delle stesse e della loro combinazione; pluralismo che, se non sorretto adeguatamente da un rigoroso impianto teorico, si può facilmente tradurre in *overloading* informativo, complicando così il processo didattico del discente²⁴.

L'indefinita pluralità di materiali e di strumenti, quindi, impone di saper scegliere quali risorse introdurre nel percorso di insegnamento/apprendimento e quali modalità prediligere in questa integrazione. Un compito di scelta che è *in primis* affidato al docente.

1.7. Il ruolo del docente

Caon²⁵ osserva che

grazie all'uso didattico delle tecnologie, la tanto auspicata e celebrata in sede teorica "centralità dello studente" può essere reale: lo studente è nato digitale mentre noi docenti

(di una certa età) siamo immigrati, "lui" ne sa molto più di "noi".

Naturalmente questo non significa che il docente non abbia più nulla da dare e che ogni processo di apprendimento si debba trasformare in un processo di autoapprendimento senza alcuna mediazione. Il docente è un regista che, valutate le esigenze dei propri studenti, dirige le attività di apprendimento. Come abbiamo visto nel paragrafo precedente, una guida si rivela più che mai necessaria nelle infinite possibilità di materiali e strumenti che offrono le nuove tecnologie. Non si tratta solo di scegliere strumenti e contenuti, ma anche tempi e modi di fruizione nell'ambiente poliedrico di una classe: è necessario valutare costantemente quale strada scegliere nei possibili percorsi dell'insegnamento, chiedersi che cosa e in che modo possa facilitare il processo di apprendimento dei propri studenti in un preciso momento. Nello scenario attuale, inoltre, sembra che al docente venga assegnato un ulteriore compito. L'Unione Europea²⁶, in una prospettiva di apprendimento permanente, raccomanda, tra le otto competenze chiave, oltre alla *comunicazione nelle lingue straniere* e alla *competenza digitale*, anche l'abilità di perseverare nell'apprendimento, ossia *imparare a imparare*. Quindi, considerato che l'apprendimento non avviene solo nella formalità delle istituzioni scolastiche, sembra necessario educare i propri studenti verso un'autonomia dell'apprendimento delle lingue anche nella prospettiva che questo apprendimento continui anche al di fuori della classe. Un compito, quest'ultimo, certamente delicato e oneroso. Insegnare a *imparare a imparare* le lingue significa oggi anche insegnare a usare le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione in modo autonomo e non semplicistico, affinché possano essere efficaci in un processo di apprendimento che continui oltre la scuola. Per citare Balboni «non è dando pesci (schede e siti) che si educa, ma insegnando a pescare e a valutare la potenzialità dei pesci pescati»²⁷: il punto d'arrivo, si spiega, è arrivare a rendere lo studente consapevole della complessità della rete e delle glottotecnologie e autonomo nella capacità di scegliere le risorse più adatte alla sua persona e alle sue esigenze.

2. Gli studenti con bisogni educativi speciali: quale insegnamento delle lingue straniere?

Nel panorama scolastico italiano, si distinguono gli studenti con handicap, fisico o mentale, che sono affiancati da un docente di sostegno, gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA²⁸) e gli studenti che, per ragioni non dipendenti dalla propria persona, faticano a raggiungere gli obiettivi di apprendimento. Studenti con handicap, studenti con DSA e studenti con altri svantaggi che possono pregiudicare il proprio percorso di apprendimento vengono definiti studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES).

Tralasciando al momento l'handicap e i DSA, analizziamo brevemente quali possono essere i fattori che possono influenzare l'apprendimento e che, in negativo, possono portare ad avere problemi nell'imparare, anche le lingue straniere.

Fattori personali²⁹

- *Personalità.* Le caratteristiche personali possono essere alla base di preferenze per alcune modalità di studio, ma non è ancora stata rilevata una correlazione tra personalità e capacità linguistiche o di apprendimento.
- *Tipi di intelligenza.* La teoria delle intelligenze multiple di Gardner distingue otto tipi di intelligenza (logica, linguistica, corporeo-cinestetica, musicale, spaziale, naturalistica, interpersonale, intrapersonale), interrelate tra loro, presenti in ognuno con predominanza differenti. Non sempre, nello scenario educativo attuale, ogni tipo di intelligenza trova adeguata valorizzazione.
- *Motivazione allo studio.* Diversi modelli teorici hanno cercato di spiegare il ruolo della motivazione in glottodidattica. Secondo Balboni la motivazione basata sul piacere intrinseco è determinante perché vi sia acquisizione. Il piacere è da intendersi in diversi modi: come soddisfazione di un'esigenza conoscitiva e di desiderio di partecipazione, come piacere di fare nuove esperienze, di sfidare i propri limiti, di sistematizzare le conoscenze in competenze, di stabilire collegamenti tra ciò che viene acquisito e quanto è già noto.
- *Stili cognitivi e di apprendimento.* Gli stili cognitivi sono da intendersi come una modalità di elaborazione delle informazioni, mentre lo stile d'apprendimento ha un'accezione più mirata

all'elaborazione delle informazioni in ambito di apprendimento formale (scolastico e accademico) e riguarda anche la dimensione affettiva e sociale dell'apprendimento.

- *Attitudine.* L'attitudine, intesa come capacità specifica nell'apprendimento, condiziona il tempo per il raggiungimento di determinati gradi di competenza.

Ambiente familiare e sociale

Il ruolo dell'ambiente socioculturale sul rendimento scolastico è stato confermato da studi scientifici³⁰. In un ambiente socioculturale di livello elevato si riscontra generalmente maggiore sensibilità rispetto al valore dell'istruzione: un bambino può contare su più stimoli e più sussidi e può ricevere stimolazioni all'apprendimento quantitativamente e qualitativamente superiori.

Fattori relazionali³¹

I fattori personali e l'ambiente familiare e sociale incidono sulle relazioni che il discente costruisce con i pari e con il docente all'interno della classe. Tali relazioni incidono a loro volta sul profitto dei singoli, soprattutto nelle scuole secondarie di secondo grado, dove non si privilegia la creazione del gruppo di pari inteso come gruppo di lavoro, come spesso avviene alla primaria e alla secondaria di primo grado, ma dove il modello didattico dominante vede l'insegnante imporre un certo ritmo di apprendimento e gli studenti che non sono in grado di sostenere tale ritmo di apprendimento rimanere esclusi.

2.1. La dislessia e l'apprendimento delle lingue straniere

Esistono molti tentativi di definire i disturbi specifici dell'apprendimento. Cornoldi cita la definizione del *Joint Committee on Learning Disabilities (Njcl)*:

«i disturbi specifici dell'apprendimento costituiscono un termine di carattere generale che si riferisce a un gruppo eterogeneo di disordini che si manifestano con significative difficoltà nell'acquisizione e uso di abilità di comprensione del linguaggio orale, espressione linguistica, lettura, scrittura, ragionamento o matematica. Questi disordini sono intrinseci all'individuo, presumibilmente legati a disfunzioni nel sistema nervoso centrale e possono essere presenti lungo l'intero arco della vita»³².

Tali disturbi non sono dovuti a fattori esterni, come l'ambiente sociale.

Sembra opportuno focalizzare l'attenzione su uno di questi DSA, la dislessia, in quanto è un disturbo specifico dell'apprendimento che interessa le abilità linguistiche.

Si usa il termine dislessia specifica evolutiva per descrivere una difficoltà o incapacità di leggere specifica, legata a un processo evolutivo mai portato a compimento³³. La dislessia specifica evolutiva si distingue dalla dislessia acquisita, che indica un disturbo che insorge dopo un evento traumatico.

Daloiso³⁴ descrive l'incidenza del profilo clinico dei discenti dislessici sullo sviluppo delle abilità linguistiche, della competenza meta-linguistica e delle abilità socio-pragmatiche. Per quanto concerne le abilità linguistiche, Daloiso, citando anche studi precedenti, precisa che contrariamente all'opinione comune, la dislessia è connessa non solo alle abilità scritte, anche alle abilità orali. L'allievo dislessico, infatti, nella comprensione orale, può trovare difficoltà a segmentare le unità di significato nel flusso comunicativo e può percepire una velocità d'eloquio più elevata di quella di discenti non affetti dallo stesso disturbo. Nella produzione orale, invece, lo studente dislessico può avere difficoltà nell'articolare suoni e nel pronunciare parole non familiari. Sul piano delle abilità scritte, si evidenzia come il discente dislessico possa avere difficoltà nel decifrare delle unità grafemiche, nell'associare significanti e significati, nonché nella velocità di lettura.

Sul piano della competenza meta-linguistica, la dislessia colpisce, come abbiamo visto, l'abilità di "analisi fonologica", rendendo difficoltoso all'alunno lo svolgimento di compiti di manipolazione dei suoni, ma anche l'abilità di "conversione grafema-fonema" e l'abilità di "analisi visiva" delle parole, che porta a scambiare l'orientamento, la sequenza e l'ordine di successione delle lettere.

Se sul piano linguistico e meta-linguistico esistono delle difficoltà, si ritiene che la dislessia non interessi le abilità di uso pragmatico della lingua, e che quindi la competenza pragmatica possa in qualche modo compensare la dimensione strettamente linguistica della comunicazione.

2.2. Le difficoltà nell'apprendimento del francese LS

Una ricerca condotta nelle scuole secondarie italiane di primo e secondo grado ha proposto una sistematizzazione delle difficoltà degli alunni italiani con DSA nello studio del francese come lingua straniera³⁵. Vengono distinti tre tipi di difficoltà:

- difficoltà nella compitazione delle parole, che presenta numerose anomalie;
- difficoltà dovute all'assenza di accento tonico su ogni parola di una frase o di un gruppo nominale, peculiarità che rende la comprensione più difficile;
- difficoltà dovute alla presenza della *liaison*, che impedisce di distinguere il confine di ogni parola.

La ricerca mostra in seguito i risultati di un'osservazione degli errori tipici commessi da studenti DSA delle scuole secondarie italiane, sottolineando come molti allievi commettano gli stessi errori all'inizio del percorso di apprendimento: si possono considerare tali errori "specifici" solo quando sono numerosi e persistenti. Ne riportiamo alcuni esempi:

- errori a dominante fonetica, nelle attività di produzione, come l'aggiunta, l'omissione o l'inversione di lettere (*pote* anziché *porte*, *arbustre* anziché *arbuste*, *cra* anziché *car*) o confusione di origine auditiva o visiva (/f/ anziché /v/, *balle* anziché *belle*);
- errori legati a regole di lettura, in particolare di alcune lettere (c, g, s, l), di alcuni suoni semivocalici (*ien*, *oin*) e di parole lunghe;
- errori di individuazione di parole nella frase, nelle abilità di produzione scritta (*jaime* anziché *j'aime*, *d'ossier* anziché *dossier*);
- errori legati all'ortografia degli omofoni, nelle abilità di produzione scritta (*a* anziché *à*, *ver* anziché *vers* o *vert*);
- produzione di grafie non esistenti in francese (*il avè* anziché *il avait*);
- errori grammaticali, in attività di produzione, come errori di accordo (*une fête amusant* anziché *une fête amusante*), il mancato riconoscimento della natura grammaticale delle parole (*été* come "estate" anziché come participio passato di *être*) o la generale confusione nel comprendere e applicare regole grammaticali (*de le lycée* anziché *du lycée*).

2.3. Quale insegnamento delle lingue per alunni con bisogni educativi speciali?

Daloiso ha proposto un quadro di riferimento glottodidattico per promuovere l'apprendimento delle lingue in allievi con bisogni educativi speciali, in particolare dislessici. Tale quadro si sviluppa attorno al concetto di "accessibilità glottodidattica", così definito:

per "accessibilità glottodidattica" s'intende un processo costituito da precise scelte teorico-metodologiche che il docente compie allo scopo di garantire pari-opportunità di apprendimento linguistico all'allievo con bisogni speciali massimizzando l'accesso (e dunque rimuovendo le relative barriere) ai materiali, ai percorsi e alle attività didattiche a livello fisico, psico-cognitivo, linguistico e metodologico³⁶.

Vengono quindi proposti dei paradigmi metodologici per la realizzazione del concetto di accessibilità glottodidattica³⁷, che riportiamo di seguito.

- **Sistematicità.** Durante le lezioni di lingua straniera si svolgono attività diverse, utilizzando varie tecniche, materiali e modalità di lavoro. Tale varietà è importante per rendere le lezioni motivanti, ma per un alunno in difficoltà può essere causa di disorientamento. Senza rinunciare alla varietà, risulta necessaria una certa sistematicità nelle lezioni, che si può concretizzare in alcune strategie quali predisporre lo schema della lezione o proporre ricapitolazioni.
- **Multisensorialità.** Partendo dal principio che un input linguistico viene interiorizzato in modo più stabile quando più canali sensoriali sono attivati, è opportuno proporre input che interessino canali visivi, auditivi e cinestetici soprattutto a studenti con DSA che, attraverso stimoli sensoriali diversi, possono compensare un disturbo specifico.
- **Multimedialità.** Le glottotecnologie vengono definite come una necessità, una componente imprescindibile per una glottodidattica accessibile. Le glottotecnologie devono essere scelte dal docente in base a diversi criteri, quali il grado di accessibilità, di flessibilità, di interattività, di complementarità con il percorso didattico. Una volta individuata la glottotecnologia più soddisfacente, è necessario valutarne anche il grado di accettabilità da parte degli alunni, che devono vivere il supporto

tecnologico come un aiuto e non come un segno di diversità.

- **Adattamento linguistico.** Anche l'input deve essere reso accessibile. Un input deve essere ridondante, semplificato, segmentato in attività o compiti autonomi. È inoltre importante il ritmo con cui l'input viene proposto: sul piano della programmazione, si dovranno evitare contenuti e obiettivi per i quali non ci potrebbe essere il tempo sufficiente per un'analisi approfondita; sul piano della lezione è opportuno rallentare la velocità dell'eloquio per dare agli allievi più tempo per cogliere il significato della comunicazione.
- **Differenziazione.** Il paradigma della differenziazione glottodidattica prevede la distribuzione di materiali, l'assegnazione di ruoli e di compiti diversi a seconda dello studente: in questo modo, ciascuno dispone di una porzione di un lavoro collettivo, che è in grado di svolgere e che deve condividere con i compagni una volta portato a compimento. Tale modalità di lavoro valorizza le differenze individuali, in quanto ogni alunno, o gruppo di alunni, realizza un'attività che è indispensabile per la conclusione di un lavoro comune.

Molti insegnanti possono riconoscere nel paradigma metodologico qui proposto delle modalità di lavoro che hanno già fatto proprie. Per gli alunni con bisogni educativi speciali è importante che tali modalità di lavoro non siano episodi isolati, ma che diventino delle abitudini consolidate nella didattica quotidiana.

Inoltre, è opportuno considerare che, come si può intuire, gli accorgimenti che vengono adottati per gli alunni con bisogni educativi speciali vanno a beneficio di tutta la classe³⁸.

2.4. Gli strumenti informatici nell'apprendimento per studenti con bisogni educativi speciali

Le tecnologie della comunicazione possono facilitare la vita sociale di coloro che sono in difficoltà, in quanto le loro potenzialità tecnologiche le rendono strumenti adattabili alla persona e, se consideriamo la persona come un discente, al suo processo di apprendimento.

All'interno di un'istituzione scolastica, queste tecnologie vengono adottate non solo come facilitatori dell'apprendimento, ma anche in un'ottica inclusiva: se uno

strumento rende l'apprendimento accessibile ai bisogni di apprendimento di uno studente, allora questo studente potrà effettuare esperienze, attivare apprendimenti, condividere strategie di lavoro insieme agli altri³⁹.

In molte realtà scolastiche italiane, gli alunni con bisogni educativi speciali svolgono attività didattiche con l'ausilio di un computer, ma non è semplice sfruttare a pieno le potenzialità di questo strumento per migliorare l'autonomia e potenziare gli apprendimenti⁴⁰.

Per utilizzare un ausilio informatico proficuamente non è sufficiente solo una scelta di tipo tecnico, ossia quale strumento scegliere, ma è necessario soffermarsi sugli aspetti di ordine didattico, pedagogico e organizzativo della scuola o dell'ambiente in cui il discente impara.

Gli strumenti informatici devono essere uno strumento che porta alla facilitazione dell'apprendimento ma, allo stesso tempo, uno strumento di inclusione e non di discriminazione per chi ne beneficia.

Partendo da questo presupposto, Melero⁴¹ individua alcuni criteri per valutare gli strumenti informatici da adottare nella didattica delle lingue straniere da parte di studenti dislessici:

- *Integratore e con valore aggiunto.* Il mezzo da scegliere dovrebbe essere un'apparecchiatura che possa essere utilizzata anche da altri studenti, per evitare che lo studente si senta diverso dai compagni, e la sua adozione deve essere giustificata da un valore aggiunto che può portare alla didattica.
- *Curva di apprendimento.* È da intendersi come la quantità di tempo che un utente impiega ad imparare a usare uno strumento informatico, hardware o software: rappresentata in una funzione, dove si considerano il tempo nell'asse delle ascisse e la capacità di usare lo strumento in quello delle ordinate, più la curva è alta, più lo strumento è semplice e più velocemente diventerà familiare a chi lo usa. Uno studente con bisogni educativi speciali, in particolare uno studente dislessico, deve normalmente impiegare molte risorse cognitive nell'apprendimento di una lingua straniera, di conseguenza è importante che lo strumento scelto abbia una curva di apprendimento alta per non sommare al carico cognitivo impiegato per l'apprendimento della lingua straniera un ulteriore sforzo per imparare a usare uno strumento sconosciuto.

- *Autonomia.* Il concetto di autonomia è qui riferito allo strumento, che dovrebbe essere autonomo dal punto di vista dell'alimentazione (meglio la batteria per evitare aule piene di cavi), dell'accesso alla rete (che dovrebbe essere garantito ovunque), delle periferiche (sarebbe auspicabile usare uno strumento che non abbia necessariamente bisogno di essere collegato a periferiche per funzionare).
- *Multifunzione e multitasking.* Lo strumento informatico dovrebbe avere più funzioni, in modo da soddisfare i bisogni di tutti gli studenti, non solo alcuni in particolare, e dovrebbe essere in grado di realizzare diverse attività (scrivere e leggere un testo, ad esempio).
- *Multidisciplinare.* Sarebbe auspicabile usare uno strumento che possa aiutare lo studente nello studio di tutte le discipline.

Melero individua negli ultrabook e nei tablet computer gli strumenti che possono soddisfare i requisiti individuati. In particolare, i tablet sembrano essere lo strumento ottimale, in quanto possono contare sulla possibilità di connettersi a internet anche all'esterno, tramite una connessione 3g, e possono contare su software (*apps*) che sono gratuite o che hanno un costo ridotto e che, anche se non sono state ideate con scopi didattici, possono essere usate nel percorso di apprendimento delle lingue straniere da parte di studenti DSA.

Nella didattica per DSA vengono impiegati altri strumenti informatici: soprattutto nei casi più gravi, possono essere adottati dei sintetizzatori vocali, degli applicativi software che consentono di far pronunciare al computer un testo scritto, emettendo il suono tramite il sistema audio del computer stesso.

Un alunno DSA può avvalersi inoltre di software compensativi per la scrittura, che aiutano, oltre che a correggere, a suggerire le parole mentre vengono scritte. Alcuni di questi programmi permettono di ascoltare la lettura di ogni carattere o sillaba mano a mano che vengono digitati, fornendo così un suggerimento audio alla scrittura della parola. In ogni caso, lo strumento di per sé non compensa le difficoltà di uno studente: è necessario saperlo usare in modo mirato alla risoluzione dei problemi di apprendimento e in modo integrato alla didattica.

3. La formazione all'insegnamento del francese agli alunni con BES nel quadro del TFA: quale uso delle TIC?

Il presente paragrafo tenterà di analizzare come nel quadro del Tirocinio Formativo Attivo i tirocinanti siano stati formati a pensare a una didattica del francese per alunni con bisogni educativi speciali, in particolare a come siano stati forniti agli specializzandi gli strumenti teorico-pratici per imparare ad adottare nel proprio lavoro anche le tecnologie dell'informazione e della comunicazione come strumenti compensativi alle difficoltà degli studenti. Nell'ultima parte del paragrafo vengono riportati i risultati di un breve sondaggio sulla didattica agli studenti con BES somministrato agli specializzandi del corso di lingua francese, che hanno risposto ad alcune domande riguardo la loro esperienza come insegnanti e come tirocinanti nella didattica agli alunni con BES.

3.1. I corsi sulla didattica ad alunni con BES

Tra i corsi per gli specializzandi di lingua francese, sono stati previsti due insegnamenti sulla didattica agli alunni con bisogni educativi speciali: *Progettazione e programmazione dei percorsi di individualizzazione e di personalizzazione volti alla disabilità certificata e ai BES*, e il laboratorio *BES nella didattica del francese*.

Durante il corso *Progettazione e programmazione dei percorsi di individualizzazione e di personalizzazione volti alla disabilità certificata e ai BES* gli specializzandi hanno avuto modo di confrontare le proprie esperienze didattiche. L'alunno con BES, durante questi confronti, è stato considerato come uno degli alunni con cui il docente è chiamato a costruire una relazione didattica tenendo conto delle sue caratteristiche personali, nello stesso modo in cui devono essere considerate le caratteristiche personali di tutti gli studenti. Il concetto di "specialità" di un bisogno educativo è stato quindi messo in discussione: è molto difficile tracciare una linea netta che marchi il confine tra normalità e specialità, ed è altrettanto difficile giudicare quale bisogno educativo possa essere considerato "normale" e quale "speciale".

Gli specializzandi sono stati sensibilizzati a considerare ogni bisogno educativo in un'ottica inclusiva e a evitare il rischio che una categorizzazione di un alunno lo possa escludere da percorsi di apprendimento condivisi con i propri compagni.

Il laboratorio *BES nella didattica del francese* ha avuto un taglio più pratico e operativo. Il corso, infatti, ha illustrato tecniche e risorse per la pratica didattica del francese. Il valore della didattica inclusiva è stato un fermo punto di riferimento anche durante questo laboratorio: i suggerimenti proposti per l'insegnamento del francese, a parte le misure compensative e dispensative previste per gli alunni con DSA, non erano da intendersi come da mettere in pratica solo con alcuni studenti con particolari necessità, ma con tutta la comunità di una classe. Sempre in una visione inclusiva della didattica, è stato illustrato come integrare le potenzialità di risorse multimediali e della rete Internet.

3.2. Il laboratorio TIC per la didattica del francese

Il laboratorio *TIC per la didattica del francese* è stato costruito sul concetto di *classe inversée*⁴², un modello di insegnamento che rovescia i momenti della tradizionale didattica: infatti, in una *classe inversée* lo studente, prima delle lezioni, prende visione di letture e materiali suggeriti dall'insegnante, mentre in classe applica le conoscenze acquisite nella realizzazione di un compito o di un progetto. Sono stati forniti una serie di riferimenti bibliografici e sitografici, suggerendo agli specializzandi di visionarli in modo autonomo, in modo da poter dedicare il tempo in classe ad attività laboratoriali. Nell'ottica di un'adozione delle TIC nella didattica a studenti con BES, gli specializzandi sono stati invitati a riflettere su come usare gli strumenti che sarebbero stati proposti per facilitare l'apprendimento e compensare diverse difficoltà. La didattica in aula è stata dapprima dedicata alla conoscenza di alcuni applicativi del web 2.0 che possono essere impiegati anche nella didattica delle lingue. Possiamo raggruppare gli applicativi presentati in tre macro-categorie: strumenti per creare, per presentare, per condividere.

Strumenti per creare

- **Socrative**⁴³. Permette di creare dei test per verificare le conoscenze di diverse tipologie (domande a risposte brevi, vero o falso, scelta multipla). Dopo che il docente ha creato una verifica, gli studenti la possono eseguire accedendo dal loro dispositivo (computer, laptop, tablet, smartphone). *Socrative* permette anche di avere i risultati dei test in tempo reale, nonché di visualizzarli attraverso grafici. Data

la semplicità d'utilizzo, è strumento particolarmente utile per le verifiche formative.

- **ThatQuiz**⁴⁴. Anche questo strumento crea test di abbinamento o a scelta multipla. Possiede una banca dati con quesiti già creati per diverse materie di studio, anche per la lingua francese.
- **Goanimate**⁴⁵. Ideato per la creazione di cartoni animati, è stato uno degli strumenti più apprezzati dagli specializzandi. L'applicazione è particolarmente versatile, in quanto permette di creare animazioni con file audio già esistenti oppure leggendo nella lingua selezionata testi creati dall'utente.
- **Voki**⁴⁶. È un'applicazione per creare personaggi animati che parlano in lingue diverse, leggendo testi digitati dall'utente, oppure riproducendo file audio pre-registrati.
- **Wordle**⁴⁷. Strumento per creare *word cloud*. Dato un testo, il *word cloud* rappresenta in un'immagine le parole che compaiono con maggior frequenza all'interno del testo. Più la parola è frequente, maggiore è la sua dimensione nell'immagine.
- **Zondle**⁴⁸. Un'altra applicazione per la creazione e la condivisione di giochi e test.

Strumenti per presentare

- **Mindomo**⁴⁹. È un software per la creazione e la condivisione di mappe mentali. Ne esistono diverse versioni, alcune delle quali a pagamento.
- **Prezi**⁵⁰. Ideato per la realizzazione di presentazioni, offre diverse versioni, gratuite e a pagamento. La versione gratuita permette di lavorare solo *online* e impone il vincolo di rendere pubbliche le presentazioni realizzate.
- **Bunkr**⁵¹. Un altro software per la realizzazione di presentazioni, ha la particolarità di poter presentare anche contenuti Internet.

Strumenti per condividere

- **Wikispaces**⁵². La piattaforma Wikispaces è il *wiki*⁵³ che è stato usato durante le attività laboratoriali del corso. Sulla piattaforma è stato infatti creato un *wiki* dove gli specializzandi hanno trovato i materiali del corso e dove, durante le lezioni, hanno pubblicato i propri contributi.

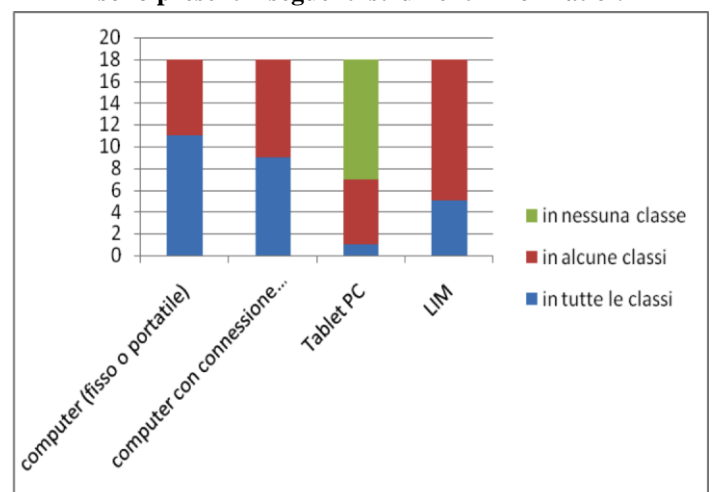
- **Dropbox**⁵⁴. Software cloud, Dropbox offre uno spazio gratuito su cui caricare e condividere file con altri utenti registrati.
- **Edmodo**⁵⁵. Come abbiamo già accennato⁵⁶, è un social network creato a scopi educativi, che contiene strumenti per comunicare con studenti e genitori, creare e valutare verifiche, condividere materiale didattico.
- **Pinterest**⁵⁷. È un social network per la condivisione di file di immagine e video.

Gli specializzandi hanno adottato gli applicativi presentati per creare un'attività per la didattica del francese. Tale attività è stata presentata, come parte della prova d'esame, corredata da una scheda che ne precisava i destinatari, gli obiettivi di apprendimento, le modalità e gli strumenti di lavoro, ma anche gli aspetti positivi e negativi.

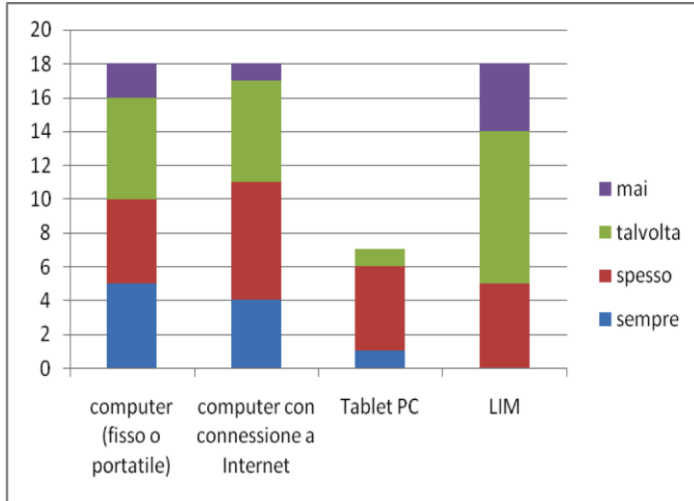
3.3. Risultati di un sondaggio sulla didattica agli studenti con BES

Di seguito riportiamo i dati emersi dalle risposte date dagli intervistati ad alcune delle domande del sondaggio proposto agli insegnanti tirocinanti del TFA. Le domande selezionate riguardano, in particolare, l'uso degli strumenti informatici nella didattica agli studenti con BES.

1. Nelle classi in cui lavori e/o in cui svolgi il tirocinio, sono presenti i seguenti strumenti informatici?



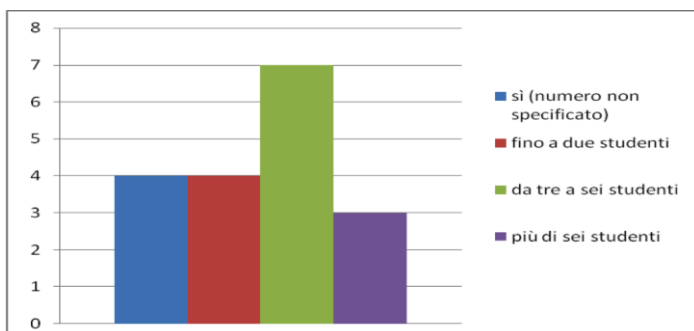
2. Se questi strumenti sono presenti, con quale frequenza vengono utilizzati durante le tue ore di lezione e/o tirocinio?



Le domande miravano a indagare se, nell'ultimo anno di insegnamento, gli specializzandi avessero avuto modo di utilizzare strumenti informatici durante le proprie attività didattiche. Tutti hanno potuto usufruire di un computer con connessione a Internet e di lavagne interattive multimediali (LIM), anche se non in tutte le classi dove hanno operato. La presenza dei tablet PC appare invece ancora limitata, in quanto meno della metà degli specializzandi ha potuto contare su questo ausilio.

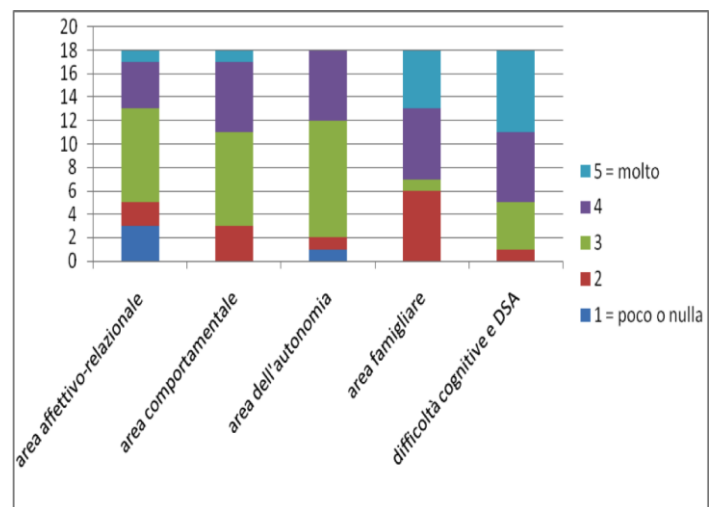
Per quanto concerne invece l'uso di tali strumenti, oltre la metà dichiara di utilizzare il computer "sempre" o "spesso"; meno apprezzata risulta la LIM, in quanto tredici specializzandi dichiarano di usarla solo "talvolta" o di non usarla affatto. Il tablet, al contrario, quando presente in aula, risulta essere lo strumento più utilizzato.

3. Nell'ultimo anno di insegnamento e/o durante l'esperienza di tirocinio hai lavorato con alunni con BES?



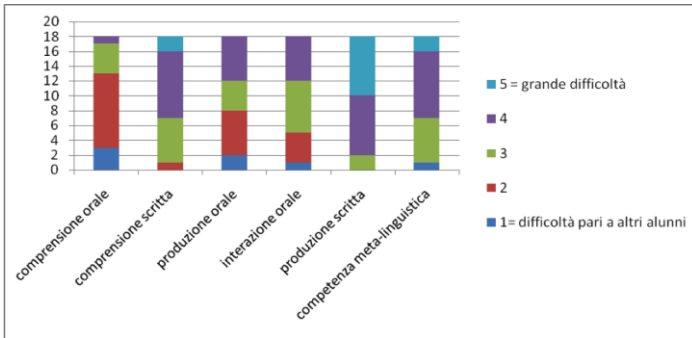
Tutti gli specializzandi hanno avuto almeno uno studente con BES nel periodo considerato. Tredici specializzandi hanno inoltre specificato che, tra gli studenti con BES, hanno avuto studenti con disturbo specifico dell'apprendimento, cinque di loro hanno insegnato a più di sei studenti con DSA.

4. Secondo la tua esperienza, quanto le difficoltà spesso riscontrabili negli alunni con BES influiscono sul loro processo di apprendimento della lingua straniera? (1 = poco o nulla, 5 = molto)



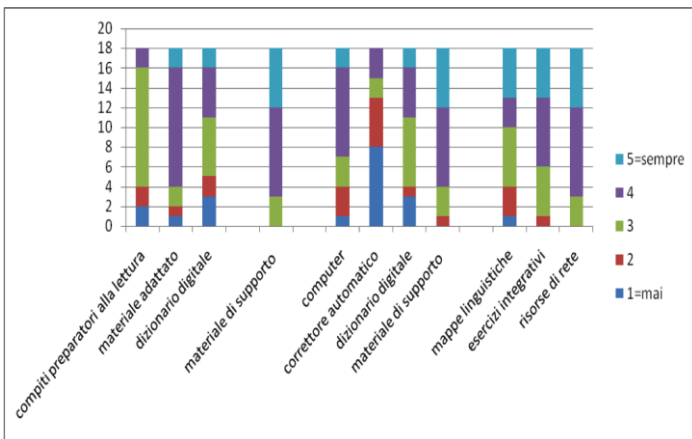
Dal grafico si evince che, oltre alle difficoltà cognitive e i disturbi specifici dell'apprendimento, secondo l'esperienza degli specializzandi, sembrano essere i problemi dell'area familiare a influire maggiormente sui bisogni educativi dello studente. Meno influenti sull'apprendimento, invece, appaiono i problemi legati all'area dell'autonomia (nel questionario, come esempi di problemi di autonomia si indicavano scarsa autonomia personale, difficoltà nell'operare scelte e nel portare a termine compiti assegnati, ecc.).

5. Secondo la tua esperienza, quale livello di difficoltà riscontri nello sviluppo delle abilità comunicative e della competenza meta-linguistica negli alunni con BES? (1 = difficoltà pari a altri alunni; 5 = grande difficoltà)



Gli specializzandi riscontrano difficoltà sempre superiori negli alunni con BES rispetto ad altri alunni nelle abilità di comprensione e produzione scritta. Si notano grandi difficoltà anche nello sviluppo della competenza meta-linguistica.

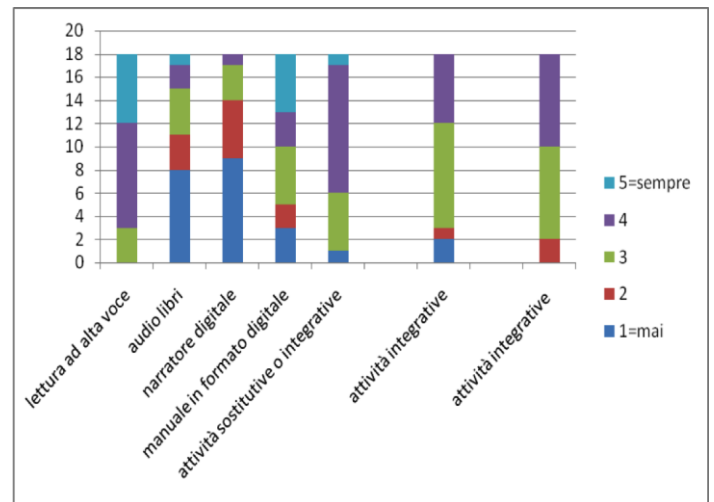
6. A seguito dei corsi del TFA, con quale frequenza adottati le seguenti misure compensative nella tua esperienza lavorativa e/o di tirocinio? (1 = mai, 5 = sempre)



Nel grafico sono raggruppate le misure compensative nelle attività di comprensione (compiti preparatori alla lettura, materiale adattato, dizionario digitale), seguite, in sequenza, dalle misure compensative nelle attività di interazione (materiale di supporto), dalle misure compensative nelle attività di produzione (computer, correttore automatico, dizionario digitale, materiale di supporto) e dalle misure compensative nelle attività per sviluppare la competenza meta-linguistica (mappe linguistiche, esercizi integrativi, risorse di rete). Si può

notare che gli strumenti compensativi vengono adottati in misura minore nelle attività di comprensione, con l'eccezione dell'uso di materiale adattato (come può essere il semplice ingrandimento dei caratteri del testo per facilitare la lettura). Anche l'uso del correttore automatico nelle attività di produzione sembra non godere di particolare considerazione. Al contrario, materiali di supporto nelle attività di interazione e risorse di rete nello sviluppo della competenza meta-linguistica sono strumenti che trovano largo uso nella didattica degli specializzandi.

7. A seguito dei corsi del TFA, con quale frequenza adottati le seguenti misure dispensative nella tua esperienza lavorativa e/o di tirocinio? (1 = mai, 5 = sempre)



Nel grafico sono raggruppate le misure dispensative nelle attività di comprensione (lettura ad alta voce, audio libri, narratore digitale, manuale in formato digitale, attività sostitutive o integrative), seguite, in sequenza, dalle misure dispensative nelle attività di interazione e di produzione. Anche in questo caso, sembra che i docenti concentrino le attenzioni nella personalizzazione più nell'interazione e nella produzione rispetto alle attività di comprensione.

4. Conclusioni

I corsi del TFA per l'abilitazione all'insegnamento della lingua francese hanno certamente dato uno spazio importante alla didattica agli alunni con BES, rispondendo a un bisogno (questa volta dei docenti e non degli discenti) che si è fatto più forte negli ultimi anni, ossia fare in modo che tutti gli studenti possano non solo apprendere le lingue

straniere, ma anche imparare a imparare le lingue straniere lungo l'arco di tutta la loro vita.

In questa prospettiva, i docenti specializzandi sono stati formati a conoscere e ad integrare nelle loro pratiche di insegnamento le TIC, in particolare gli strumenti offerti dalla rete Internet. Tali strumenti sono stati proposti come valore aggiunto alla didattica per tutti gli studenti e come risorsa per la personalizzazione dei processi di apprendimento per gli alunni con BES. Le TIC, tuttavia, non sono da intendersi come strumento risolutore di ogni

difficoltà di apprendimento: gli specializzandi sono stati chiamati a riflettere su come scegliere e utilizzare le tecnologie, valutandone aspetti positivi e negativi. In ogni caso, le TIC sono da intendersi come strumento di inclusione, in quanto devono essere adottate per permettere a ciascuno di imparare insieme ai compagni e di sviluppare, per quanto possibile, le stesse competenze.

EMANUELA BUIZZA
University of Bergamo

Bibliografia

Contributi sulla didattica delle lingue straniere

- Bertocchini P., Costanzo E., *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, CLE International, Paris 2008.
Balboni P. E., *Fare educazione linguistica, Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, UTET, Torino 2012.
Balboni P.E., *Le Sfide di Babele, Insegnare le lingue nelle società complesse*, terza edizione, UTET, Torino 2012.
Serra Borneto C. (ed.), *C'era una volta il metodo, Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Carocci, Roma 1998.

Contributi sull'uso delle TIC nella didattica

- Benigno V., Tavella M., *Percorsi di didattica inclusiva con l'uso delle TIC: il progetto AESSEDI*, in «TD-Tecnologie Didattiche», 52, 2011, pp. 12-18.
Balboni P.E., *Etica e glottotecnologie*, in Caon P., Serragiotto G. (eds.), *Tecnologie e didattica delle lingue, Teorie, risorse, sperimentazioni*, UTET, Torino 2012.
Caon F., Serragiotto G. (eds.), *Tecnologie e didattica delle lingue, Teorie, risorse, sperimentazioni*, UTET, Torino 2012.
Caon F., *Tecnologie e insegnamento/apprendimento linguistico*, in Caon F., Serragiotto G. (eds.), *Tecnologie e didattica delle lingue, Teorie, risorse, sperimentazioni*, UTET, Torino 2012.
Caburlotto F., *Le nuove potenzialità glottodidattiche del computer e della rete*, in Caon F., Serragiotto G. (eds.), *Tecnologie e didattica delle lingue, Teorie, risorse, sperimentazioni*, UTET, Torino 2012.
Defays J.M., Mattioli-Thonard A., *Quelle place pour les TICe en classe de FLE ? L'heure des bilans: présentation du dossier*, in «Le Langage et l'Homme», vol. XXXVII, 1, juin 2012.
Favaro L., Sandrini I., *Materiali e applicativi web per la didattica delle lingue*, in Caon F., Serragiotto G. (eds.), *Tecnologie e didattica delle lingue, Teorie, risorse, sperimentazioni*, UTET, Torino 2012.
Fratrer I., *Tecnologie per l'insegnamento delle lingue*, Carocci, Roma 2004.
Garelli P., Betti S., *Nuove tecnologie e insegnamento delle lingue straniere*, FrancoAngeli, Milano 2010.
Fogarolo F., *Il computer di sostegno, ausili informatici a scuola*, Erickson, Trento 2012.
Fogarolo F., Scapin C., *Competenze compensative, Tecnologie e strategie per l'autonomia scolastica degli alunni con dislessia e altri DSA*, Erickson, Trento 2010.
Manca S., Ranieri M., *I social network nell'apprendimento, problemi e criticità dei social network aperti come ambienti di apprendimento e di sviluppo professionale*, in Prisco D., Midoro V., *Pedagogia nell'era digitale*, in «TD Tecnologie Didattiche», supplemento, vol. 2, n. 3, pp. 24-29.
Mangenot F., *Internet social et perspective actionnelle. Recherches et applications n°54*, in «Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues», CLE International, Paris 2013.
Mangenot F., *Heurs et malheurs de l'intégration des TIC dans l'apprentissage des langues, Les Cahiers de l'Asdifle, Actes des 51ème et 52ème rencontres*, 2014, pp. 17-25.
Perez C. V., *Le Web 2.0 dans l'enseignement du français*, in «Synergies Espagne», n. 2, 2009.
Porcelli G., Dolci R., *Multimedialità e insegnamenti linguistici*, UTET, Torino 1999.
Prisco D., Midoro V., *Pedagogia nell'era digitale*, supplemento al volume 21 n. 3 di «TD Tecnologie Didattiche».
Santacroce M., *Informatique, numérique et multimédia: quelques mythes récurrents en didactique des langues*, in «Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage», vol. 21, 2002, pp. 121-151.
Torresan P., Mazzotta C., *“Task” e multimedia*, in F. Caon, G. Serragiotto (eds.), *Tecnologie e didattica delle lingue, Teorie, risorse, sperimentazioni*, UTET, Torino 2012, pp. 155-167.

Contributi sulle difficoltà di apprendimento

Caon F., *Educazione linguistica e differenziazione, Gestire eccellenze e difficoltà*, UTET, Torino 2008.

Cardinaletti A. (e altri) (eds.), *Dislessia e apprendimento delle lingue, Aspetti linguistici, clinici e normativi*, Erickson, Trento 2014.

Celentini P., *Didattica del francese lingua straniera ad allievi con disturbi specifici dell'apprendimento: difficoltà linguistiche e strategie metodologiche*, in Daloiso M. (eds.), «[GLOBES. Glottodidattica per i bisogni educativi speciali](#)», *Educazione Linguistica – Language Education (EL.LE)*, n. 3, 2012, pp. 159-174.

Cornoldi, C., *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Il Mulino, Bologna 1999.

Daloiso M., *La dislessia evolutiva: un quadro linguistico, psicolinguistico e glottodidattico*, in «*Studi di Glottodidattica*», 3, 2009, pp. 25-43.

Daloiso M., *Lingue straniere e dislessia evolutiva, Teoria e metodologia per una didattica accessibile*, UTET, Torino 2012.

Melero C., *Dislessia evolutiva, un quadro neurolinguistico, psicologico e mezzi compensativi informatici*, in «*Educazione Linguistica – Language Education (EL.LE)*», vol. 1, n. 1, 2012, pp. 133-165.

Melero C., *Mezzi informatici per l'accessibilità glottodidattica. Riferimenti teorici e proposte di applicazione*, in «*Educazione Linguistica – Language Education (EL.LE)*», vol.1, n. 3, 2012, pp. 515-527.

Contributi sulla formazione degli insegnanti

Diadori P. (ed.), *Formazione Qualità Certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa*, Le Monnier, Milano 2010.

Bangou F., *Intégration des Tice et apprentissage de l'enseignement: une approche systémique, Alsic (en ligne)*, vol. 9, 2006.

Documenti

Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012, *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.

European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL). A reflection tool for language teacher education, Graz, ECML (European Centre for Modern Languages), 2007.

European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference. Southampton, University of Southampton, 2004.

Legge 8 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici dell'apprendimento in ambito scolastico*.

RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente 2006/962/CE.

Sitografia

Bunkr, <http://bunkrapp.com>

Classe inversée, <http://www.classeinversee.com>.

Dropbox, <http://www.dropbox.it>

Edmodo, <http://www.edmodo.com>

Hotpotatoes, <http://hotpot.uvic.ca>

Goanimate, <http://goanimate.com>

Kahoot, <http://getkahoo.com> e <http://kahoo.com>

Mindomo, <http://www.mindomo.com>

Pinterest, <http://it.pinterest.com>

Prezi, <http://prezi.com>.

Socrative, <http://www.socrative.com>.

ThatQuiz, <http://www.thatquiz.org>.

Twineducate, <http://www.twineducate.com>

Voki, <http://www.voki.com>.

Wikispaces, <http://www.wikispaces.com>

Wordle, <http://wordle.net>.

Zondle, <http://www.zondle.com>

¹*European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL). A reflection tool for language teacher education*, Graz, ECML (European Centre for Modern Languages), 2007. *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of*

Reference. Southampton, University of Southampton, 2004. Entrambi i documenti in italiano in P. Diadori (ed.), *Formazione Qualità Certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa*, Le Monnier, Milano 2010.

² P. E. Balboni, *Le Sfide di Babele, Insegnare le lingue nelle società complesse*, terza edizione, UTET, Torino 2012, pp. 50-51. Come precisa l'autore, il termine "catalizzatore" è stato usato per la prima volta in glottodidattica da Giovanni Freddi.

³ Cfr. I. Fratter, *Tecnologie per l'insegnamento delle lingue*, Carocci, Roma 2004, pp. 9-10.

⁴ C. Serra Borneto (ed.), *C'era una volta il metodo, Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Carocci, Roma 1998, p. 131.

⁵ Un concetto tanto importante in glottodidattica ci sembra meritevole di una definizione più dettagliata. Bertocchini e Costanzo riassumono il complesso concetto di *compétence de communication* definito da Hymnes come la «*capacité du locuteur à se servir du système linguistique en fonction du contexte social*» e ne definiscono schematicamente le componenti: la competenza linguistica, che permette di produrre enunciati corretti, la competenza socioculturale, data dalla conoscenza e dall'appropriazione delle norme sociali, la competenza pragmatico-discorsiva/testuale, che permette di produrre delle unità di comunicazione coerenti e coese, la competenza referenziale, che permette di acquisire nuove informazioni partendo da un'informazione conosciuta, ed infine la competenza strategica, che permette di attuare strategie efficaci per raggiungere un obiettivo (cfr. P. Bertocchini, E. Costanzo, *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, CLE International, Paris 2008, p. 71).

⁶ Cfr. P. E. Balboni, *Le Sfide di Babele*, cit., p. 28.

⁷ Cfr. P. Garelli, S. Betti, *Nuove tecnologie e insegnamento delle lingue straniere*, FrancoAngeli, Milano 2010, p. 13.

⁸ F. Manganot, *Heurs et malheurs de l'intégration des TIC dans l'apprentissage des langues*, *Les Cahiers de l'Asdifle, Actes des 51ème et 52ème rencontres*, Paris 2014, p. 18.

⁹ Cfr. M. Santacroce, *Informatique, numérique et multimédia: quelques mythes récurrents en didactique des langues*, *Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage*, vol. 21, 2002, pp. 126-127.

¹⁰ Cfr. F. Caon, *Tecnologie e insegnamento/apprendimento linguistico*, in F. Caon, G. Serragiotto (eds.), *Tecnologie e didattica delle lingue, Teorie, risorse, sperimentazioni*, UTET, Torino 2012, p. 13.

¹¹ Cfr. I. Fratter, *Tecnologie per l'insegnamento delle lingue*, cit., pp. 62-63.

¹² C.V. Perez, *Le Web 2.0 dans l'enseignement du français*, in «Synérgies Espagne», 2, 2009, p. 252.

¹³ Strumenti come *Messenger* sono utilizzati anche in modalità asincrona, in quanto si usano per comunicare con utenti che non sono connessi alla rete nel momento in cui un messaggio viene inviato, ma che potranno visualizzarlo non appena si conatteranno.

¹⁴ Cfr. L. Favaro, I. Sandrini, *Materiali e applicativi web per la didattica delle lingue*, in F. Caon, G. Serragiotto (eds.), *Tecnologie e didattica delle lingue*, cit., pp. 242-243.

¹⁵ F. Manganot, *Internet social et perspective actionnelle. Recherches et applications n°54*, in «Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues», CLE International, Paris 2013, p. 42.

¹⁶ Cfr. S. Manca, M. Ranieri, *I social network nell'apprendimento, problemi e criticità dei social network aperti come ambienti di apprendimento e di sviluppo professionale*, in D. Prisco, V. Midoro, *Pedagogia nell'era digitale*, supplemento al volume 21, n. 3 di «TD Tecnologie Didattiche», pp. 24-29 (<http://www.tdjournal.itd.cnr.it/>).

¹⁷ <http://www.twiducate.com/>.

¹⁸ <http://www.edmodo.com/>.

¹⁹ P. E. Balboni, *Fare educazione linguistica, Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, UTET, Torino 2012, p. 110.

²⁰ Altri applicativi 2.0 sono illustrati al §3.2.

²¹ <http://hotpot.uvic.ca>

²² Il docente, o coloro che elaborano i quiz, accedono al sito <http://getkahoot.com> (è necessario registrarsi). Gli studenti, o coloro che rispondono alle domande, accedono dalla pagina <http://kahoot.com>.

²³ Cfr. P. Torresan, C. Mazzotta, «*Task*» e *multimedia*, in F. Caon, G. Serragiotto (eds.), *Tecnologie e didattica delle lingue*, cit., pp. 155-167. Gli autori presentano la propria esperienza nell'utilizzo di strumenti informatici nella didattica *Task Based Language Teaching* (TBLT) rivolta a studenti delle scuole secondarie: in particolare propongono l'uso di programmi di sottotitolatura per attività a diversi livelli di difficoltà (dalla creazione di semplici video per esemplificare ambiti lessicali alla sottotitolatura di film).

²⁴ F. Caburlotto, *Le nuove potenzialità glottodidattiche del computer e della rete*, in F. Caon, G. Serragiotto (eds.), *Tecnologie e didattica delle lingue*, cit., p. 53.

²⁵ F. Caon, *Tecnologie e insegnamento/apprendimento linguistico*, in F. Caon, G. Serragiotto (eds.), *Tecnologie e didattica delle lingue*, cit., p. 28.

²⁶ RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE) (<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:32006H0962>).

- ²⁷ P. E. Balboni, *Etica e glottotecnologie*, in P. Caon, G. Serragiotto (eds.), *Tecnologie e didattica delle lingue*, cit., p. 41.
- ²⁸ La legge italiana 170/2010 riconosce come DSA la dislessia, la disortografia, la disgrafia e la discalculia.
- ²⁹ Cfr. F. Caon, *Educazione linguistica e differenziazione, Gestire eccellenze e difficoltà*, UTET, Torino 2008, pp. 5-31.
- ³⁰ Cfr. C. Cornoldi, *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, cit., pp. 12-14.
- ³¹ Cfr. F. Caon, *Tecnologie e insegnamento/apprendimento linguistico*, cit., pp. 40-42.
- ³² C. Cornoldi, *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, cit., p. 30.
- ³³ *Ivi*, p. 52.
- ³⁴ Cfr. M. Daloiso, *La dislessia evolutiva: un quadro linguistico, psicolinguistico e glottodidattico*, «Studi di Glottodidattica», 3, 2009, pp. 25-43. Il presente paragrafo si deve in particolare alle pp. 28-31.
- ³⁵ P. Celentin, *Didattica del francese lingua straniera ad allievi con disturbi specifici dell'apprendimento: difficoltà linguistiche e strategie metodologiche*, in Daloiso M. (a cura di), [GLOBES. Glottodidattica per i bisogni educativi speciali](#), «Educazione Linguistica – Language Education (EL.LE)», 3, pp.159-174.
- ³⁶ M. Daloiso, *Lingue straniere e dislessia evolutiva, Teoria e metodologia per una didattica accessibile*, UTET, Torino 2012, p. 99.
- ³⁷ Cfr. *Ivi*, pp.137-148.
- ³⁸ A tal proposito, Fogarolo e Scapin riportano le parole di un'insegnante di un'alunna con DSA: «abbiamo registrato quintali di testi, noi insegnanti, i compagni e sua madre, fatto schemi, mappe, fotocopie di lavori, attaccato e lasciato appesi per anni cartelloni che, ci siamo accorti dopo, non sono serviti solo a lei: “Maestra, per fortuna che in classe c'era Angela, così ho capito meglio e fatto le cose con più calma anch'io”». (F. Fogarolo, C. Scapin, *Competenze compensative, Tecnologie e strategie per l'autonomia scolastica degli alunni con dislessia e altri DSA*, Erickson, Trento 2010, pp. 14-15).
- ³⁹ Cfr. V. Benigno, M. Tavella, *Percorsi di didattica inclusiva con l'uso delle TIC: il progetto AESSEDI*, in «TD-Tecnologie Didattiche», 52, 2011, pp. 12-18.
- ⁴⁰ Cfr. F. Fogarolo, *Il computer di sostegno, ausili informatici a scuola*, Erickson, Trento 2012, p. 14.
- ⁴¹ C. Melero, *Dislessia evolutiva, un quadro neurolinguistico, psicologico e mezzi compensativi informatici*, in «Educazione Linguistica – Language Education (EL.LE)», vol. 1, n. 1, 2012, pp. 133-165.
- ⁴² Per un approfondimento, <http://www.classeinversee.com>.
- ⁴³ <http://www.socrative.com>.
- ⁴⁴ <http://www.thatquiz.org>.
- ⁴⁵ <http://goanimate.com>
- ⁴⁶ <http://www.voki.com>.
- ⁴⁷ <http://wordle.net>.
- ⁴⁸ <http://www.zondle.com>
- ⁴⁹ <http://www.mindomo.com>
- ⁵⁰ <http://prezi.com>.
- ⁵¹ <http://bunkrapp.com>
- ⁵² <http://www.wikispaces.com>
- ⁵³ Cfr. § 1.4.
- ⁵⁴ <http://www.dropbox.it>
- ⁵⁵ <http://www.edmodo.com>
- ⁵⁶ Cfr. §1.4.
- ⁵⁷ <http://it.pinterest.com>

Spagnolo al TFA. Dalla teoria all'unità didattica/di apprendimento.

Spanish at TFA. From theory to teaching/learning unit.

ENRICO LODI

This article aims to provide a general overview on the process of formation of the students/future teachers of Spanish Language and Culture, within the TFA experience (2014-15 edition). Special attention has been drawn to the theoretical frame and to the methodology of the different educational approaches in the last decades. After a recapitulation of the most important phases of such evolution, the article focuses on the specific experience of the TFA students, both in the first phase and at school during the apprenticeship. The main goal, in this respect, is to deal critically with the most important aspects of the TFA process without excluding the difficult moments in combining theory and the reality of the classroom.

KEYWORDS: SPANISH, DIDACTICS, TEACHING UNIT, LEARNING UNIT.

1. Premessa

L'obiettivo di questo elaborato è considerare gli aspetti salienti e le criticità che hanno caratterizzato il percorso di studio degli iscritti al Tirocinio Formativo Attivo 2014-2015, per la classe di abilitazione in Lingua Spagnola e in Letteratura e Cultura Spagnola e Ispanoamericana¹, iscritti all'Accorpamento 8, valido per la docenza sia nelle scuole secondarie di primo grado, sia per le secondarie di secondo grado.

Il corso, cui hanno partecipato 19 candidati, è stato suddiviso, rispecchiando grosso modo l'edizione precedente del TFA, in due fasi: una prima parte dedicata alla somministrazione di corsi di area pedagogico-generale e, quindi, un blocco di corsi inerenti all'area disciplinare linguistica e culturale dell'accorpamento interessato.

Giunti a questa fase centrale della frequenza, gli studenti hanno dovuto anche cimentarsi con la propria esperienza di tirocinio, iniziando l'esperienza di osservazione negli istituti scolastici, sia di primo che di secondo grado, per poi procedere con la fase di "attivazione", ossia con la presa in carico di alcune ore di docenza nella classe

ospitante al fine di poter ottimizzare e volgere in pratica didattica quanto acquisito sul piano teorico.

Il numero limitato, ma tendenzialmente analogo per tutti i candidati, delle ore dedicate all'attivazione² ha fatto sì che questa si strutturasse come una unità didattica o di apprendimento, compatibile con la programmazione annuale prevista per la classe ospitante.

Essendo l'attivazione il momento cruciale dell'attività di Tirocinio Formativo, questa ha dovuto trovare riscontro nella relazione finale degli abilitandi, che, nel loro elaborato, hanno descritto il processo di tirocinio presso la struttura scolastica, mostrando e giustificando l'unità d'insegnamento che hanno attivato in un ambito tematico-disciplinare a scelta, ma differenziato secondo la scelta ripartita tra "lingua", "cultura" o "letteratura". Durante questa fase, gli abilitandi TFA hanno intensificato il loro confronto con la figura del tutor: un docente di scuola secondaria che coordina e dà indicazioni agli studenti del TFA su come impostare il proprio lavoro³.

In questo articolo, intendo osservare l'evoluzione del passaggio dalla teoria alla pratica, con un *focus* preferenziale, ma non esclusivo, sui corsisti che hanno presentato un'esperienza di attivazione in ambito letterario. Cercherò di mettere in luce i tratti comuni ma

anche le difficoltà riscontrate, tanto nell'ambiente-classe quanto a livello di dinamiche interne del TFA.

2. Prospettiva d'analisi

Il mio compito di osservazione si è articolato non solo attraverso il ruolo di "osservatore esterno" previsto dal progetto di ricerca, bensì anche attraverso quello di docente presso il Tirocinio Formativo Attivo. In concreto, sono stato titolare dei moduli "Programmazione didattica"⁴ e "Tecniche didattiche per la cultura dei paesi ispanofoni"⁵.

Nella prima di queste due unità modulari, i contenuti trasmessi e le riflessioni svolte con gli studenti si sono concentrati su normative e indicazioni di ambito nazionale ed europeo, e sul confronto tra i principi ispiratori e i contenuti fondamentali di queste e la programmazione di area disciplinare. In questo senso, è stato per me significativo recepire i commenti ricavati da un compito assegnato: il raffronto tra un Piano dell'Offerta Formativa di un istituto scelto dal corsista (spesso coincidente con la scuola dove questi si apprestava a svolgere la propria attivazione) e, nello stesso istituto, la programmazione/piano di lavoro annuale di spagnolo adottato per una classe. Le osservazioni svolte dagli studenti TFA hanno fornito prime indicazioni utili per integrare quanto poi emerso nelle relazioni finali. Il secondo insegnamento di cui sono stato titolare, invece, è stato forse il più rilevante nell'ottica di questa ricerca, soprattutto perché "Tecniche didattiche per la cultura" ha integrato il modulo propriamente letterario, che è stato il momento centrale di acquisizione per chi ha poi costruito la propria unità didattica o di apprendimento su contenuti letterari di ambito spagnolo o ispanoamericano.

Nel corso delle mie lezioni, in accordo preventivo con la pianificazione adottata dalla stessa prof.ssa Bianchi, ho posto in evidenza la liminarietà tra i contenuti culturali e quelli letterari. Oltre all'ovvia inclusione del sottoinsieme "letteratura" nell'insieme "cultura", infatti, diversi approcci metodologici suggeriscono che non può sussistere una separazione netta tra le due manifestazioni e che, a beneficio di una didattica stimolante ed efficace dal punto di vista comunicativo e della formazione delle competenze, deve stabilirsi un continuo intercambio che

anzi favorisca l'interazione anche laddove si trasmettano contenuti precipuamente linguistici.

Rispettando questa impostazione anche nella realizzazione delle loro unità didattiche, gli studenti TFA sono stati incoraggiati a praticare una didattica aperta e capace di superare le barriere rigide che separano un contenuto dall'altro, rispondendo così al principio secondo il quale le competenze non possono essere acquisite in modo asettico, con una ripartizione secondo le categorie didattiche tradizionali ormai ritenute per molti versi obsolete, sebbene in parte tuttora valide per singoli momenti d'insegnamento.

3. L'idea di didattica nel TFA. Dall'acquisizione teorica all'operatività in sede di tirocinio.

Proprio nell'ottica della piena condivisione di un orizzonte metodologico chiaro, gli studenti TFA sono stati guidati, sin dagli insegnamenti loro somministrati nel blocco di area generale-pedagogica⁶, all'acquisizione dei principi ispiratori e degli elementi fondamentali di una didattica inclusiva per competenze, poi declinata, nel secondo blocco degli insegnamenti curricolari, in chiave propriamente linguistica, con attenzione all'analisi di tutti gli elementi teorici relativi anche al livello più generale della comunicazione emersi negli ultimi decenni di ricerche in questo settore scientifico.

È emerso così un concetto di "competenza linguistica" che, interagendo opportunamente con le strutture di conoscenza possedute dallo studente come "conoscenza del mondo"⁷, dà luogo allo sviluppo della "competenza strategica", indispensabile al discente per reagire al meglio al mutare delle variabili di situazione.

A sua volta, lo stesso concetto di "competenza linguistica" è stato studiato nelle sue componenti strutturali come emerge, ad esempio, nei lavori di studiosi come Bachman⁸, con le sottoarticolazioni in "competenza organizzativa" (a sua volta scindibile in c. grammaticale e c. testuale) e "competenza pragmatica", che consta ulteriormente di una "competenza illocutoria", basata su funzioni come quella ideativa, euristica e comunicativa, e di una "competenza sociolinguistica", più focalizzata sulle variabili di registro e, per l'appunto, sulle specificità testuali che operano al livello della retorica e dei

riferimenti culturali di una lingua parlata da una comunità.

Alla base del lavoro di approccio alla didattica per competenze, a partire *in primis* dal corso di *Fondamenti di didattica e di programmazione* (e, in particolare, dal modulo *Fondamenti di didattica delle lingue straniere moderne*), i corsisti hanno (ri)percorso gli elementi centrali e la terminologia di riferimento della rivoluzione didattica avvenuta nella seconda metà del secolo XX, specie dagli anni Sessanta e Settanta.

Il principale testo assegnato, in questo senso, è stato *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*⁹, che propone un percorso esaustivo e aggiornato sull'evoluzione delle metodologie di insegnamento delle LS. La sua scansione diacronica permette allo studente di acquisire consapevolezza sull'ubicazione e sull'eziologia delle diverse attività che si compenetrano anche nella didattica più recente.

I corsisti hanno potuto gerarchizzare i concetti glottodidattica a partire dall'idea di "approccio", ossia dalle convinzioni sulla natura della lingua e dell'apprendimento linguistico, per poi concentrarsi sul *design*¹⁰, ovvero sul modello di sillabo, sull'insieme di obiettivi generali e specifici, e sulla loro relazione con i ruoli attribuiti al discente, al docente e ai materiali utilizzati. Da queste caratteristiche si può evincere facilmente che il concetto di *design* in glottodidattica è stato spesso assimilato (come accade anche in Barsi e Rizzardi) alla definizione di "metodo" laddove, in altre tassonomie, il metodo assume invece una valenza molto più panoramica capace di contemplare al suo interno l'insieme di approccio, *design* e delle specifiche procedure che vengono messe in atto nella pratica quotidiana della docenza.

Secondo lo schema sopra proposto, sussistono tre grandi orientamenti¹¹ nella didattica delle lingue straniere: l'orientamento "linguistico", che concepisce il fenomeno idiomatico come un insieme di regole; l'orientamento "comunicativo" e l'orientamento "umanistico-psicologico".

Nel bacino dei metodi con orientamento linguistico, si è spesso menzionata la differenza tra i metodi deduttivi, che partono dalla grammatica per arrivare al testo (come accade nel metodo grammatica-traduzione, ma anche in quello fondato sulla lettura e in quello "cognitivo") e i

metodi induttivi, che invece invitano il discente a ricavare le regole astratte dall'osservazione del materiale linguistico oggetto di studio (è il caso di metodi come quello chiamato "diretto" e quello "orale-situazionale").

In questo ambito di classificazione, pensando all'interazione con lo studio letterario, è interessante notare che i metodi linguistici tradizionali come quello grammatica-traduzione, che risale addirittura al secolo XVIII, sono nati proprio con una concezione del testo di letteratura come punto di arrivo del processo di apprendimento linguistico. L'opera letteraria, insomma, era concepita come il fulcro e la stessa meta finale dell'acquisizione di una LS.

Accanto ai metodi che s'inscrivono nell'orientamento linguistico, si è sviluppato, in una fase successiva, un filone metodologico sorto dalla parallela rivoluzione che, a monte, stava avvenendo nella ricerca linguistica e che, appunto, ha avuto una ricaduta fondamentale sulle pratiche glottodidattiche¹². La pragmatica, ovvero lo studio che si occupa del valore d'uso della lingua, ha conferito una svolta agli studi glottodidattici e ha permesso il perfezionamento del cosiddetto "orientamento comunicativo". La lingua, nel metodo comunicativo, è ora concepita come uno strumento per "fare", e la realtà circostante acquisisce un'importanza inedita. Nell'applicazione del metodo comunicativo alla creazione di unità didattiche, gli studenti hanno quindi attribuito priorità alla creazione di attività che permettessero di attivare non solo le nozioni grammaticali, ma anche le funzioni linguistiche attraverso le quali soddisfare specifici bisogni comunicativi.

Il *task*, o compito, inserito nell'unità didattica è stato in questo senso un elemento centrale proprio per la sua rispondenza alle esigenze didattiche del metodo, secondo cui si devono stimolare le competenze linguistiche integrandole altresì con dimensioni più ampie dell'agire, in cui anche la letteratura può diventare un'occasione per attivare competenze trasversali, come quella socioculturale o interculturale, oltre che per ricadere sulla dimensione linguistica. A questo proposito, nelle lezioni del modulo di *Tecniche didattiche per la letteratura dei paesi ispanofoni*, un momento specifico della didattica è stato dedicato proprio alla distinzione tra il testo letterario come oggetto e quello inteso come pretesto, per poi fornire indicazioni su come strutturare al meglio le

tipologie di attività (sostanzialmente suddivise in tre fasi: quelle precedenti la lettura; quelle sul testo; e quelle di consolidamento e di approfondimento) che compongono l'unità di apprendimento di letteratura, sia per quanto riguarda la lezione in cui la letteratura è la meta della riflessione, sia riguardo quella di lingua che adotta il testo letterario come pretesto.

La formazione dei corsisti sui fondamenti della didattica per competenze si è completata, dal punto di vista teorico, con lo studio, accanto all'orientamento comunicativo, di un altro approccio sviluppatosi negli stessi anni e per molti versi compatibile proprio con le convinzioni dei fautori del metodo comunicativo stesso: l'approccio umanistico-affettivo.

Secondo questa concezione della didattica, il discente è posto al centro del processo di apprendimento, e questo deve avvenire attraverso il maggior coinvolgimento possibile della sfera personale e propriamente affettiva¹³. Affermatasi soprattutto a partire dagli anni Novanta, i metodi ascrivibili all'approccio umanistico-affettivo hanno concretamente integrato la gamma di tecniche in uso da parte del docente che applica il metodo comunicativo, arricchendo quest'ultimo di valenze che trascendono la semplice visione pragmatica dell'agire comunicativo. Con la sedimentazione di questo nuovo approccio, la teoria glottodidattica si è arricchita di concetti divenuti poi centrali come "acquisizione", "apprendimento", inteso nel suo senso attuale, e "filtro affettivo"¹⁴.

Nel complesso, questa rivoluzione a livello di teorie didattiche è stata accompagnata da varie iniziative istituzionali che sono state a loro volta oggetto di approfondimento da parte dei corsisti e che effettivamente hanno costituito il punto di approdo della rivoluzione glottodidattica descritta sopra, condizionando così anche le attuali pratiche formative alla docenza.

Senza entrare nel merito delle normative nazionali, che sono state trattate diffusamente in area generale e nel modulo di *Programmazione didattica*, il testo centrale a cui gli studenti TFA hanno fatto riferimento è il Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER) che fornisce una gamma ampia di descrittori dei diversi livelli di competenza linguistica, specificando, in prevalenza con una terminologia positiva, ciò che l'utente di una lingua è in grado di fare. Oltre che per i descrittori in senso lato,

tuttavia, il QCER (MCER nella versione spagnola) è un documento essenziale anche per intendere la centralità del *task* nella nuova concezione di didattica delle lingue, e la sua applicazione a sfere di dominio e d'uso che devono essere riproposte nella didattica per un apprendimento ottimale. Altrettanto importante è, infine, il discorso legato alla valutazione, anch'essa calibrata sul concetto di competenza e attenta quindi a elementi prima assenti come l'autovalutazione di sé e del processo di apprendimento.

Esposti a questo complesso panorama teorico, i corsisti del Tirocinio Formativo Attivo sono stati poi invitati a condividere con i docenti dei moduli di didattica di "Cultura", "Lingua" e "Letteratura" una serie di concetti-cardine affinché non si creasse una situazione d'incertezza terminologica e di contenuto nella stesura della propria relazione. In primo luogo, si sono evidenziate le caratteristiche che differenziano un'unità didattica da un'unità di apprendimento¹⁵, connettendo quest'ultima agli approcci glottodidattici più recenti e specificando che spesso questa può costituire, insieme ad altre UDA, un modulo, ossia un nucleo didattico più esteso, associato spesso alla realizzazione di un compito finale di portata generale.

Sempre tenendo in considerazione le nuove linee operative della didattica per competenze, i docenti si sono soffermati su un'altra questione che talvolta, nell'edizione precedente del TFA, è stata latrice di confusione: la differenza tra l'idea di "apprendimento cooperativo", che prevede generalmente una divisione in piccoli gruppi comunque orientati dal professore, e quella di "apprendimento collaborativo", fondata su presupposti epistemologici più radicali. Quest'ultima concezione, infatti, presuppone che il sapere non risieda in alcun luogo esterno al discente e pertanto ritiene possibile che sia il lavoro autonomo degli studenti stessi a permetterne l'apprendimento¹⁶.

Per quanto si tratti di una prospettiva affascinante, le unità di apprendimento prodotte dai corsisti hanno dimostrato che, pur impegnandosi nella realizzazione di pratiche cooperative con carattere laboratoriale (finalizzate alla realizzazione di una performance o almeno all'espletamento di un compito simulato), non è comunque facile creare le condizioni per un apprendimento collaborativo. Da questo punto di vista, le

unità a tema letterario hanno mantenuto la linea di tendenza di quelle a carattere linguistico o culturale, dimostrando come la letteratura stessa possa prestarsi alla realizzazione di *task*, senza però che la didattica si possa sottrarre completamente al ruolo di guida del docente.

4. Il profilo degli studenti rispetto al passaggio teoria-attivazione

Gli abilitandi sono apparsi motivati, ricettivi verso ciò che ancora non conoscevano delle metodologie di insegnamento attuali, e quindi generalmente capaci di muoversi per integrare le proprie abilità sul fronte dell'insegnamento delle lingue seconde¹⁷. Un ruolo importante, non enucleato nel paragrafo precedente, è stata la somministrazione di moduli riguardanti le tecnologie applicate all'insegnamento e le problematiche relative alla presenza in classe di BES, anche con diagnosi specifica DSA o portatori di handicap.

Dal punto di vista delle scelte di ambito (tra “lingua”, “cultura” e “letteratura”) operate ai fini della realizzazione delle unità di insegnamento da parte dei corsisti, si è verificata una ripartizione spontanea tendenzialmente bipartita, con meno unità a tema linguistico e letterario e, in compenso, un numero maggiore di unità con matrice culturale. A mio avviso, questo dato può essere letto come il riscontro della trasversalità del concetto di cultura e delle competenze ad essa relazionate¹⁸, che spesso infatti sono apparse come attività secondarie anche nelle unità di lingua e letteratura. D'altro canto, per quanto concerne il caso specifico dei lavori focalizzati su testi o argomenti letterari, bisogna certo considerare l'esiguità numerica, tra le strutture ospitanti, di istituti scolastici che, come i licei linguistici, presentano nella loro offerta didattica anche l'insegnamento della letteratura spagnola.

In modo complementare, in molte delle unità attivate presso istituti secondari di primo grado, dove non è previsto l'insegnamento specifico della letteratura, l'inserimento di elementi appartenenti alla storia della cultura e della letteratura spagnola o ispanoamericana ha rispecchiato il noto principio didattico secondo cui è opportuno incentivare la trasmissione di conoscenze letterarie per attivare, sin dalle prime fasi dell'acquisizione di una LS, gli elementi alla base della

creazione di competenze socioculturali e, in parallelo, anche l'interesse per la letteratura nonostante questa non sia inclusa tra gli insegnamenti caratterizzanti.

I corsisti TFA hanno altresì tenuto conto, nella preparazione delle loro unità didattiche/di apprendimento e nella redazione della loro relazione finale, delle differenze tra un metodo di lavoro classico, per obiettivi (strutturato per lo più in capacità, conoscenze e abilità) e, sul fronte opposto, una didattica per competenze. Inoltre, essi hanno saputo integrare a questi elementi anche i principi di una didattica inclusiva e accogliente verso i diversi bisogni educativi che si manifestano nell'ambiente classe e che, lungi dall'essere un mero elemento di simulazione, costituiscono sempre più un aspetto ineludibile della didattica attuale.

Sempre per i motivi esposti sopra, l'unità di apprendimento di letteratura si discosta forse dalla tendenza generale per ciò che concerne l'attenzione ai BES poiché viene generalmente insegnata in ambienti dove è più improbabile trovare casi di disturbi cognitivi gravi. In compenso, i lavori degli studenti hanno dimostrato che proprio il testo letterario può farsi cartina di tornasole in grado di evidenziare le singole sensibilità personali e quindi di consentire al docente una migliore calibrazione sui bisogni educativi di ciascuno studente.

5. Elementi di valutazione critica e difficoltà riscontrate.

Nel complesso, i corsisti hanno saputo strutturare in modo efficace le proprie unità didattiche o di apprendimento attivate in sede di tirocinio. In particolare, lo schema proposto per uniformare e agevolare il lavoro è stato accolto e sempre rispettato come punto di partenza, dimostrando quindi la propria validità come modello operativo¹⁹.

A mio avviso, tuttavia, è comunque necessario segnalare che su alcuni punti della struttura proposta sono stati necessari chiarimenti che permettessero agli abilitandi di migliorare la propria operatività. In particolare, talvolta è stato necessario lavorare su una chiarificazione maggiore degli obiettivi prefissati per l'unità e sulla loro suddivisione in obiettivi generali, specifici primari e secondari, laddove ai primi corrispondono tendenzialmente le competenze generali e al secondo

gruppo quelle più mirate all'apprendimento linguistico-culturale.

Inoltre, dalla lettura dei diversi elaborati dei corsisti, si potrebbe evincere una tendenza generale all'adozione di una "terminologia-obrello", come accade con il ricorso diffuso all'etichetta di "metodo eclettico" per riferirsi all'impostazione adottata nel progettare l'unità di apprendimento e al concetto (diffuso soprattutto in ambito della didattica dello Spagnolo LS) di *enfoque nocio-funcional* per indicare l'impostazione, del resto ormai onnipresente, dell'unità come un susseguirsi di nozioni e funzioni. Tuttavia, se, da una parte, questi elementi potrebbero portare a ipotizzare una padronanza non ancora ottimale delle modalità operative per mettere in pratica i principi del metodo comunicativo, dall'altra, e in modo forse più realistico, questo confermerebbe quanto il metodo comunicativo stesso resti per molti versi una categoria priva di precise linee di demarcazione, in cui confluiscono elementi che si associano più direttamente con la didattica tradizionale o con altre prospettive.

Infine, tra gli elementi critici emersi nel lavoro di lettura e di commento alle unità didattiche, talvolta è emersa anche la mancata assimilazione del concetto di valutazione, per cui, anche in sede d'esame, si è spesso dovuto ribadire come la valutazione formativa si accosti a quella

sommativa (svolta secondo metodi più o meno tradizionali) senza però il valore di giudizio su quanto appreso, bensì sul processo attraverso il quale è avvenuto l'apprendimento stesso.

Le unità didattiche/di apprendimento realizzate su tematica letteraria non si sono discostate significativamente in questo senso. Piuttosto, esse hanno messo in luce come la letteratura possa costituire uno spunto di riflessione privilegiato per affrontare altre problematiche, in questo caso di ambito più generale, come quelle relative all'epoca che stiamo vivendo. In primis, l'impegnativo percorso per giungere a una sintesi tra i principi di tolleranza e di apertura culturale, da una parte e, dall'altra, la sempre più cogente esigenza, in capo anche e soprattutto all'istruzione, di proporre modelli etici forti che contrastino gli aspetti negativi del relativismo imperante.

Unità di apprendimento come quelle realizzate sull'opera tardo-medievale *La Celestina* o su poeti del *Siglo de oro* come Góngora o Quevedo, sono state capaci di cogliere tali implicazioni e, lavorando anche a livello tematico e non rigidamente cronologico²⁰, hanno proposto compiti mirati a realizzare trasposizioni contemporanee di parti delle opere, valorizzando così la polisemia e il portato atemporale della letteratura.

ENRICO LODI

University of Bergamo

Bibliografia

(proposta anche per il modulo "Tecniche didattiche per la cultura dei paesi ispanofoni")

Balboni P.E., *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia 2007.

Banks J., *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, MA: Allyn and Bacon, Needham Heights 1993.

Brislin R., Yoshida T., *Improving Intercultural Interactions: Modules for Crosscultural Training Programs*, Sage Publications, Thousand Oaks 1994.

- Buttjes D., Byram M., *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Multilingual Matters, Clevedon Avon 1991.
- Byram M., Morgan C., *Teaching and Learning Language and Culture*, Multilingual Matters, Clevedon, Avon 1994.
- Byram M., Zarate G., *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*, Council of Europe Publishing, Strasburgo 1997.
- Byram M., Fleming M., *Perspectivas Interculturales en el Aprendizaje de Idiomas*, Cambridge University Press, Cambridge 1998.
- Caon F., *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Mondadori, Milano 2008.
- Cestero, A. M., *El intercambio de turnos de habla en la conversación. Análisis sociolingüístico*. Universidad de Alcalá de Henares, 2000.
- Ciccarelli A., *Teaching Culture through Language: Suggestions for the Italian language class*, in «Italia», n. 73(4), Bloomington 1996, pp. 563-567.
- Cortazzi M., Jin L., *Cultural Mirrors. Materials and methods in the EFL classroom*, in E. Hinkel (ed.), *Culture in Second Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge 1999.
- Crookes G., Gass S.M., *Tasks and Language Learning. Integrating Theory and Practice*. Multilingual Matters Ltd, Clevedon, Avon 1993.
- Cushner K., Brislin R., *Intercultural Interactions: A Practical Guide. Crosscultural Research and Methodology Series*, Sage Publication, Thousand Oaks 1996, vol. 9.
- Cushner K., *International Perspectives in Intercultural Education*, Lawrence Earlbound Associates, Mahwah 1998.
- De Bot K., Gingsberg R., Kramersch C., *Foreign Language Research in Crosscultural perspectives*, European Cultural Foundation, 1991.
- Escandell Vidal M.V., *Introducción a la Pragmática*, Ariel, Barcellona 1996.
- Gail L., Nemetz R., *Issues in Second Language and Cross-Cultural Education: The Forest Through the Trees*, Heinle & Heinle Publishers, Boston Massachusetts 1981.
- García P., *La cultura ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas*, RedELE, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid 2004.
- Hinkel E., *Culture in Second Language Teaching and Learning*, Cambridge University Press, Cambridge 1999.
- Kramer A., *The Teaching of Culture and Language in the Second Language Classroom: Focus on the Learner. International Journal of Educational Research*, Pergamon, Oxford 1996.
- Kramersch C., *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford 1993.
- Kramersch C., *Culture in Language Learning: A View from The United States Foreign Language Research in Crosscultural Perspective*, John Benjamin's Publishing Company, Amsterdam 1991.
- Lafayette R., *The Culture Revolution in Foreign Language Teaching*, National Test Book Company 1974.
- Leicester M., *Educació moral en una societat multicultural*, in «Symposium internacional de filosofia de la educació», 1, Universidad de Barcelona, Barcellona 1988, pp. 91-125.
- Ministerio de Educación y Ciencia, *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*, Madrid 1990.
- Moran P.R., *Teaching Culture: Perspectives in Practice*. Heinle & Heinle, 1990.
- Peña A., Gutiérrez G., *La interculturalidad y el desarrollo de actividades interculturales para estudiantes principiantes de ELE*, in *Actas del XIII congreso internacional de ASELE* 2004.
- Pino C.R., *Teaching Spanish to Native Speakers: A new Perspective in the 1990s*, in «ERIC/CLL», News Bulletin, 1997, n. 21(1), pp. 4-5.
- Pizzillo J., *Intercultural Studies. Schooling in Diversity*, Kendall/Hunt Publishing Company, Iowa 1983.
- Richards J.C., Rodgers T.S., *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge 1986.
- Rizzardi M.C., Barsi M., *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*, LED, Milano 2007, voll. I e II.
- Renner C., *Multicultural Methodologies in Second Language Acquisition: Integrating Global Responsibility, Peace Education and Crosscultural Awareness*, Università di Napoli, Napoli 1994.
- Sales C.A., *Educación Intercultural y Formación de Actitudes. Propuesta de programas pedagógicos para desarrollar actitudes interculturales en Educación Primaria y Secundaria*, Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia, Valencia 1997.
- Seelye H.N., *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*, National Textbook Company, Lincolnwood, Illinois 1997.
- Tomalin B., Stempleski S., *Cultural Awareness*, Oxford University Press, Oxford 1993.
- Thanasoulas B., *The importance of Teaching Culture in the Foreign Language Classroom*, Radical Pedagogy, 2001.

Willis J., *A Framework for Task-based Learning*, Longman, Londra 1996.

Winthrop R., *Dictionary of Concepts in Cultural Anthropology*, Greenwood Press, New York 1991.

Zanón J., *La enseñanza del español mediante tareas*, Edinumen, Madrid 1999.

Consiglio d'Europa, *Common European framework of reference for languages (CEF). Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge 2001. Ed. it. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione*, trad. di F. Quartapelle e D. Bertocchi, Firenze, La Nuova Italia 2002.

¹ Nell'ambito del TFA, questo sovrasettore disciplinare è stato definito come Accorpamento 8 e, a differenza dell'edizione precedente dei TFA ordinari (2012), esso riunisce i gruppi interessati all'inserimento nelle graduatorie per i settori A445 e A446.

² Il tempo dedicato all'attivazione è variato, a seconda delle esigenze dell'istituto ospitante e della misura in cui è stato possibile assegnare compiti da svolgere a casa, dalle 6 alle 10 ore.

³ Altra figura è quella del "Tutor accogliente", ossia del docente che ospita il tirocinante nella propria classe di LS.

⁴ Questo modulo fa parte dell'insegnamento *Fondamenti di didattica e programmazione*, ed è completato dal modulo di *Fondamenti di didattica delle lingue straniere moderne* (in comune con altre lingue).

⁵ Questo modulo fa parte dell'insegnamento *Didattica della cultura e della letteratura spagnola*, ed è completato dal modulo *Tecniche didattiche per la letteratura dei paesi ispanofoni*.

⁶ Tra gli insegnamenti fondanti di area generale, ricordiamo qui: *Fondamenti storico-istituzionali; Metodologie e pratiche didattiche; Pedagogia speciale*.

⁷ Questo elemento è stato a sua volta approfondito, nelle lezioni di *Tecniche didattiche per la cultura*, come fattore indispensabile da tenere in considerazione per lo sviluppo di competenze sociolinguistiche e culturali che ovviamente ricadono anche sulla didattica della letteratura.

⁸ L. Bachman, *Fundamental considerations in language testing*, Oxford University Press, Oxford 1990, p. 87.

⁹ M.C. Rizzardi, M. Barsi, *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*, LED, Milano 2007, voll. I e II.

¹⁰ Il termine, riportato a sua volta in *Metodi in classe*, è tratto dal testo di J.C. Richards, T.S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge 1986.

¹¹ O "metodi", adottando la concezione generalista del termine, che è stata seguita dagli studenti in sede di redazione delle loro attività conclusive.

¹² Questo mutamento coincide, come del resto si riferisce sempre nei manuali che trattano tale tematica, con l'istituzione delle discipline universitarie che applicano le nuove acquisizioni degli studi linguistici (e, per certi versi, retorici) all'insegnamento delle lingue straniere. Inizialmente, si affermarono in diverse università i corsi di "linguistica applicata"; successivamente, il nome più impiegato per la disciplina fu "glottodidattica".

¹³ Tra i metodi che fanno parte dell'approccio umanistico-affettivo, si annoverano soprattutto il cosiddetto "metodo silente" (diffuso in ambito anglosassone e imperniato sul silenzio del professore per stimolare l'alunno) e quello della "Risposta fisica totale", fondata sulla connessione di parole e movimento per imparare, come avviene sempre nel bambino alle prime esperienze, a partire dal corpo.

¹⁴ Come si accennerà anche più avanti, la conoscenza di queste tecniche ha fornito la base su cui i corsisti hanno potuto sperimentare l'inserimento delle stesse nella formulazione, spesso stimolante, delle proprie attività didattiche presentate in sede di attivazione.

¹⁵ In sede di redazione dei loro lavori finali, gli studenti hanno scritto in lingua spagnola, trasponendo quindi la terminologia che in questa relazione appare invece in italiano. Per motivi di spazio non specificherò qui tutti i termini in entrambe le lingue, tenendo anche in considerazione la loro prossimità, come accade tra "unità di apprendimento" e "unidad de aprendizaje".

¹⁶ Per un approfondimento teorico di questa differenza, si è fatto riferimento all'articolo di K. Bruffee, *Sharing our Toys- Cooperative Learning versus Collaborative Learning* in «Change», n. 27, 1995, pp. 12-18, ma anche al testo di area ispanistica di E.F. Barkley, P. Cross, C. Howell Major, *Técnicas de aprendizaje colaborativo*, Ministerios de Educación y Ciencia y Ediciones Morata, Madrid 2007.

¹⁷ Nell'ambito della preparazione teorica dei corsisti, questi hanno dimostrato di conoscere le pubblicazioni di riferimento, incluse quelle periodiche segnalate peraltro, ad uso di questo progetto, dalla prof.ssa Ada Valentini: *Language Learning; Rassegna italiana di linguistica applicata; Second language Research; Studies in Second language acquisition*.

¹⁸ Come si è già accennato altrove, le competenze più spesso associate all'insegnamento della cultura sono quella socioculturale e interculturale, ma rientrano in questo bacino di competenze affini anche quella esistenziale e ovviamente gli aspetti sociolinguistici e pragmatici della competenza linguistica.

¹⁹ Tale schema prevede la seguente ripartizione: Titolo e descrizione dell'unità; identificazione del gruppo-meta; livello linguistico; Obiettivi; Metodologia; Contenuti; Risorse e materiali; Organizzazione dello spazio e del tempo; Compiti o *Task*; Elementi trasversali; Valutazione.

²⁰ Questo elemento è stato commentato dagli stessi corsisti, che hanno dimostrato, dopo una perplessità iniziale, di saper valorizzare anche recenti manuali di letteratura impostati su unità tematiche e non cronologiche.

La didattica della letteratura francese tra insegnamento nell'ambito del TFA e prassi.

French literature didactics between teachings within TFA and practices.

MONIA MEZZETTI

The report aims at showing the results of the observation of TFA lessons, and in particular of the course called Tecniche di Didattica della Letteratura Francese, corresponding to Literature Teaching. Moreover, the report deals with both the analysis of the students' books which are used at present, or have been recently used, in the High Schools in Bergamo and its province for the study of French Literature, and the results of a written interview to TFA students concerning a variety of topics.

KEYWORDS: DIDACTICS, FRENCH LITERATURE, TEACHING, TEACHING PRACTICES

La presente relazione è stata elaborata al termine del periodo di osservazione e valutazione critica del modulo di Tecniche di Didattica della Letteratura Francese di competenza del prof. Fabio Scotto (professore ordinario) previsto dal Tirocinio Formativo Attivo svoltosi presso l'Università degli Studi di Bergamo nell'a.a. 2015/16. In ottemperanza al disciplinare d'incarico, l'attività è stata svolta «con la diligenza richiesta [...] e con la necessaria professionalità, nell'ambito degli obiettivi organizzativi stabiliti in assoluta autonomia, senza alcun vincolo di subordinazione nei confronti del committente».

Le finalità del progetto di ricerca, che ne è stato susseguentemente elaborato in una prospettiva di valorizzazione e affinamento delle metodiche e delle prassi didattiche delle discipline linguistiche, possono così essere declinate:

- individuazione delle peculiarità della didattica della letteratura nella Scuola Secondaria di Secondo Grado e conseguente evidenziazione tanto dell'importanza di una corretta e coerente programmazione disciplinare di storia letteraria quanto della scelta oculata dei libri di testo,
- accertamento del possesso o, qualora questo non rappresentasse un pre-requisito, dell'avvenuto apprendimento delle tecniche di analisi del testo letterario illustrate nell'ambito del TFA,

- rilevazione dei punti di forza, e viceversa delle criticità, dell'insegnamento impartito nell'ambito dell'Accorpamento 6 (Francese) del corso di Alta Specializzazione (TFA).

Fondamentali per il raggiungimento dei suddetti obiettivi sono stati:

- la frequenza assidua delle lezioni,
- il confronto diretto con i docenti, tanto il titolare del corso quanto, in ragione della loro esperienza di insegnamento della letteratura nella Scuola Superiore, le proff.sse Monica Andreini ed Elisabetta Franchina, incaricate di altri insegnamenti previsti per l'Accorpamento 6 (rispettivamente Programmazione Didattica e Tecniche Didattiche per la Lingua Francese),
- la consultazione del materiale didattico in adozione, attualmente o in un recente passato, negli istituti scolastici di Bergamo e provincia (a.s. 2014/15),
- lo studio della critica più recente e/o più avanzata per l'insegnamento dell'analisi del testo letterario, in particolare quello poetico¹,
- il rilevamento del parere dei corsisti attraverso un questionario appositamente approntato dalla sottoscritta.

Quest'ultimo è stato inviato per posta elettronica a 13 dei 15 corsisti dell'Accorpamento 6 e, per garantire l'anonimato della rilevazione, è stata attivata una casella di posta dalla quale inviare i questionari compilati sotto forma di allegato. In alternativa, i corsisti avrebbero potuto far pervenire il questionario in formato cartaceo, indirizzandolo all'ufficio personale del prof. Scotto presso l'Università; questa modalità è stata scelta da un/una solo/a corsista. I risultati, in termini di *feedback*, sono stati di gran lunga inferiori alle aspettative: infatti, soltanto 6 corsisti su 13 hanno restituito il questionario (12 per posta elettronica, 1 tramite consegna a mano). Inoltre, solo 5 su 6 risultano compilati, ovvero un questionario risulta in bianco, ma potrebbe essere stato allegato come tale per errore. Nonostante di ciò sia stata data comunicazione a tutti i corsisti, nessuno ha provveduto a re-inviarne una copia compilata. Sono rimasti esclusi dalla consultazione 2 corsisti perché irraggiungibili, presumibilmente per via della comunicazione di un indirizzo mail non esatto o non sufficientemente comprensibile.

Le valutazioni che inevitabilmente si impongono sono le seguenti: quanto ai corsisti, questi non hanno dato prova di particolare interesse per il sondaggio, né sono stati collaborativi, tant'è che è stato necessario sollecitarli ripetutamente; quanto ai dati ricavati dal questionario, sono scarsamente rappresentativi in ragione soprattutto della loro esiguità. In altri termini, lo strumento del questionario, che avrebbe dovuto essere ausiliario all'osservazione e fonte di informazioni, ha prodotto invece del materiale all'atto pratico di dubbia utilità in una prospettiva di miglioramento dell'offerta formativa nell'ambito del TFA. La difficoltà ermeneutica è infatti rappresentata, non tanto dall'attendibilità del contenuto delle singole risposte ai quesiti, quanto dalla possibilità di poterle giudicare come maggioritarie ed effettivamente indicative dell'opinione dei corsisti di Francese. Tuttavia, essendo queste le sole a disposizione, il loro contenuto verrà nelle pagine seguenti comunque riferito ed esaminato.

Obiettivo n. 1/3

Per questo attiene a questo punto (*Individuazione delle peculiarità della didattica della letteratura nella Scuola*

Secondaria di Secondo Grado e conseguente evidenziazione tanto dell'importanza di una corretta e coerente programmazione disciplinare di storia letteraria quanto della scelta oculata dei libri di testo), verranno distinti i risultati della mia osservazione sia del materiale didattico (1.a) sia dell'attività laboratoriale (1.b).

Successivamente, sarà invece analizzata la questione della coerenza del piano di lavoro individuale in carico ai singoli docenti (1.c).

1.a

Va rilevato, in primo luogo, come nella scuola secondaria di secondo grado, diversamente dall'ambito universitario, l'insegnamento e lo studio individuale della letteratura vengano effettuati non già con l'ausilio di storie letterarie (ad es. L. Sozzi, *Storia della letteratura francese*, Einaudi, Torino 2013, 2 voll.), ma di manuali di storia letteraria per evidenti esigenze didattiche. L'antologia dei testi è infatti un requisito fondamentale per lo studio della letteratura e soprattutto per l'apprendimento delle tecniche di analisi del testo.

Tutte le storie letterarie esaminate presentano una progressione tanto cronologica quanto modulare, a sua volta di tipo tematico (motivi letterari o relativi alla cultura del Paese – ad esempio l'ideale cortese nel Medioevo, il razionalismo nell'Illuminismo, l'esistenzialismo nel Novecento...), quanto per generi (romanzo, poesia, teatro, saggio).

Quanto alle modalità di scansione della storia letteraria, va notato come quella per genere rivesta una funzione propedeutica, in quanto fornisce agli studenti gli strumenti di decodifica dei testi stessi via via presi in esame. La suddivisione tematica riveste invece una funzione motivante, nella misura in cui intercetta o viceversa suscita l'attenzione dello studente. Per questa stessa ragione, il tema viene solitamente riproposto nelle testatine delle pagine in cui questo viene trattato.

M.Aviérinos – D.Labouret – M.H.Prat, *Alinéa*, Zanichelli, Bologna 2000, 2 voll., (adattamento a cura di Viviana Valentini e Eusebio Ricci)

- Libro di testo non più in adozione nelle scuole.
- Adattamento del maggior manuale francese, ovvero quello in 5 volumi edito da Bordas a cura di Lagarde e Michard (1948¹ e successive).

- Spiegazione chiara ed esaustiva.
- Positiva l'introduzione di una sorta di *index rerum* dedicato ai temi letterari e alla cultura francese, solitamente assente nei manuali, e di agile consultazione.
- Positiva anche la sezione delle biografie degli autori: succinta e probabilmente intesa a supplire all'assenza di un inquadramento preliminare degli stessi.
- Tuttavia, di difficile utilizzo in classe, a causa dell'assoluta mancanza di una trattazione sistematica degli autori, tale per cui i brani antologici vengono inseriti *tout court* all'interno di sezioni tematiche.
- La lettura dei testi non è problematizzata, ma serratamente guidata da brevi introduzioni; ne deriva una lettura passiva, perché il senso è completamente anticipato.
- Apparato degli esercizi scarso e inadeguato per grado di difficoltà.
- Talvolta, incoerenza nell'accostamento tra immagini e testi (quanto meno il nesso non è evidente).
- Valutazione complessiva: negativa.

Bertini – Accornero – Bongiovanni – Giachino, *Beaubourg*, Einaudi, Torino 2002, 3 voll.

- Positivo il fatto che questo manuale consti di 3 volumi, anziché 2, come in quasi tutti gli altri casi: la programmazione dello studio della storia letteraria può così più agevolmente essere ripartita su ciascun anno scolastico del Triennio, in cui essa è curricularmente prevista.
- Emerge una buona e ampia conoscenza della letteratura.
- Spiegazione chiara; generalmente esaustiva, ma a volte un po' troppo sintetica.
- Esercizi di varia tipologia e adatti al livello di competenza degli studenti.
- Positivi i numerosi approfondimenti tematici o esplicativi inseriti nei capitoli e resi tipograficamente individuabili dall'uso del riquadro e dell'etichettatura (ad es. *Personnages*, *La critique*, *La vie des formes* ...).
- Positiva la presenza di un glossario.

- Positiva la presenza di un indice dei nomi e delle opere (elencate alla voce dell'autore).
- Valutazione complessiva: positiva.

G.F. Bonini – M.C. Jamet, *Kaléidoscope*, Valmartina 2002, 3 voll.

- Manuale non più in adozione.
- Ben documentato, che accosta ai brani antologici più famosi e significativi altri di autori minori, ma, nel contesto, funzionali all'apprendimento e all'approfondimento.
- Spiegazione chiara ed esaustiva.
- Positiva la presenza di un quadro sinottico (storia, letteratura francese, letterature europee, arte, musica, cinema) all'inizio di ogni sezione riguardante i singoli secoli.
- Positivi gli approfondimenti relativi ai generi letterari, ai temi e alla cultura francese.
- Positiva la presenza delle legende esplicative in corrispondenza di brani antologici di non immediata comprensione in mancanza di competenze relative alla *culture* da parte degli studenti.
- Positiva la presenza di moduli di approfondimento, uno dei quali completamente sviluppato, altri intenzionalmente abbozzati affinché siano i docenti e gli studenti a svilupparli in base alle proprie conoscenze, ai propri interessi e in coerenza con la programmazione didattica annuale.
- Positivo il fatto che la lettura dei brani antologici non sia eccessivamente orientata.
- Tuttavia, gli esercizi proposti sono a volte eccessivamente complessi data la competenza linguistica attesa per le classi cui il manuale è destinato.
- Valutazione complessiva: molto positiva.

M. Bertini – S. Accornero – L. Giachino – C. Bongiovanni, *Lire*, Einaudi, Torino 2012, 2 voll.

- Manuale in uso.
- Costituisce un'evoluzione di *Beaubourg* (Einaudi, 2002), di cui mantiene i pregi (livello di conoscenza della letteratura, glossario, indice).

- L'aspetto ulteriormente migliorativo è rappresentato dal fatto che sono state introdotte delle sezioni interdisciplinari.
- Spiegazione chiara ed esaustiva.
- Lettura dei testi ben guidata.
- Tuttavia, il manuale risulta eccessivamente complesso per la presenza di sezioni non pertinenti con la programmazione della Scuola Secondaria (ad es. la storia della lingua francese); per questa ragione appare invece più adatto all'ambito universitario.
- Valutazione complessiva: negativa.

G.F. Bonini – M.C. Jamet – P. Bachas – E. Vicari, *Écritures*, Valmartina, Firenze 2012, 2 voll.

- Manuale in uso.
- Evoluzione di *Kaléidoscope* (Valmartina, 2002), di cui mantiene i pregi.
- Spiegazione chiara ed esaustiva.
- Rispetto a *Kaléidoscope*, *Écritures* è stato arricchito tramite una sezione sulle letterature francofone di buona qualità.
- Rispetto a *Kaléidoscope*, inoltre, risulta essere stato rinnovato nell'apparato didattico: gli esercizi risultano ora meglio calibrati sulle effettive capacità di analisi e di espressione scritta e orale degli studenti.
- Positiva la presenza di un glossario (concetti, figure retoriche, tropi, metrica).
- Valutazione complessiva: molto positiva.

M.C. Jamet, *Avenir*, Valmartina, Firenze 2014, 2 voll.

- Manuale maggiormente in adozione.
- Evoluzione di *Écritures* (Valmartina, 2012) e di conseguenza di *Kaléidoscope* (Valmartina, 2002.), dei quali mantiene i pregi.
- Tuttavia alcune considerazioni in negativo si impongono:
 - il titolo (*Avenir*), di per sé non neutro (ma di cui, in questa sede, non si discute la legittimità), è seguito da un sottotitolo (*Anthologie culturelle de langue française*), di cui si discute invece l'opportunità. Il concetto di antologia *culturale* della lingua francese stride, infatti, con quella di storia letteraria – cosa che *Avenir* è di fatto. Il

sottotitolo appare quindi, se non in aperto conflitto con il titolo, quanto meno non conseguente né complementare; certamente non contribuisce a chiarirne il senso, peraltro di per sé perfettamente intellegibile, nient'affatto ambiguo od opaco;

- inoltre, sempre rispetto a *Kaléidoscope* e a *Écritures*, è stato espunto l'utile glossario alla fine dei singoli volumi (concetti, figure retoriche, tropi, metrica);
- sul piano dei contenuti, va invece segnalata l'adozione non aggiornata della definizione di 'ritmo', che viene erroneamente collegata alla sola metrica (errore da cui mette in guardia Henri Meschonnic). Viene pertanto ignorato l'apporto fornito al riguardo dai letterati stessi, prima ancora che dai teorici della letteratura: tra i maggiori e più noti esempi di 'prosa poetica' possono infatti essere citati *René* (1822) di Chateaubriand, *L'homme qui rit* (1869) di Victor Hugo, fino all'esito conclamato dei *poèmes en prose* (1869) di Baudelaire. Date le lacune sul rapporto tra poesia/prosa, verso/prosa poetica, ritmo/verso e sulla problematica della commistione dei generi letterari, si rende necessaria un'integrazione da parte del docente tramite una bibliografia supplementare.

- La spiegazione risulta invece sempre chiara ed esaustiva sul piano dei contenuti.
- Positiva l'introduzione di mappe concettuali.
- Scansione delle sezioni chiara, grazie all'uso di titoli neutri che ben inquadrano le periodizzazioni canoniche (*La Pléiade*, *L'Humanisme*, *L'Art pour l'Art*, *Le théâtre de l'absurde*).
- Valutazione complessiva: positiva.

Conclusioni

Dalla disamina dei testi emerge come i migliori manuali siano *Écritures* (Valmartina, 2012) e *Avenir* (Valmartina, 2014).

Dal confronto diretto con le proff. Franchina (Didattica della lingua francese) e Andreini (Programmazione didattica), nonché con i rappresentanti editoriali, risulta

che le suddette storie letterarie sono anche quelle maggiormente in adozione nelle scuole di Bergamo e provincia. Il che porta a constatare come, nel territorio in esame, lo studio della letteratura venga effettuato tramite dei buoni strumenti.

1.b

Nel corso dell'attività laboratoriale nell'ambito dell'Insegnamento di Tecniche di Didattica della Letteratura, i corsisti sono stati in grado di effettuare, in base alle indicazioni del docente (prof. Fabio Scotto), l'analisi dei volumi di storia letteraria da me forniti per l'occasione.

Obiettivi, rilevare :

- tipologia
- storia letteraria o manuale di storia letteraria
- (b) testo originale (concepito sulle caratteristiche della programmazione curricolare della Scuola Secondaria italiana) o adattamento da un originale francese
- struttura (diacronica, modulare)
- pertinenza del titolo
- presenza di un'introduzione relativa al progetto didattico e alla struttura
- coerenza complessiva (tra progetto e testo, ovvero tra linee programmatiche enunciate nell'Introduzione e attraverso il titolo e l'effettiva pratica didattica)
- presenza della guida del docente (spiegazioni, indicazioni per la didattica, soluzioni esercizi, spunti per approfondimenti, materiale antologico supplementare)
- presenza di CD-ROM e/o espansioni on line per materiale antologico supplementare e/o esercizi aggiuntivi
- aspetto (gradevolezza al tatto del materiale cartaceo, apparato iconografico soddisfacente sul piano della qualità, della quantità)
- pertinenza tra testo e apparato iconografico
- modalità di avvio e successiva esercitazione allo studio del testo letterario (paragrafo introduttivo, presenza di esercizi, calibrazione degli esercizi per livelli).

Conclusioni

Premesso che tutte le storie letterarie soddisfano questi criteri, l'utilità pedagogica del paragrafo introduttivo dei testi è stata parzialmente contestata dal prof. Fabio Scotto, e ciò nella misura in cui tale paragrafo orienta recisamente l'interpretazione del testo stesso, riducendo drasticamente la facoltà di lettura autonoma del testo stesso, come pure viene preclusa l'adozione della *pédagogie de la découverte* o la *pédagogie de la surprise* (M. Benamou, *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*, 1971).

I corsisti risultano su questo punto impreparati, ovvero la proposta didattica del docente risulta essere per loro un'autentica novità. Ciò è ascrivibile alla prassi didattica da loro stessi conosciuta come studenti di Scuola Superiore ed eventualmente all'università e alla prassi didattica divulgata nelle storie letterarie, che, come futuri docenti, si trovano implicitamente invitati ad adottare.

1.c

Per lo sviluppo di un altro aspetto necessariamente implicato all'interno del punto 1/3 (ovvero *l'evidenziazione dell'importanza di una corretta e coerente programmazione disciplinare di storia letteraria*), è stata ancora una volta fondamentale la valutazione dei libri di testo attualmente, o in un recente passato, in adozione nelle Scuole Superiori di Secondo Grado. Questo, non soltanto per verificare la possibilità di trattare gli argomenti prescelti dai docenti, ma anche secondo le modalità reputate più efficaci.

La programmazione infatti, al di là del suo carattere di adempimento burocratico richiesto dall'amministrazione, rappresenta per gli insegnanti uno strumento al tempo stesso di riflessione e di azione, utile per verificare e calibrare al meglio il rapporto tra finalità e prassi didattica, e per prepararsi ad agire nei diversi contesti d'aula, tenendo conto degli elementi di diversità delle classi (traguardi formativi, livelli e tipologia di allievi, contenuti di apprendimento ...) e delle concrete condizioni d'insegnamento (ore di lezione, esigenze e vincoli posti dal PTOF, possibilità di collaborazioni interdisciplinari, progetti in atto ...).

Quanto alla scelta dei manuali scolastici, questa costituisce una vera e propria competenza, che appare in tutta la sua rilevanza, nel momento in cui si considera che il rapporto tra prassi didattica e libro di testo è in genere talmente

stretto da condizionare le scelte metodologiche, i contenuti e l'organizzazione del lavoro sui testi. Da questa constatazione discende perciò la consapevolezza che questa fase e il successivo utilizzo del materiale scolastico risultano essere operazioni strategiche e complesse per le quali è opportuno che i docenti si ispirino a criteri pertinenti e adeguati all'impostazione della propria azione didattica.

Quanto, invece, alla selezione dei contenuti disciplinari della programmazione, a mio parere, il grado di soddisfacimento dell'insegnante rispetto al manuale, quale fonte dei contenuti stessi, dipende prioritariamente dalla sua stessa cultura: ne deriva che quanto più questi conosce approfonditamente determinati autori o tematiche o generi, tanto più troverà lacunoso il libro di testo via via in questione, e questo perché il manuale scolastico non costituisce una pubblicazione specialistica, ma *ad usum* di studenti di Scuola Superiore.

Detto questo, l'incontro tra preparazione individuale del docente e offerta formativa del manuale può (ed è auspicabile che così sia) avvenire su altri piani, che sono quelli dell'aggiornamento: da un lato, relativamente ai contenuti didattici, dall'altro, sulle modalità di analisi del testo.

Conclusioni

Nessun manuale propone la metodologia del *rêve dirigé* che prevede di interpellare gli studenti su un determinato tema, oggetto poi del testo letterario, allo scopo di sollecitare la loro attenzione, perché vi sia prestata maggiore attenzione e perché i contenuti vengano interiorizzati, e non soltanto appresi.

Ugualmente assenti i riferimenti alla *pédagogie de la découverte* e alla *pédagogie de la surprise*.

Tutti i manuali presentano autori della seconda metà del Novecento e dell'inizio del sec. XXI. Questo è un fatto positivo: l'offerta formativa deve progredire col passare del tempo.

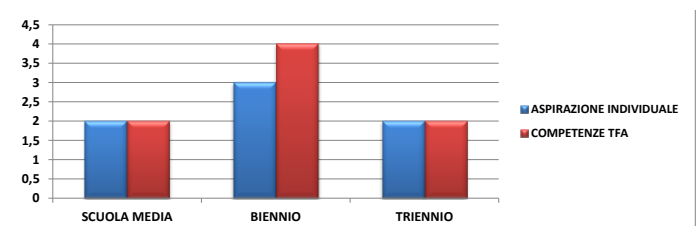
E' auspicabile che le programmazioni individuali prevedano la trattazione di autori di questi periodi. Su questo punto, però, dal sondaggio effettuato tramite il questionario, l'orientamento degli aspiranti docenti non appare incoraggiante: risulta invece sclerotizzato sul canone studiato alla Scuola Superiore (cioè sulla base della loro età anagrafica) e presumibilmente all'Università (data

la rarità, in genere di corsi su autori del secondo Novecento e dell'inizio del sec. XXI).

E' possibile però che la scarsa attenzione a una proposta aggiornata dei contenuti didattici di letteratura sia riconducibile ad altre cause, che qui anticipo (ma che ripropongo successivamente nell'esame del questionario): la maggior parte dei corsisti è infatti interessata ad insegnare nella Scuola Secondaria di Primo Grado e nel Biennio della Scuola Secondaria di Secondo Grado (quesito n.13).

Quanto, invece, alla scarsa motivazione all'approfondimento e all'autoaggiornamento in campo letterario, è ragionevole supporre che vi abbia contribuito la preparazione effettivamente ricevuta nell'ambito del TFA, che risulterebbe essere sbilanciata sul Biennio della Scuola Superiore.

Il raffronto tra i dati emersi dai quesiti n. 12 e 13 può essere graficamente rappresentato come segue:



Obiettivo n. 2/3

Per lo sviluppo di questo punto (*Accertamento del possesso o, qualora questo non rappresentasse un prerequisite, dell'avvenuto apprendimento delle tecniche di analisi del testo letterario illustrate nell'ambito del TFA*) è stata indispensabile l'osservazione diretta in aula.

E' opportuno infatti che la metodologia, in quanto voce non secondaria all'interno della programmazione individuale del docente, non costituisca una mera adozione e quindi una riproposizione della programmazione d'area dell'istituto. Quest'ultima deve necessariamente costituire l'impianto di massima delle programmazioni delle varie discipline per ragioni di omogeneità dell'insegnamento dell'istituto scolastico; tuttavia, in virtù del principio della libertà d'insegnamento del docente, questi dovrebbe plasmarne appunto l'impianto sulle proprie conoscenze e sul proprio stile didattico.

La raccomandazione fatta ai corsisti dal docente di Tecniche di Didattica della Letteratura (prof. Fabio Scotto) va giustamente in questa direzione: adottare uno stile didattico in linea con la propria personalità e i propri gusti. Il che è a sua volta in linea con la proposta, sempre del prof. Fabio Scotto, di fare pedagogia attiva², la cui validità viene sempre più confermata dalle scoperte in campo neuroscientifico: l'apprendimento è condizionato dalle modalità stesse di apprendimento, tra cui i gusti personali, i quali possono essere *condizionati*, orientati dall'insegnante, nel caso specifico contestualmente all'analisi del testo letterario.

La mia proposta è di tener conto anche di un altro parametro evidenziato dalle neuroscienze, ovvero quello degli stili di apprendimento (visivo-verbale, visivo-non verbale, uditivo, cinestetico). Questo allo scopo, per l'insegnante, di ritagliare, nei limiti del possibile, sulle caratteristiche degli alunni il proprio stile didattico (spiegazione, tipologia delle attività...), e, per gli studenti, di adottare un efficace metodo di studio, confacente alla propria indole e alle proprie potenzialità.

E' infatti utile per un insegnante pensare al modo in cui comunica con gli studenti e, pur seguendo un metodo d'insegnamento basato sulle proprie preferenze, proporre anche approcci e attività diverse.

Inoltre, è sicuramente importante far leva sul canale visivo degli studenti nell'utilizzo del materiale nel libro di testo, focalizzando la loro attenzione sul materiale 'visivo' contenuto nel libro (ad es. fotografie che contestualizzano i testi, legende per il lessico specifico (generi, metrica, narratologia), quadri sinottici).

La verifica degli stili di apprendimento è fattibile attraverso specifici test da somministrare all'inizio dell'anno scolastico. Oltre che di facile e rapida esecuzione, sono disponibili all'interno dei manuali dei docenti, solitamente nei volumi del Biennio. La loro assenza nei volumi del Triennio è legata presumibilmente all'aspettativa della continuità didattica, tale per cui il docente nel Triennio sarebbe già consapevole degli stili di apprendimento dei propri alunni.

Notoriamente, però, ciò non corrisponde però al vero per diverse ragioni: da un lato, la cosiddetta rotazione dei docenti sulle classi in base a criteri di gestione dell'organico, dall'altro, l'avvicendamento dei docenti sulle classi per periodi più o meno prolungati (assegnazioni

provvisorie, supplenze annuali, supplenze per brevi periodi ...).

Risultati

Come sottolineato poc'anzi, i corsisti sono risultati non essere a conoscenza della pedagogia attiva e pertanto, nelle attività laboratoriali, è emersa un'evidente difficoltà nell'allestire la fase motivazionale.

Concretamente ciò si è tradotto nella necessità, per il docente titolare del corso di Tecniche di Didattica della Letteratura, di intervenire affinché questa fosse presente, nelle attività di simulazione di analisi del testo letterario, sotto forma di considerazione per le opinioni personali degli studenti (ad esempio attraverso l'uso di «selon vous»).

Analogamente, le difficoltà dei corsisti hanno riguardato la capacità di andare oltre l'analisi tradizionale, puramente nozionistica, del testo, e di proporre invece, sempre nella simulazione di analisi del testo letterario, anche una comprensione più profonda, più personale.

Da parte del prof. Fabio Scotto è stato quindi raccomandato di prevedere specificamente questo obiettivo all'interno delle *séquences didactiques* e di individuare per gli studenti adeguati strumenti didattici finalizzati ugualmente a una maggiore comprensione del testo (ad es. proposta di esercizio di completamento di un brano tratto dal testo con del lessico dato, ma *senza* la possibilità di consultarlo). In un caso, l'unità didattica di letteratura è risultata molto ben organizzata, coesa, tecnicamente ricca, ma anche ben documentata e fantasiosa – elementi questi che ne costituiscono il valore aggiunto; gli unici difetti rilevati hanno riguardato la corretta successione delle attività di motivazione alla comprensione del testo e la progettazione di attività troppo ambiziose.

Obiettivo n. 3/3

Per l'illustrazione dell'esito di questa indagine (*Rilevazione dei punti di forza, e viceversa delle criticità, dell'insegnamento impartito nell'ambito dell'Accorpamento 6 (Francese) del corso di Alta Specializzazione (TFA)*) verranno distinti i dati desunti dalla consultazione dei corsisti tramite il questionario (3.a), nonostante i limiti precedentemente illustrati di questo

strumento, e quelli basati sull'osservazione e sull'interazione con i corsisti (3.b).

3.a

Parte generale – quesito n. 1

Stante l'attivazione tardiva dei singoli corsi nell'ambito del Tirocinio Formativo Attivo (d'ora innanzi denominato TFA), quali criticità avete rilevato nell'organizzazione?

Punti di forza:

- organizzazione complessiva
- preparazione all'insegnamento
- aver fornito consigli pratici per un insegnamento efficace in classe
- insegnamento di nuovi metodi didattici (tanto per la lingua quanto per la letteratura)
- sovrapposizioni e ripetizioni di contenuti in seno ai singoli corsi sono state positive perché hanno dato la possibilità di fissare concetti e metodi che possono essere utilizzati in classe
- disponibilità dei docenti
- ottima preparazione dei docenti non strutturati, provenienti dal mondo della scuola, che ben hanno veicolato i contenuti connessi con le loro discipline e le strategie di gestione delle mansioni connesse con l'attività didattica, nonché la gestione del gruppo classe nell'ambito dello svolgimento delle attività didattiche. Il riferimento è alla prof.ssa Franchina (Tecniche Didattiche per la Lingua Francese), alla prof.ssa Andreini (Programmazione Didattica), alla prof.ssa Giudice (Pragmatica applicata all'insegnamento della lingua francese).

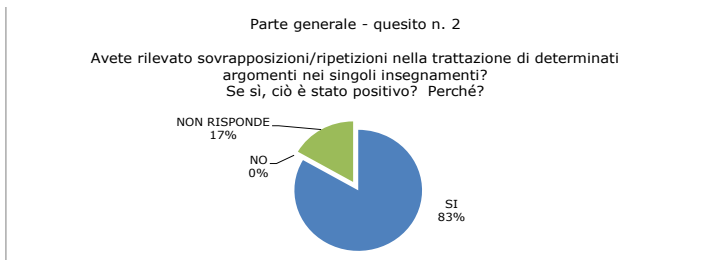
Criticità:

- concentrazione eccessiva dei corsi
- carico di lavoro eccessivo e da svolgere in tempi troppo ristretti
- tempo non sufficiente per lo studio
- troppo tempo sottratto dagli insegnamenti dell'Area Generale
- conseguente minor tempo per le attività laboratoriali
- scarsa disponibilità da parte di alcuni docenti

- solo un tutor si è dimostrato disponibile
- scarsa considerazione per le oggettive difficoltà dei corsisti
- trattazione degli argomenti non sempre univoca da parte di docenti diversi
- incoerenza tra teorie didattiche e prassi didattica
- compilazione del progetto di tirocinio giudicata macchinosa
- cambiamenti delle direttive nel corso dell'a.a.
- calendario (di lezioni, consegna degli elaborati, prove) suscettibile di eccessive modifiche
- sovrapposizioni di lezioni
- cambiamenti di orari e aula senza un congruo anticipo.

Proposte (da parte dei corsisti):

- ridurre le ore assegnate alle discipline dell'Area Generale a vantaggio degli insegnamenti connessi con la didattica
- incrementare il numero delle ore per le attività laboratoriali
- semplificare le operazioni di compilazione del progetto di tirocinio
- approntare un calendario quanto più possibile stabile, definitivo, delle lezioni, delle consegne degli elaborati e delle prove
- evitare sovrapposizioni di lezioni
- evitare cambiamenti di orari e aula senza un congruo anticipo
- sollecitare una maggiore disponibilità da parte dei tutor
- avere una maggiore considerazione per le oggettive difficoltà dei corsisti
- divulgare la metodologia del *jig saw* allo scopo di potenziare il lavoro di gruppo e le strategie comunicative, nonché le abilità meta-cognitive degli studenti
- valorizzare la cosiddetta pedagogia speciale.



Solo due corsisti hanno risposto in merito alle motivazioni della propria risposta.

Nel caso in cui la risposta è stata positiva, è stato spiegato che le sovrapposizioni tra gli ambiti di studio delle singole discipline e la ripetizione dei concetti hanno favorito la comprensione e l'assimilazione dei concetti.

Diversamente, nel caso di risposta negativa, la motivazione addotta è stata l'incongruenza tra le varie teorie enunciate nell'ambito delle singole discipline.



Soltanto un corsista ha commentato la propria risposta, spiegando che, attraverso il TFA, ha avuto modo di scoprire e di approfondire i metodi didattici.

Parte generale – quesito n. 4

Quale eccellenza (insegnamento, strategia didattica...) vi sentite di segnalare affinché possa essere valorizzata in futuro?

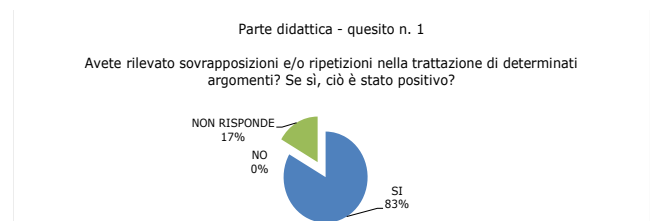
Le eccellenze segnalate dagli studenti possono essere suddivise in due categorie, quella dei docenti e quella delle strategie didattiche.

Categoria docenti :

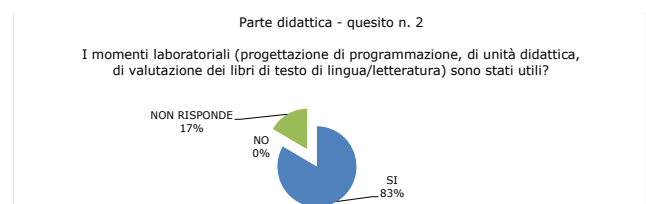
i corsisti dichiarano di essersi sentiti particolarmente in sintonia con quelli provenienti dal mondo della scuola per la capacità nel fornire validi consigli per la gestione della classe, dei compiti, delle prove di verifica e la stessa didattica. I docenti citati sono le prof.sse Andreini, Franchina e Giudice.

Categoria strategia didattica:

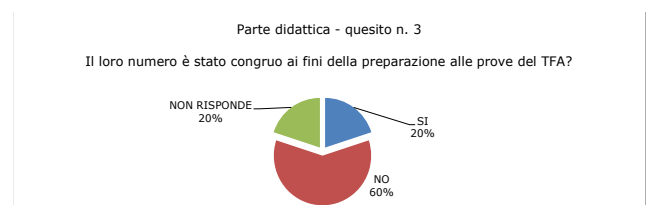
i corsisti segnalano l'efficacia della pedagogia speciale e della metodologia d'ascendenza statunitense nel solco del *cooperative learning* chiamata *jig saw* (l'idea del puzzle veicola il concetto di importanze di ciascuna delle parti, ovvero gli studenti, per la buona riuscita delle attività didattiche).



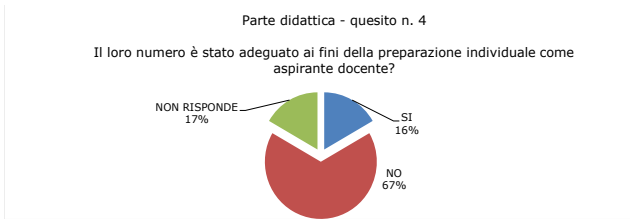
Eventuali riproposizioni degli argomenti sono repute per lo più positivamente.



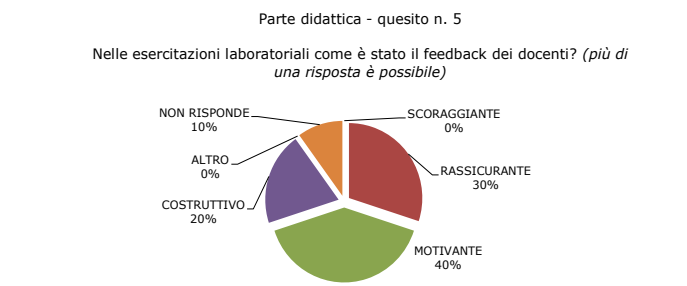
Le attività laboratoriali sono state giudicate molto positive dalla totalità di quanti hanno risposto.



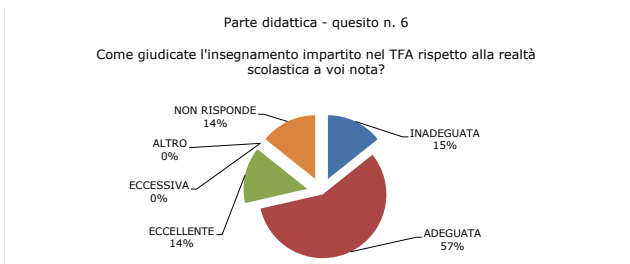
Il quesito si concentra sulla congruità del numero delle esercitazioni ai fini dell'acquisizioni delle competenze richieste per il superamento degli esami. Proprio in ragione della loro utilità, il loro numero è stato giudicato, per la maggior parte, non del tutto sufficiente. Se ne evince che le attività laboratoriali vadano incrementate.



Come per i due quesiti precedenti, si conferma la grande utilità delle attività laboratoriali, nel caso specifico ai fini della preparazione individuale come aspirante docente.



Il *feedback* da parte dei docenti nelle attività laboratoriali risulta decisamente positivo.

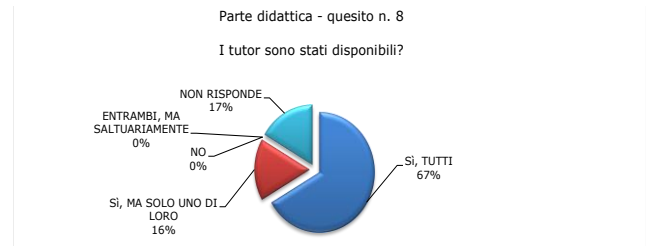


Il giudizio sull'insegnamento impartito nel corso del TFA rispetto alla realtà scolastica nota ai corsisti risulta per lo più adeguata, in un caso eccellente, mentre in un solo caso risulta non adeguata (tale giudizio non è però accompagnato da alcuna spiegazione che aiuti a comprendere le ragioni della delusione del corsista).



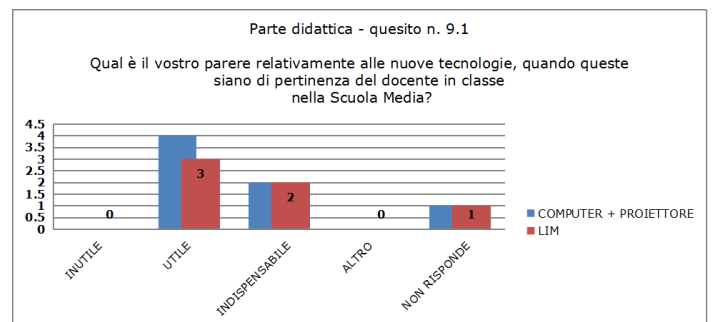
Dal sondaggio emerge come la maggior parte dei docenti si sia dimostrata disponibile nei confronti dei corsisti.

Solo un intervistato si dimostra soddisfatto di tutti, mentre un altro emette un giudizio più severo.

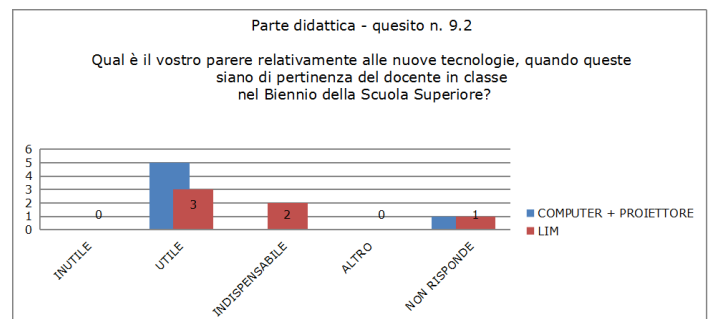


Dal sondaggio emerge come l'esperienza maggioritaria di corsisti sia quella della piena disponibilità da parte di entrambi i tutor.

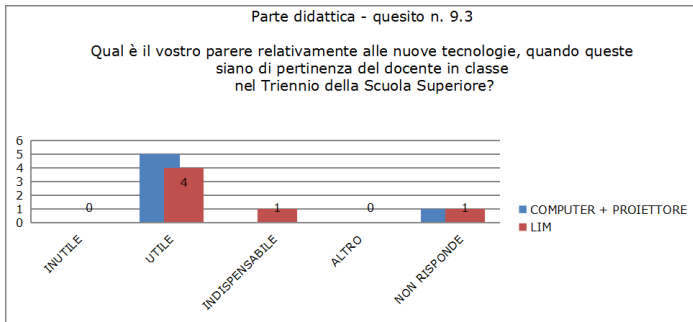
Secondo un intervistato, invece, soltanto uno di loro si sarebbe dimostrato effettivamente disponibile (il nome non viene citato).



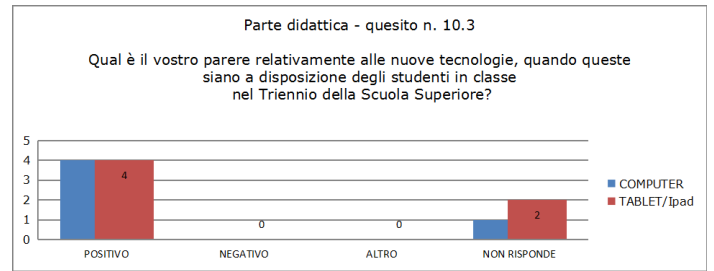
L'uso delle nuove tecnologie in classe da parte del docente nella Scuola Media viene giudicato utile per la maggior parte e addirittura indispensabile per due intervistati.



Esattamente come per il quesito precedente, l'uso delle nuove tecnologie in classe da parte del docente nel Biennio della Scuola Superiore viene giudicato utile per la maggior parte e perfino indispensabile per due intervistati.

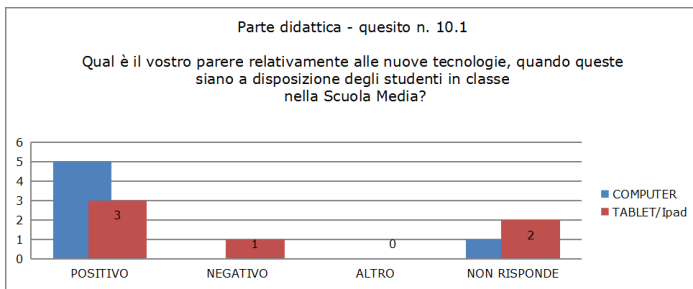


Nel caso del Triennio della Scuola Superiore, l'uso delle nuove tecnologie in classe da parte del docente viene reputato utile, ma non così indispensabile come per il Biennio e la Scuola Media.

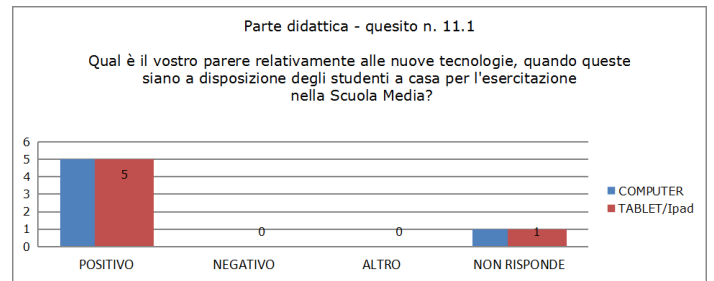


L'uso delle nuove tecnologie in classe da parte degli alunni del Triennio viene giudicato positivo dalla maggior parte degli intervistati.

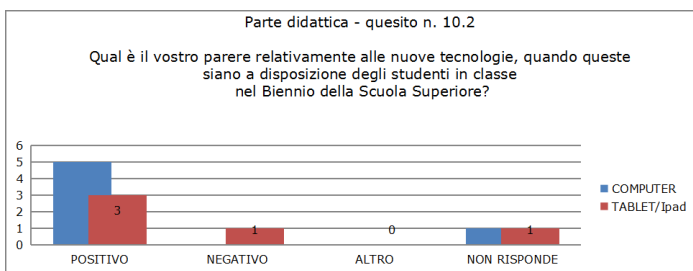
Una lieve esitazione viene dimostrata nei confronti del tablet/IPad.



L'uso delle nuove tecnologie in classe da parte degli alunni di Scuola Media viene giudicato positivo per la maggior parte degli intervistati. Da segnalare, comunque, il parere discorde di un intervistato.

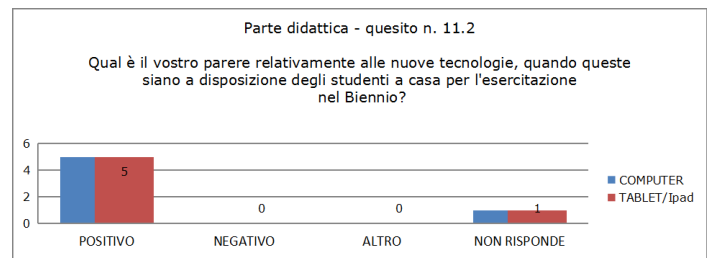


L'uso delle nuove tecnologie a casa da parte degli alunni di Scuola Media viene compattamente giudicato positivo dalla maggior parte degli intervistati.

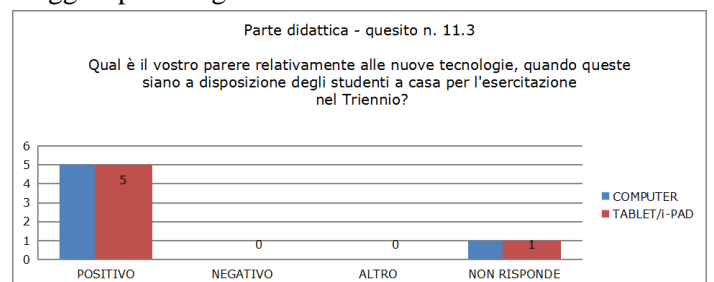


L'uso delle nuove tecnologie in classe da parte degli alunni del Biennio viene compattamente giudicato positivo per la maggior parte degli intervistati.

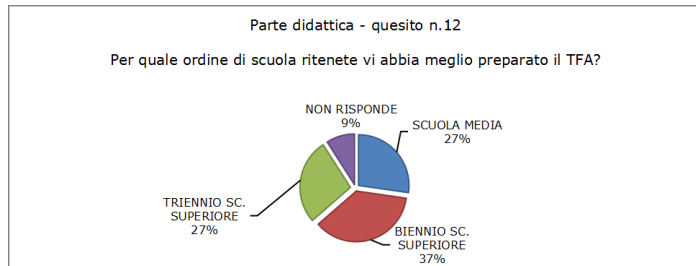
Un solo intervistato trova negativo l'uso di dispositivi come il tablet o l'IPad.



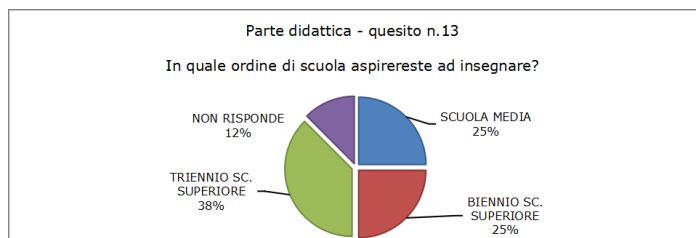
L'uso delle nuove tecnologie a casa da parte degli alunni del Biennio viene compattamente giudicato positivo dalla maggior parte degli intervistati.



L'uso delle nuove tecnologie a casa da parte degli alunni del Triennio viene unanimemente giudicato positivo dalla maggior parte degli intervistati.

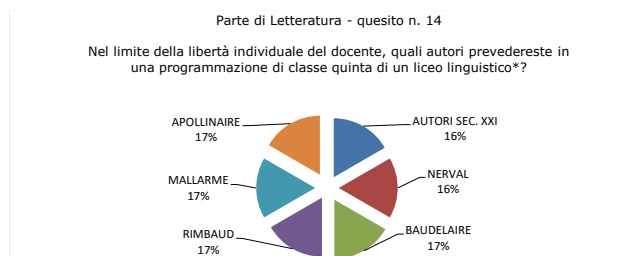


Dal sondaggio emerge come il TFA abbia principalmente preparato all'insegnamento nel Biennio della Scuola Superiore.



Il sondaggio rivela le aspirazioni dei corsisti, che corrispondono per lo più al Triennio della Scuola Superiore, seguite in egual misura dal Biennio della Scuola Superiore e dalla Scuola Media.

In termini assoluti, però, la percentuale degli aspiranti all'insegnamento nella Scuola Media e nel Biennio è superiore a quella degli aspiranti docenti nel Triennio.



* Francese: seconda lingua straniera, ore settimanali 4 (di cui 1 affidata all'insegnante madrelingua).

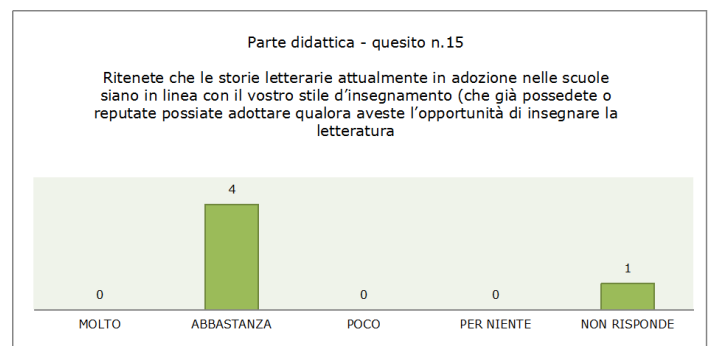
Le risposte degli intervistati non consentono di simulare una vera e propria programmazione di classe V di un liceo linguistico, dove si abbiano a disposizione ben 3 ore di lezione. E' troppo generica la definizione 'autori del XXI',

tanto più che nessun autore contemporaneo si è ancora imposto nelle programmazioni scolastiche.

Inoltre è evidente la sperequazione tra l'Ottocento e il Novecento, secolo quest'ultimo cui afferisce soltanto Apollinaire.

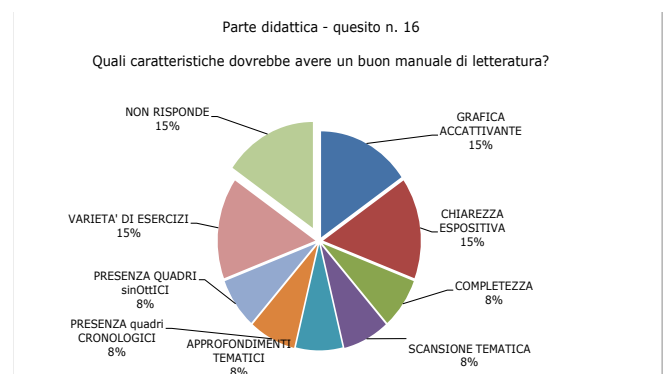
Ciò che se ne ricava è che le programmazioni rischiano di replicare quelle svolte dai corsisti ai tempi della propria frequentazione della Scuola Superiore, ovvero una decina di anni fa.

In sostanza, difficilmente le programmazioni potrebbero andare oltre il Teatro dell'Assurdo, Sartre e Camus.

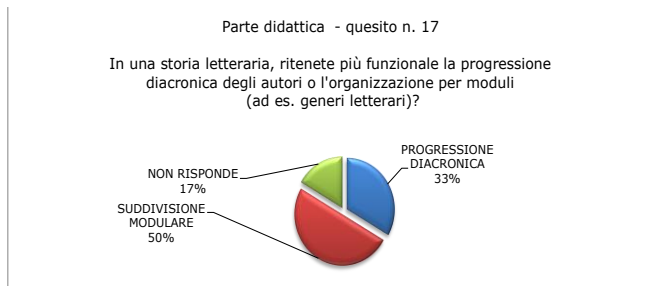


Il grafico mostra il convergere tra lo stile didattico degli aspiranti docenti e i manuali di storia letteraria attualmente in adozione nelle scuole e di cui potrebbero disporre.

Tutti gli intervistati sono soddisfatti del materiale didattico da loro visionato nelle attività laboratoriali o comunque di loro conoscenza.



Le risposte degli intervistati riflettono le caratteristiche che sono state via via evidenziate e rilevate nel corso delle attività laboratoriali.



La maggior parte degli intervistati reputa la suddivisione modulare più confacente al proprio stile didattico e più efficace per l'apprendimento da parte degli alunni.

Solo una parte minoritaria di essi, qualora avesse l'opportunità di insegnare la letteratura, organizzerebbe la propria programmazione puramente in base a un criterio puramente diacronico.

4.b

Punti di forza:

- elevata competenza dei docenti
- professionalità dei docenti
- chiarezza delle spiegazioni
- frequente evidenziazione del requisito di coerenza progettuale nella stesura della programmazione e nell'elaborazione delle unità didattiche di lingua e letteratura
- efficacia complessiva delle lezioni, grazie all'uso delle nuove tecnologie (lavagna luminosa, power point, postazioni singole con computer)
- disponibilità dei docenti a mettere a disposizione dei corsisti il proprio materiale didattico utilizzato durante le lezioni, sgravandoli pertanto dalla necessità di dover prendere appunti.

Questi ultimi due punti sono stati particolarmente importanti, data la concentrazione, anomala ed eccessiva, del carico di lavoro, dovuto all'attivazione tardiva degli stessi TFA e alla collocazione oraria delle lezioni (dal lunedì al sabato in orario pomeridiano – tra le 16.30 e le 20.30).

Criticità:

- avvio tardivo delle lezioni (inizio: febbraio 2015)
- conseguente concentrazione delle lezioni:
- 3-4 pomeriggi a settimana (sabato compreso)

- orario: 16.30 - 20.30
- difficoltà oggettiva nel coniugare frequenza delle lezioni e tirocinio presso le scuole (soprattutto quando lontane da Bergamo)
- difficoltà nel conciliare tirocinio, TFA, studio, esigenze familiari, spostamenti
- lezioni troppo ravvicinate
- tempo non sufficiente per studiare
- tempo non sufficiente per approfondire gli spunti di interesse dati dai docenti o emersi dal confronto con i compagni di corso
- mancanza di una programmazione generale che aiutasse i corsisti a seguire la progressione dei contenuti dei vari insegnamenti e a orientarsi in caso di parziali sovrapposizioni e ripetizioni (e talvolta contraddizioni)
- tempo non sufficiente per l'attività laboratoriale, ovvero i momenti di esercitazione finalizzati alla verifica del corretto apprendimento dei contenuti (redazione di una programmazione, stesura di un'unità didattica di lingua, stesura di un'unità didattica di letteratura, preparazione di un test di lingua o letteratura) e della corretta comprensione delle indicazioni ricevute per lo svolgimento delle singole prove d'esame.

Quest'ultima criticità ha riguardato principalmente l'insegnamento di Tecniche di Didattica della Letteratura Francese, a mio giudizio in ragione:

- delle poche ore disponibili
- della collocazione rispetto al calendario complessivo (seconda metà di maggio), quando vi è notoriamente una minore disponibilità psico-fisica ad affrontare impegni particolarmente gravosi, come l'apprendimento della stesura di un'unità didattica di letteratura, nonostante questa sia perfettamente in linea con la formazione ricevuta nel corso di studio universitario di Lingue e Letterature Straniere collegato alla classe di concorso A246. Essendo questo limite notoriamente fisiologico nella professione docente (e valido quindi anche per degli aspiranti docenti), sorprende che un insegnamento così importante sia stato relegato al termine del corso del TFA; in un periodo in cui, oltretutto, i corsisti erano impegnati

nello studio e nell'esecuzione stessa di alcune prove parziali.

Cito al riguardo l'infelice calendarizzazione di lezioni ed esami in data 22.05.2015:

(h. 16.30-18.45) lezione di Tecniche di Didattica della Letteratura Francese + (h.18.45- ...) test. Alla criticità in questione ha parzialmente sopperito la disponibilità del docente (prof. Scotto) tramite una più congeniale rimodulazione della lezione e dell'esercitazione.

In conclusione, il Tirocinio Formativo Attivo attivato presso l'Università degli Studi di Bergamo nell'a.a. 2014/15 risulta essere stato un'esperienza positiva per i corsisti per vari motivi: come occasione di confronto con esperti di didattica della lingua e della letteratura, con insegnanti provenienti dal mondo della scuola, e, su un piano paritario, con altri aspiranti docenti.

Quanto all'attività di osservazione, si confermano in linea di massima i punti di forza e le criticità rilevati dai corsisti sul piano organizzativo.

Si ribadiscono, tuttavia, i limiti dei risultati del sondaggio per via della loro parziale rappresentatività e di conseguenza dell'incerta estrapolabilità al resto degli iscritti.

Si sottolineano, infine, l'ottimo livello dell'insegnamento impartito e la notevole valenza metodologica delle tecniche di didattica della letteratura che sono state proposte ma che, come precedentemente dimostrato, non risultavano essere tra le competenze didattiche in possesso dei corsisti. Ai fini della valutazione dell'offerta formativa degli aspiranti docenti si ritiene quindi che il modulo di Tecniche di Didattica della Letteratura Francese abbia, in questa veste, ricoperto un ruolo essenziale.

MONIA MEZZETTI
University of Bergamo

¹ S. Martin (ed.), *Le français aujourd'hui. Enseigner la poésie avec les poèmes*, Colin, Paris 2010 ; J.M. Adam, *Pour lire le poème*, Bruxelles-Paris, De Boeck-Duculot 1989; J. Jaffré (ed.), *Le vers et le poème. Du vers au poème: évolution des formes et du langage*, Université Nathan, Paris 1984; M. Benamou, *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*, Hachette/Larousse, Paris 1971.

² Cfr. H. Trocme-Fabre, *J'apprends, donc je suis. Introduction à la neuropédagogie*, Les Éditions d'organisations, Paris 1987.

L'alternanza scuola/lavoro come occasione di inclusione per le persone con disabilità: uno studio di caso.

School-work alternation as an occasion of inclusion for persons with disabilities: a case study.

EMANUELA ZAPPELLA

The transition from school to work is an important time for people with disabilities and for their professional inclusion.

Following the model of Spagnolo e Pavoncello (2014), this study presents the project realized with a student with disabilities in a supermarket while attending the last year in high school in the province of Bergamo. The experience highlights the factors that can contribute to building a successful experience of transition from education to employment for people with disabilities.

KEYWORDS: STUDENTS WITH DISABILITIES, WORKPLACE INCLUSION, TRANSITION FROM SCHOOL TO WORK

Introduzione

La Convenzione ONU afferma che le persone con disabilità:

devono poter godere pienamente di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali in condizioni di uguaglianza rispetto agli altri.

L'OECD (2014) dichiara che in diversi contesti sociali, economici e culturali del mondo è attiva la ricerca dei mezzi per stimolare il progresso sociale in maniera più inclusiva. Pavoncello e Spagnolo (2015) sottolineano che è necessario realizzare azioni di sistema che conducano al raggiungimento della piena inclusione e alla costruzione di una società per tutti. Per questo sono nati alcuni progetti di *social innovation* che si basano su un'idea di comunità (sia scolastica che territoriale) che diventa accogliente e può svolgere funzioni strategiche di accompagnamento e di supporto. L'innovazione riguarda nuove idee per rispondere a impellenti bisogni e problemi che ora non hanno risposta e, allo stesso tempo, creano nuove relazioni

sociali o forme di collaborazione (Pavoncello & Spagnolo, 2015, Catarsi, 2014).

Progetto di vita e orientamento

Sono numerosi gli autori che, pensando alle persone con disabilità, sottolineano l'importanza dell'ottica del progetto di vita, ovvero la necessità di pensare lo studente come persona che può crescere e diventare adulta. Il progetto è il luogo della possibilità, dell'immaginazione e della creatività, è un modo attraverso il quale la mente si avvicina alla realtà per trasformarla concretamente lasciando però socchiusa la porta al fantastico. Ciascuno ha la necessità di una serie di progetti per realizzare la propria vita, cioè di una serie di azioni programmate intenzionalmente capaci di trasformare l'immaginazione in opera compiuta. Il progetto è un modo per anticipare il futuro ma, a differenza del sogno, nel progetto si comincia con il separare ciò che è straordinario da ciò che è impossibile. All'interno del progetto è possibile incontrare le proprie potenzialità ma anche i propri limiti (Lepri, 2001; Laghi et al., 2013).

L'obiettivo prioritario del progetto è quello di permettere alla persona con disabilità, a seconda delle sue possibilità,

di potersi avventurare autonomamente nel mondo; ogni aiuto dovrebbe far sperimentare alla persona con disabilità l'autonomia, l'efficacia e la determinazione, trovando la spinta a superare gli inevitabili ostacoli per giungere ad un traguardo raggiunto autonomamente. Questa modalità del lasciar fare, che può essere sintetizzata con il motto di Montessori "Aiatami a fare da solo" dovrebbe essere utilizzata in modo consapevole sin dalla nascita della persona e caratterizzare tutto il suo percorso di crescita (Laghi et al., 2005, Bartoli et al., 2013).

Il tema del progetto di vita si intreccia indissolubilmente con quello dell'orientamento che si propone come un percorso di sostegno individualizzato e di accompagnamento della persona nel lungo, lento e allargato processo di costruzione dei saperi personali (De Mennato, 2006) necessari per "muoversi" nel mercato del lavoro globale e locale. Orientare, in questo senso, significa aiutare le persone a definire progressivamente il proprio progetto di vita (de Mennato, 2006; Cambi, 2005, Macri, 2011).

L'orientamento professionale delle persone con disabilità

La problematica dell'orientamento professionale mirato alle persone con disabilità emerge, in modo notevole, sin dagli inizi degli anni '80. Nel 1989, De Anna faceva riferimento ad un contributo proposto dall'onorevole Fadda in cui si presentava un piano per l'occupazione insieme ad alcuni progetti di formazione professionale per le persone con disabilità. Non si trattava di adottare spinte che potessero alimentare dannose aspettative, ma di recuperare e rinforzare il senso della realtà attraverso l'apertura a prospettive reali, svincolate da significati falsi o da possibilità non realizzabili (Ferri et al., 2014, Pavoncello, 2013).

Oggi, uno dei principali strumenti a disposizione degli studenti con disabilità, che si apprestano ad entrare nel mondo del lavoro, è il percorso di alternanza scuola-lavoro previsto dalla legge 107/15. Gli alunni possono frequentare, durante l'orario scolastico, un ente sia privato che pubblico per svolgere attività di formazione e di avviamento al lavoro. Questo provvedimento fa seguito alle Linee guida per l'integrazione degli alunni con disabilità emanate dal Ministero dell'Istruzione con la Nota del 4 agosto del 2009, in cui si suggeriva l'implementazione di azioni e progetti in grado di favorire i

passaggi di questi alunni da un ordine di scuola ad un altro ed il loro accompagnamento alla vita adulta (Calaprice, 2013, Colombini & Guidi, 2011, Di Iacovo & O'Connor, 2009, Pavoncello, 2003; Pavoncello, 2015).

Il percorso di alternanza scuola/lavoro per gli studenti con disabilità

L'alternanza scuola/lavoro rappresenta un'esperienza finalizzata ad acquisire una consapevolezza di ciò che il mondo del lavoro chiede ed offre in termini di competenze, responsabilità e ruolo sociale (Depolo, 1998; Spagnolo et al., 2014; Dapoto, 2014). Alcuni autori provano a descrivere lo stato dell'arte rispetto a questa tematica. Pavoncello e Spagnolo (2015) rilevano le buone prassi attivate in alcune scuole italiane e mettono in luce un'ampia varietà di proposte e iniziative che confermano la grande sensibilità verso il tema dell'inclusione socio lavorativa ma anche una serie di fragilità dei processi di consolidamento di tali pratiche. Secondo Iannis (2000) le scuole cercano di progettare percorsi di accoglienza, orientamento e monitoraggio per promuovere l'apprendimento di competenze e la valorizzazione della soggettività degli studenti. Inoltre, emergono ottime sinergie tra scuole, comunità e territorio e proprio questo elemento di contesto sembra essere un fattore decisivo e trasversale a molti progetti. La scuola riesce a valorizzare le risorse già disponibili nell'istituto e ad interagire in modo efficace con il territorio (per esempio le aziende).

Nonostante l'importanza di questa occasione dal punto di vista della normativa, sembrano esserci alcuni elementi critici che possono condizionare l'esito dei percorsi. I dati raccolti da Dainese (2015) testimoniano che l'alternanza scuola lavoro non è molto praticata con gli alunni con disabilità. Oltre a ciò, il 54% degli insegnanti che hanno risposto al questionario sono convinti che il futuro dei loro alunni con disabilità sia svincolato e distante dai loro desideri e dalle loro aspettative personali.

Il modello di transizione dalla scuola al lavoro

Il percorso di transizione dalla scuola al lavoro è costituito da una serie di passaggi che conducono lo studente con disabilità dal mondo della scuola a quello del lavoro. La scuola è la principale protagonista della progettazione, in raccordo con la famiglia, gli attori territoriali e i servizi (Laghi, 2011; Del Gobbo, 2007).

Pavoncello e Spagnolo (2015) sostengono che sia necessario creare le condizioni non solo all'ingresso ma anche alla permanenza del soggetto nel luogo di lavoro ed è per questo che creano un modello formato dei sei macro-categorie che definiscono i passaggi dalla scuola al mondo del lavoro. I sei passaggi sono: accoglienza, orientamento, formazione, tirocinio, accompagnamento e inserimento lavorativo (cfr. immagine 1):



Immagine 1 - Il modello di transizione scuola/lavoro proposto da Pavoncello e Spagnolo (2015)

Per poter attuare e gestire progetti molto complessi, come quello descritto in questo modello, sono necessarie competenze professionali e sensibilità molto ampie. Le varie azioni portano a definire un piano individuale che tenga conto di vari fattori come le caratteristiche: della persona con disabilità, del contesto aziendale, delle mansioni che il soggetto può svolgere e delle forme contrattuali migliori per realizzare questo tipo di rapporto di lavoro (De Santi et al., 2008).

Ciò che accomuna i vari progetti, è l'idea di far confluire le risorse che normalmente vengono investite da diverse istituzioni, all'interno di un unico progetto gestito dalle scuole e dagli enti del territorio coinvolti, dando un senso ai diversi interventi e aumentando, quindi, le possibilità di successo (Tino & Fedeli, 2015; Vecchiarelli, 2015, Mortari, 2003, Pavoncello & Spagnolo, 2013).

Inoltre, in tutti i progetti è data molta enfasi alle azioni di accompagnamento, cioè a tutte quelle attività messe in atto per facilitare e supportare la transizione dei ragazzi dai contesti educativi a quelli lavorativi. Per accompagnamento si intendono l'insieme delle azioni volte a costruire le condizioni migliori per l'avvio dell'esperienza lavorativa e a favorire l'avvicinamento al mondo del lavoro (De Santi et al., 2008).

Le modalità di accompagnamento possono assumere forme tra loro molto diverse: dalle attività di contatto con le imprese ai percorsi di mentoring, dal supporto alle famiglie ai colloqui con gli operatori socio sanitari. Tali azioni promuovono un processo di cambiamento e di consapevolezza nel soggetto che da studente acquisisce un'identità professionale nuova, quella di lavoratore, a cui è chiesto di svolgere una mansione in modo autonomo (Iannis, 2000).

Un terzo aspetto messo in evidenza nei progetti è l'importanza delle reti sociali sia all'inizio, quando è necessario stabilire i contatti con le famiglie e gli enti territoriali che nel momento dell'ingresso nel contesto lavorativo (Roberti, 2005). In un primo momento, la rete si attiva nella scuola ad un livello micro e prevede una maggior partecipazione degli attori direttamente coinvolti nel progetto di vita dello studente (genitori, insegnanti, specialisti). Questa dimensione interna è il punto di partenza per gestire in modo efficace l'apertura verso l'esterno, quando la scuola entra in relazione con le organizzazioni esterne (come possono essere le aziende). Bartolo e colleghi, in una ricerca condotta in Campania, sottolineano il ritardo nella promozione degli interventi di rete e la carenza di prassi riconosciute e consolidate come parti integranti del buon funzionamento di una rete strutturata. Le collaborazioni sono spesso discontinue e di carattere per lo più informale e, per questo, sembra necessario definire in modo più formale le intese tra i soggetti e fare in modo che si possano allargare e consolidare. Le relazioni con il territorio si devono basare su un processo di condivisione di obiettivi comuni e sulla creazione di un know how professionale che necessita di un confronto costante (Giorgini & Consegna, 2012, Lent & Brown, 2006; Pavoncello & Lorusso, 2013).

Il presente studio intende presentare un'esperienza di alternanza scuola/lavoro che ha condotto uno studente con disabilità dal mondo della scuola a quello del lavoro. Il progetto è descritto utilizzando il modello di Pavoncello e Spagnolo (2015), il modello più utilizzato in letteratura per analizzare questo tipo di esperienze. Le attività messe in atto durante questo percorso testimoniano la possibilità di costruire prassi condivise che possono essere replicate anche all'interno di contesti differenti.

Progetto, obiettivi e strumenti

Il progetto di alternanza scuola/lavoro è stato realizzato con Andrea (tutti i nomi utilizzati sono nomi di fantasia), uno studente con disabilità intellettiva, durante la frequenza dell'ultimo anno di una Scuola Secondaria di Secondo grado nell'anno scolastico 2014/2015, anno in cui ha terminato il percorso di studi all'interno di un istituto tecnico della provincia di Bergamo. Il percorso ha visto la partecipazione di tutti gli attori coinvolti nel progetto di vita del ragazzo ed è durato per tutto l'anno scolastico.

Accoglienza

Inizialmente sono stati realizzati una serie di incontri con l'obiettivo di valutare la possibilità di progettare un percorso di alternanza. A queste riunioni hanno partecipato: i genitori, l'assistente sociale, il referente della cooperativa sociale, l'insegnante di sostegno e l'assistente educatore che seguiva Andrea a scuola. Durante il primo appuntamento, l'assistente sociale ha spiegato ai genitori il motivo del primo incontro:

“Siamo qui a pensare ad un percorso professionale per Andrea, un nuovo punto di partenza dopo la scuola, visto che adesso diventa grande, ecco, secondo noi lui ha le possibilità di farlo”.

I genitori hanno accolto la proposta e si è quindi deciso di procedere con l'esperienza.

Orientamento

Dopo aver condiviso l'opportunità di intraprendere questa esperienza, il passaggio successivo è stato quello di individuare il contesto adatto alle caratteristiche di Andrea. Per fare ciò, sono stati analizzati i punti di forza e le difficoltà del ragazzo. Tra gli elementi più positivi che contraddistinguono Andrea ci sono: la sua grande capacità di leggere le emozioni nei suoi interlocutori, la disponibilità all'entrare in relazione e l'attenzione verso coloro che sono in difficoltà. L'elemento di maggior criticità, invece, è legato alla necessità di avere un adulto di riferimento in grado di gestire atteggiamenti scorretti messi in atto per attirare l'attenzione o per apparire più simpatico agli occhi dei suoi interlocutori.

Alla luce di questa sua predisposizione a stare a contatto con le persone, è emersa la possibilità di far lavorare

Andrea in una mensa oppure in un supermercato. Quando è stato coinvolto in questa riflessione, ha risposto con grande entusiasmo:

“Bello la mensa, e anche il supermercato, se facciamo tutti e due? Prima mensa e poi supermercato, io sono a posto, porto a casa la mia paga e sono a posto”.

La prima organizzazione che si è deciso di contattare è stata una mensa scolastica perché poteva essere piacevole per Andrea essere a contatto con i bambini durante il tempo del pasto, momento che tra l'altro lui adora. La responsabile del personale, però, quando è stata interpellata, si è dichiarata disponibile solo per un tirocinio formativo, senza alcuna possibilità di collaborazione futura. L'obiettivo, però, era quello di provare ad identificare un contesto che, almeno inizialmente, offrisse qualche possibilità di assunzione. Allora si è deciso di contattare un supermercato; al telefono il referente si è dichiarato subito interessato e, dopo aver visionato una scheda di presentazione del ragazzo, ha fissato subito un appuntamento a cui hanno partecipato l'insegnante di sostegno e l'assistente educatore. Durante il colloquio, il responsabile del negozio ha illustrato le caratteristiche del suo contesto lavorativo e si è reso disponibile ad accogliere Andrea per un tirocinio in alternanza, della durata di sei mesi, che avrebbe poi potuto portare all'assunzione. Il supermercato è descritto come uno spazio relativamente piccolo, frequentato da clienti abituali che quotidianamente fanno la spesa. Si tratta di un negozio a conduzione familiare, in cui lavorano tre dipendenti più il titolare e per Andrea hanno ipotizzato un part-time di quattro ore giornaliere, in orario da concordare. Anche rispetto alla mansione, l'idea era quella di far sperimentare al ragazzo più compiti, ma in un'ottica di gradualità, partendo dalla predisposizione della merce sugli scaffali. Il referente ha concluso specificando un'unica richiesta, che l'assistente educatore fosse sempre presente, almeno nella fase iniziale. L'esito positivo dell'incontro è stato comunicato ad Andrea, alla sua famiglia e a tutti gli attori coinvolti nel progetto.

Formazione

Prima di iniziare l'esperienza lavorativa, sono state realizzate alcune azioni volte a “preparare” Andrea ad

affrontare la nuova avventura, ed il contesto ad accoglierlo.

I genitori hanno evidenziato l'importanza di consentire ad Andrea di spostarsi in autonomia, così, svariate volte, l'assistente educatore lo ha accompagnato e si è accertato che trovasse dei punti di riferimento utili a memorizzare la strada. Inoltre, gli sono state spiegate tutte le regole di comportamento da utilizzare nei confronti dei clienti e dei colleghi.

Parallelamente, l'assistente educatore ha incontrato i referenti dell'organizzazione, per definire le condizioni lavorative e le regole che Andrea avrebbe dovuto rispettare. La supervisione del lavoro di Andrea è stata affidata a Roberto (il responsabile) e ad Ilaria (la sua vice) ma inizialmente è stata richiesta anche la presenza dell'assistente educatore, in modo da garantire che potesse intervenire in caso di bisogno. È stata una presenza discreta che ha garantito un supporto senza però ostacolare le interazioni tra Andrea e i suoi colleghi. Inoltre, sono stati previsti dei momenti di confronto e di verifica al termine di ogni giornata per ragionare insieme sugli aspetti più positivi e sulle eventuali criticità emerse durante l'orario lavorativo.

Accompagnamento

Il primo giorno di lavoro, Ilaria e Andrea si sono dichiarati emozionati e felici di intraprendere la nuova avventura. Andrea si è presentato davanti alle due porte di ingresso bianche del supermercato e, una volta entrato, ha seguito un percorso praticamente obbligato. Sulla destra il banco frigo è seguito dallo scaffale con i biscotti e le merendine distese (rigorosamente in ordine: cacao, cappuccino e fragola), chiudono la serie i cereali. Proseguendo lungo il perimetro si incontra il banco dei salumi e del pane, poi le patatine e i grissini e si giunge alla porta del piccolo magazzino. L'ingresso è stretto, coperto da una tenda di plastica grigia con delle piccole fessure. Poco più avanti si scorge un'altra porta che conduce nel piccolo ripostiglio, dotato di una postazione pc. Tra i due ingressi c'è il banco frigor, in bella vista ci sono i salumi confezionati e una grande quantità di latte e uova. Proseguendo, si incontra un piccolo scaffale e poi il banco blu della Nestlè, che ricorda qualche mare limpido e lontano, inaugura la vasta serie dei surgelati. Praticamente nei pressi dell'uscita è posizionata la piccola cassa, rossa e grigia. Al centro del negozio,

quattro scaffali sono disposti in orizzontale: il primo è coperto di pasta e riso, il secondo è dedicato alle bibite, il terzo ai detersivi e, l'ultimo, contiene tutto il necessario per l'igiene personale di adulti e bambini.

Terminato il primo giro del supermercato, Andrea si è guardato attorno e la sua attenzione è stata catturata subito dal banco dei salumi, di cui è un grande appassionato. Dal fondo del negozio Roberto lo ha chiamato vicino a sé:

“Vieni Andrea, che ti faccio vedere come è fatto il negozio, poi ti racconto che cosa dobbiamo fare oggi, però prima appoggia le tue cose qui, qui c'è il magazzino, lo tu stai con me oggi, va bene, sei d'accordo?”

Andrea: “Certo certo, tu sei il capo. Posso lasciare qui le mie cose?”

Roberto: “Sì, sì, guarda, qui è il posto che usiamo per fare gli ordini, tu puoi appoggiare le cose qui, e qui puoi venire per la pausa, la vuoi fare la pausa?”

Andrea: “Vedi te, per me è uguale”

Roberto: “Bravo, bella risposta, certo che fai la pausa, adesso dai che c'è da lavorare, vieni che scarichiamo adesso”

Andrea: “Sono pronto (e solleva le maniche della felpa), ho anche messo le braghe comode, così posso lavorare meglio”.

Mentre Andrea visitava il negozio con Roberto, l'assistente educatore ha condiviso alcune indicazioni con Ilaria, in particolare le ha ricordato di spiegare sempre ad Andrea quel che doveva fare, e di verificare che lui avesse compreso la consegna, senza dare mai nulla per scontato. Inoltre, le ha detto, quando possibile, di affiancarlo nello svolgimento dell'attività, in modo che lui potesse osservare e memorizzare la sequenza corretta delle azioni da svolgere. Quei suggerimenti sono stati messi in pratica immediatamente:

Andrea: “Sono pronto”

Roberto: “Ecco, allora prendi lo scatolone e spostalo, poi mi aiuti a sistemare la frutta, lo facciamo insieme, così vedi come si fa”

Andrea: “Va bene, certo”

Roberto: “Ecco, bravo, poi insieme scarichiamo il camion e, per oggi che è il primo giorno, siamo a posto. Ecco, guarda che ci sono delle cose delicate, mi raccomando”

Andrea: “Certo, certo. Guarda lì quante cose”

Roberto: “Adesso prendiamo il carrello grande, poi tu mi aiuti a spingere”

Andrea: “Sono pronto”

Dopo che il camion è stato scaricato, non restava che spostare la merce dai carrelli al magazzino, ma Roberto si è ricordato della pausa promessa ad Andrea:

Roberto: “Andrea, vuoi fare cinque minuti di pausa?”

Andrea: “Se vuoi, guarda te”

Roberto: “Cosa guardo io, facciamo così, vai pure a riposarti, poi hai l’orologio?”

Andrea: “No”

Roberto: “Male, tra cinque minuti ti chiamo io, che mi aiuti a sistemare, poi puoi andare”

Andrea: “Ok”

Al termine della prima giornata, Roberto e Andrea hanno scaricato il camion, tolto tutta la merce dai carrelli e l’hanno depositata in magazzino; si tratta di un lavoro congiunto che è riuscito a svolgere tranquillamente e in modo corretto. Prima di andare via, poi, c’è stato il tempo anche per rielaborare la giornata:

Roberto: “Sei stato bravo, hai lavorato bene, senza distrazioni e con attenzione”

Andrea: “Grazie, ho messo a posto tutto”

Roberto: “Sì ora puoi andare, grazie e ci vediamo domani”.

Le strategie che ha utilizzato in questa fase Roberto sono legate soprattutto alla necessità di anticipare sempre quel che sta per succedere, per esempio con frasi come: “Vieni che scarichiamo, poi mettiamo tutto nei carrelli e poi sistemiamo.” In secondo luogo, Roberto ha sempre cercato di spiegare le varie azioni: “Adesso ti racconto come facciamo, ti spiego...” In terzo luogo, è stato utile mostrare ad Andrea le varie mansioni, in modo che lui le potesse osservare e replicare, per esempio: “Guarda che ti faccio vedere come si fa...” Inoltre, Roberto ha cercato di renderlo partecipe delle decisioni, chiedendogli il consenso: “Sei d’accordo se facciamo una pausa dopo...” Infine, ha gratificato Andrea ogni volta che è riuscito a portare a termine il compito in modo corretto: “Bravo, sei stato bravo...”

Imparo la mansione

La prima attività proposta, nell’ottica della gradualità di insegnamento descritta in precedenza, è stata quella dell’apertura dei cartoni, una delle mansioni più ripetute

durante la giornata. Andrea, alle prese con il cellophane, è sembrato essere inizialmente un po’ in difficoltà perché alcune confezioni erano proprio faticose da rompere. Ilaria e Roberto, gli hanno insegnato alcuni trucchi per fare meno fatica e lo hanno affiancato nei diversi compiti. Insieme all’assistente educatore hanno concordato, anche in questo caso, alcune strategie organizzative. Innanzitutto hanno pensato di fargli sistemare un solo prodotto per volta, in modo che potesse piano piano acquisire maggiore familiarità con i vari tipi di merce. In secondo luogo, hanno scelto di iniziare con le confezioni più resistenti (come le lattine) e di passare poi a quelle più delicate (come i biscotti e le fette biscottate). Infine, solo dopo qualche giorno, hanno provato a fargli posizionare anche la merce più fragile, come le bottiglie di olio e di birra. Vista la difficoltà di Andrea con il cellophane, Roberto gli ha mostrato un “trucchetto” che consiste nel fare un taglietto nell’involucro con le nocche delle dita. Andrea ha provato e, diventato esperto, ha mostrato a tutti i clienti che giungevano nel negozio la nuova competenza acquisita. Una volta che la capacità di aprire i cellophane è stata acquisita, Roberto ha spiegato ad Andrea che non era necessario rompere tutta la confezione ma era sufficiente fare delle fessure sufficientemente grandi per estrarre la merce. Roberto ha prestato attenzione ad introdurre questa nuova nozione solamente quando la precedente era stata ben appresa:

Roberto: “Cerca il thé alla pesca, attento che sia quello alla pesca”

Andrea: “Visto, è lì”.

Roberto: “Ecco, guarda che ti faccio vedere una cosa, adesso che sei diventato bravo ad aprire i cartoni ti faccio vedere una cosa. Non serve che apri tutto, basta che tu riesca ad estrarre le bottiglie, capito?”

Andrea: “Capito, aspetta che provo, così?”

Roberto: “Bravo”

Con il passare del tempo, Andrea è diventato sempre più agile ed ha imparato ad aprire senza problemi qualsiasi confezione; ha inoltre appreso che non è necessario rompere tutta la confezione ma è sufficiente fare dei fori per estrarre i prodotti. Questo meccanismo, ovviamente, gli ha permesso di essere più veloce nel posizionamento sugli scaffali. Ilaria si è accorta di questo progresso e lo ha

comunicato ad Andrea, che è stato felice del complimento e ha continuato a lavorare con ancora maggiore impegno. Dopo quattro giorni, Andrea è riuscito a svolgere in autonomia questa mansione ad un ritmo che Roberto e Ilaria hanno giudicato consono allo standard previsto. Anche rispetto all'ordine e alla precisione degli oggetti sugli scaffali, i risultati sono soddisfacenti. Durante uno dei momenti di verifica, Ilaria e Roberto hanno dichiarato all'assistente educatore la loro soddisfazione:

Ilaria: "È bravo e veloce, perché poi le cose sono sempre due: fare le cose giuste, e farle in tempo"

Assistente educatore: "Certo, è vero, la correttezza non basta"

Ilaria: "Lui è uno che, se continua così, ha sicuramente la potenzialità per restare qui"

Roberto: "Sì, sì, siamo molto contenti e anche lui mi sembra, quando parliamo mi sembra sereno"

Assistente educatore: "Sì, lui è contento, mi sembra che le cose stiano andando al meglio"

Roberto: "Questo primo obiettivo è stato raggiunto direi."

Ilaria e Roberto hanno considerato raggiunto il primo obiettivo, ovvero l'apertura delle confezioni quando Andrea è riuscito ad aprire qualsiasi confezione prestando la dovuta attenzione e nei tempi previsti.

Facciamo ordine: la regola delle "due file" e del tirare avanti

Dopo aver imparato ad aprire gli scatoloni, la mansione successiva per Andrea era il posizionamento sui relativi scaffali. Per spiegargli questo nuovo compito, Roberto e Ilaria hanno pensato a due regole, che hanno chiamato: "le due file" e il "tirare avanti". Ogni prodotto doveva essere posizionato, in modo ordinato, su due file, in questo modo lo scaffale era pieno e non potevano restare avanzi di merce. Inoltre, prima di posizionare una nuova confezione, Andrea doveva sistemare ("tirare avanti") quelle già presenti sullo scaffale, in modo che fossero le prime poi ad essere acquistate. È stata Ilaria a spiegare queste regole ad Andrea e ad affiancarlo nei primi momenti, per potergli anche mostrare i vari passaggi:

Ilaria: "Allora Andrea, oggi vediamo come si mette a posto lo scaffale, ci sono due regole, una si chiama due file, l'altra invece tirare avanti, adesso ti faccio vedere, d'accordo?"

Andrea: "Sono pronto"

Ilaria: "Guarda che ti faccio vedere che cosa significa fare due file, ti faccio un esempio, così tu puoi fare uguale, hai capito?"

Andrea: "Certo certo, adesso provo"

Ilaria: "Prendi le brioches, fai una fila, poi dopo fai un'altra fila"

Andrea: "Così sono due"

Ilaria: "Esatto. Quando tu hai fatto le due file, se le hai fatte bene, lo scaffale è a posto e tu hai finito tutte le brioches, capito?"

Andrea: "Certo, provo"

Ilaria: "Bravo, bene così."

Anche in questo caso sono state utilizzate delle strategie, costruite in accordo con l'assistente educatore. Sono state create delle routine che si sono ripetute e consolidate nel corso del tempo. Innanzitutto, ogni azione è sempre stata mostrata e Andrea ha potuto osservare "Ti faccio un esempio, ti faccio vedere come si fa..." In secondo luogo, ad Andrea è stato chiesto di ripetere l'azione: "Adesso prova tu..." Ad ogni messaggio è seguita sempre una verifica, per accertarsi che avesse compreso: "Hai capito cosa devi fare?" Inoltre, i risultati attesi sono sempre stati spiegati: "Se hai fatto bene e non hai sbagliato, vedrai che hai finito tutte le brioches." Infine, quando il lavoro è ben fatto, Andrea è sempre stato elogiato: "Bravo, bene, bene così."

Inizialmente Andrea ha avuto qualche difficoltà soprattutto per la paura di sbagliare. Roberto, per rassicurarlo, ha pensato di preparargli già il primo prodotto della fila, in modo che lui poi potesse proseguire in autonomia guardando il suo esempio. Ilaria, invece, ha deciso di provare a lavorare al suo fianco, nella stessa corsia, ma ciascuno con un compito diverso. Così facendo, ha avuto la possibilità di controllare Andrea e di fargli sentire la sua vicinanza, ma senza interrompere il suo lavoro:

Andrea: "Sei qui vicino a me adesso?"

Ilaria: "Certo, guarda, io faccio il vino e tu invece le lattine"

Andrea: "Ok, io faccio questo e tu invece quello lì"

Ilaria: "Se hai bisogno poi mi chiami"

Andrea: "Certo, certo, ma ce la faccio, guarda ho quasi finito"

Ilaria: "Bravo."

In questo caso, invece, oltre alla dimensione verbale si è scelto di sperimentare anche la vicinanza a fianco del lavoratore. Andrea è stato rassicurato da un lato dalla presenza “fianco a fianco” da parte di un collega e, dall’altro, dalla presenza di un prodotto già sullo scaffale che ha rappresentato un modello da seguire. La difficoltà di Andrea è diventata occasione per un momento di verifica tra Ilaria, Roberto e l’assistente educatore:

Roberto: “Come azione ci siamo, bisogna lavorare solo sulla velocità, ma secondo me il concetto l’ha capito”

Ilaria: “Sì, anche secondo me, aveva forse paura di sbagliare o rompere qualcosa”

Assistente Educatore: “Sì, credo che sia stato importante il rimando che gli hai dato tu, quando l’hai rassicurato sul fatto che non c’era nulla da rompere.”

Ilaria: “Già. Domani possiamo vedere come si muove da solo e se è più veloce.”

Nei giorni seguenti, Roberto ha deciso di posizionare i cartoni per terra, in modo da segnare il confine oltre il quale Andrea non doveva andare quando appoggiava i prodotti. L’obiettivo era verificare quanto riusciva a lavorare in autonomia e velocemente. Andrea è stato informato:

Roberto: “Ecco, guarda eccoli qua. Questi vanno qui, qui facciamo due file, in ordine, guarda ti lascio il cartone come segno di dove devi arrivare, vai tranquillo e riempi. Quando arrivi qui, e vedi il cartone, ti fermi, è chiaro?”

Andrea: “Ok capo”

Roberto: “Ieri sei stato bravo, però oggi vediamo se sei più veloce”

Andrea: “Più veloce, ok”

Roberto: “Bene ne, non schiacciarli ne”

Andrea: “certo, perchè se no si rompono i biscotti”

Roberto: “Io vado, poi vengo a vedere”

Andrea: “Ok”

Roberto: “Bravo”

Andrea: “Sono stato abbastanza veloce”?

Roberto: “Sì, oggi sì, bravo, continua così.”

Una volta che il concetto delle due file è stato interiorizzato e Andrea ha imparato a posizionare la merce correttamente e nei tempi richiesti, Ilaria ha deciso di introdurre un nuovo concetto che ha chiamato “file sdraiate” da utilizzare quando negli scaffari rimangono degli spazi vuoti:

Ilaria: “Cerca di metterle una vicina all’altra, così occupi bene lo spazio”

Andrea: “E adesso le metto sotto?”

Ilaria: “No facciamo la fila di lemonsoda sdraiate”.

Andrea: “Visto, che roba oh, la fila in piedi e quella sdraiate”

Ilaria: “Bravo, visto che bravi”.

Andrea (guardando verso di l’assistente educatore): “Hai visto, adesso faccio anche le file sdraiate.”

Andrea ha appreso il concetto del “tirare avanti” rapidamente, è un meccanismo che non gli ha creato difficoltà:

Roberto: “Ecco, quando mettiamo a posto la merce nuova, prima dobbiamo tirare avanti quella vecchia, così le signore prima prendono quelle vecchie e poi quelle nuove”

Andrea: “Perché?”

Roberto: “Perché così consumiamo prima quelle che scadono prima, capito?”

Andrea: “Sì, sì, tiro avanti.”

Roberto: “Dai prova con la pasta, vedi che ne avanzano due?”

Andrea: “Sì, sono gli spaghetti, quelli che fa sempre mia mamma con il ragù”

Roberto: “Ah son contento, e non invitarmi eh”

Andrea: “Ascolta, ma io posso spostarli qui in terra, e poi li rimetto?”

Roberto: “Se poi ti ricordi di metterli a posto sì”

Andrea: “Certo che mi ricordo, guarda”

Roberto: “Perfetto, bravo”

Andrea: “Ok, capito.”

E adesso, prova da solo

Terminate le prime due settimane di lavoro, Ilaria Roberto e l’assistente educatore hanno ritenuto che fosse giunto il momento di verificare se Andrea riusciva a lavorare in autonomia e hanno stabilito una serie di criteri di valutazione dell’obiettivo. Per loro era indispensabile che Andrea portasse a termine l’attività richiesta e sapesse rispondere correttamente alle domande poste da colleghi e clienti. Infine, hanno ritenuto necessario che riuscisse a comunicare in modo chiaro le sue eventuali difficoltà e comprendesse i loro suggerimenti. Anche questo nuovo obiettivo è stato spiegato ad Andrea:

Ilaria: “Allora Andrea, abbiamo visto che sei bravo, sei proprio diventato bravo, allora abbiamo pensato che puoi sistemare la merce da solo, io sto al banco che vendo il pane, così le signore sono contente, tu se hai bisogno mi chiami, intanto metti a posto, hai capito?”

Andrea: “Sì, sì, io faccio e poi ti chiamo, sì, sì”

Ilaria: “E poi, quando hai finito, mi dai il segnale, mi dici che hai finito, ok”

Andrea: “Certo.”

Dopo avere spiegato il nuovo obiettivo, Ilaria si è allontanata ed ha lasciato Andrea alla sua mansione. Ha comunque continuato a guidare i suoi movimenti attraverso delle indicazioni verbali:

Ilaria: “Sei riuscito ad aprirlo?” (la voce risuona in lontananza)

Andrea: “Sì, sì, fatto”

Ilaria: “E che cosa è?”

Andrea: “È pan carrè”

Ilaria: “Bene allora mettilo dove l’abbiamo appoggiato l’altra volta, ti ricordi?”

Andrea: “Ok, ce l’ho fatta”

Ilaria: “Bene bravo! Ora puoi passare allo scatolone successivo”

Andrea: “Ok, sono i Flauti”

Ilaria: “Quelli allora con le altre brioches”

Andrea: “Certo, con calma lo faccio”

Ilaria: “Arrivo che ti faccio vedere?”

Andrea: “Lo so, lo so, stai pure lì. Aspetta, lo posso mettere anche sdraiato?”

Ilaria: “Sì, sì, va bene anche sdraiato”

Andrea: “Fatto”

Ilaria: “Ma sai che sei proprio bravo”

Andrea: “Grazie.”

Ilaria e Roberto sono riusciti a controllare il lavoro di Andrea mediante lo scambio verbale e, nel frattempo, hanno avuto la possibilità di continuare il loro lavoro tranquillamente.

E adesso cosa faccio?

L’apprendimento della mansione è sicuramente uno degli elementi principali che garantiscono la buona riuscita di un’esperienza lavorativa. Andrea, di giorno in giorno, è diventato sempre più rapido e sicuro. Ogni tanto, però, c’è stato qualche intoppo che ha rallentato il suo lavoro. In particolare, è capitato che non conoscesse il

posizionamento di alcune merci, oppure che non lo ricordasse, o ancora che il numero delle scatole fosse troppo alto rispetto alla porzione di bancale che lui aveva a disposizione.

Altre volte, invece, la difficoltà è stata causata da delle incomprensioni, dovute a qualche imprecisione nel linguaggio di Andrea. Rispetto a questo, l’accordo con Ilaria e Roberto è stato quello di chiedere maggiori informazioni ad Andrea, cercando il suo aiuto per capire. Inizialmente, Roberto era preoccupato perché temeva che Andrea si potesse offendere; l’assistente educatore li ha rassicurati sul fatto che invece era ben contento di dare spiegazioni:

Andrea: “Mettiamo il thè a mano?”

Roberto: “Cosa è il the a mano?”

Andrea: “E’ quello della busta, no? Lo compro sempre io il thè a mano, quello che si fa a mano, che metti la polvere e lo mescoli ”

Roberto: “Ah ecco, alà the a mano, si dice solubile, so-lu-bi-le”

Andrea: "Eh va beh, solubile, a mano, non lo fai a mano te?"

Questi scambi si sono sempre risolti con una risata e l’imbarazzo iniziale è svanito. In un’altra circostanza, si è verificata più o meno la stessa situazione:

Andrea: “Dove metto le cose scadute?”

Roberto: “Ue, non ci sono le cose scadute qui, eh”

Andrea: “Ma sì, quelle che devo tirare avanti”

Roberto: “Ah, allora sono quelle più vecchie, mica scadute, pistola”

Andrea: “Ah ok, quelle vecchie”

Roberto: “Brao”

Ilaria e Roberto hanno detto ad Andrea di informarli sempre ogni volta che viveva una difficoltà e di chiedere il loro aiuto, aspettando poi che uno di loro lo potesse raggiungere. Hanno messo in luce l’importanza di comunicare in modo chiaro i problemi e di trovare insieme delle strategie. Hanno dedicato tempo al confronto e hanno sempre coinvolto Andrea nelle scelte. In questo modo lui si è sentito valorizzato e ha capito che il suo parere era importante.

Infine, un'ultima difficoltà è sorta quando Andrea ha infranto alcune regole e ha messo in atto atteggiamenti volti ad attirare l'attenzione dei suoi colleghi e dei clienti. Una situazione tipica si è verificata nei cosiddetti "tempi morti", ovvero tra la fine di un'attività e l'inizio dell'altra, quando Andrea ha iniziato ad aggirarsi per il negozio, intrattenendo i clienti:

Roberto: "Eh dove sei?"

Andrea: "Dove c'è il latte"

Roberto: "E cosa fai lì che mi dovevi aspettare qui?"

Andrea: "Sto parlando con la signora"

Roberto: "Ti ricordi che mi devi aspettare qui?"

Andrea: "Si ma stavo parlando"

Roberto: "Non devi parlare, devi aspettarmi qui, capito?"

Andrea: "Si, okey"

Ilaria e Roberto hanno ripreso Andrea e hanno anche chiesto ai clienti di non assecondarlo ma, anzi, di invitarlo a smettere. Con il passare del tempo, e con l'aiuto di tutti, il numero di episodi è diminuito sensibilmente ed Andrea non è più stato ripreso.

Gli errori possono capitare

Un ultimo aspetto che è risultato interessante nel percorso di Andrea è stata la gestione degli errori che sono occorsi durante la normale attività lavorativa. Si è trattato di un momento delicato perchè ha visto anche il coinvolgimento delle emozioni, sia di Andrea che di Ilaria e Roberto:

Andrea: "Ahio, ho sbagliato e le lattine sono cadute giù, scusa scusa"

Roberto: "Non preoccuparti, capita, però stai attento, perché si possono rompere"

Andrea: "Se si rompono è un guaio, appiccica tutto e poi la signora come fa a comprarle, scusa scusa"

Roberto: "Dai, fa niente, avanti avanti"

Andrea: "Ok, però adesso sto attento"

Roberto: "Bravo"

Gli errori sono stati anche l'occasione per sperimentare l'utilizzo di alcuni strumenti, come il taglierino e lo sgabello. Inizialmente, soprattutto Ilaria è stata un po' titubante perchè aveva paura che Andrea si potesse fare male:

Roberto: "Qua sopra c'è vuoto, ce la fai? sei grande abbastanza"

Andrea: "Certo. Oh cavoli, qua ci vuole lo sgabello. Eccolo là in fondo. Posso prenderlo?"

Roberto: "Si però aspetta, bisogna capire come organizzarsi, salire sullo sgabello, afferrare la scatola di Plasmon dal cartone e depositarla nel posto giusto".

Con il supporto di Ilaria e Roberto, Andrea ha provato diverse tecniche per salire sullo sgabello, sino a quando ha trovato quella giusta: un piede sullo sgabello, l'altro per terra, poi scende, si piega, recupera il Plasmon dallo scatolone e, con un balzo, lo deposita sullo scaffale. Quando è diventato sufficientemente agile, si è reso conto di poter afferrare anche due confezioni contemporaneamente, e i tempi di sistemazione della merce si sono ridotti.

Lo sgabello, quindi, non è più stato un problema nella misura in cui è stato spiegato ad Andrea il corretto utilizzo ed è stato monitorato durante la fase in cui ha imparato ad utilizzarlo. Continuamente, poi, gli è stata l'importanza di prestare attenzione:

Andrea: "Ecco io prendo lo sgabello, mamma, devo fare piano, e devo riempire lo spazio"

Ilaria: "Tira avanti che va bene così. va bene queste qua le mettiamo sotto, scendi pure. La coca finisci di fare questa. Hai visto che abbiamo messo a posto tutte le bibite?"

Andrea: "Eh?, aspetta che scendo"

Ilaria: "Hai ragione, scendi. Dicevo che abbiamo sistemato tutte le bibite"

Quando si sono verificati questi episodi critici, Ilaria e Roberto hanno messo in atto una serie di strategie. Innanzi tutto hanno mantenuto un atteggiamento fermo e deciso e hanno spiegato sempre le loro motivazioni. Quando necessario, hanno ripetuto le procedure insieme ad Andrea e gli hanno ricordato gli atteggiamenti corretti da tenere con clienti e colleghi. Davanti agli errori, hanno sempre cercato di rassicurarlo e incoraggiarlo e hanno identificato insieme a lui la soluzione migliore per far fronte alle difficoltà.

Il posto è tuo!

Al termine del periodo di alternanza, Ilaria, Roberto e l'assistente educatore, si sono incontrati per un momento di verifica in cui è emerso che Andrea conosceva

perfettamente le mansioni che gli venivano richieste ed era in grado di portarle a termine nei tempi richiesti. Il numero degli errori è andato diminuendo nel corso del tempo e gli interventi di supporto sono stati notevolmente ridotti. Gli episodi in cui Andrea ha messo in atto comportamenti inadeguati sono diventati sporadici ed ha saputo costruire relazioni positive con i clienti, che hanno imparato a rivolgersi a lui per cercare i prodotti che non trovano. Per questi motivi, Roberto e Ilaria hanno deciso di assumere Andrea con un contratto part time a tempo determinato. Prima di fargli firmare il contratto, però, hanno individuato con lui i prossimi obiettivi: essere più preciso quando deve chiedere informazioni o dare spiegazioni e ridurre ulteriormente gli episodi di trasgressione delle regole.

Conclusioni

Il periodo di alternanza scuola/lavoro durante la frequenza scolastica rappresenta un momento importante nel progetto di vita di tutti gli studenti, compresi quelli con disabilità, perché permette di sperimentare le loro attitudini e di consolidare le loro capacità. Questi percorsi che hanno una valenza formativa significativa perché operano sia nell'ambito dell'autonomia personale che della sfera sociale e cognitiva. Inoltre, offrono ai ragazzi l'opportunità di sperimentarsi come persone competenti all'interno di contesti lavorativi, migliorando sia l'autostima che la motivazione all'apprendimento.

Dall'analisi del caso proposto sono emersi alcuni significativi. Innanzitutto, la necessità di coinvolgere tutti gli attori che partecipano alla costruzione del progetto di vita della persona con disabilità, che deve essere messa al centro insieme alla sua famiglia. E' indispensabile comprendere le aspettative, le attitudini e i desideri anche se, talvolta, questi non sono del tutto chiari anche al soggetto stesso.

In secondo luogo, è fondamentale poter contare sulla rete sociale per sensibilizzare il territorio e quelle realtà che potrebbero accogliere lo studente sia per favorire la crescita delle sue competenze tecniche e relazionali che per aiutarlo a capire quale settore lavorativo può essere quello più adatto. La scelta deve poi tener conto della collocazione fisica del luogo di lavoro, che deve essere raggiungibile in autonomia o con l'utilizzo dei mezzi pubblici.

Successivamente, si tratta di identificare la mansione da affidare al soggetto e di individuare la figura che sarà il suo riferimento durante l'esperienza. Può essere utile un colloquio con i referenti, volto a presentare la persona, i suoi punti di forza e le sue difficoltà. E' importante definire insieme le richieste, gli obiettivi che si intendono raggiungere e gli indicatori di verifica che si utilizzeranno per valutare l'esperienza.

Durante le attività quotidiane, è importante individuare dei momenti di confronto continui, in modo da verificare in itinere l'andamento dell'esperienza. Alcune strategie comuni possono essere d'aiuto:

- un momento di verifica all'inizio o al termine della giornata per condividere ciò che ha funzionato e gli aspetti invece su cui è necessario lavorare;
- l'attenzione, oltre all'aspetto tecnico relativo alla mansione, anche alla gestione delle emozioni e alla dimensione relazionale, per garantire al soggetto e ai suoi colleghi un supporto adeguato;
- spiegazione verbale delle attività da svolgere accompagnata sempre ad un esempio concreto e dalla verifica della comprensione del messaggio. Vedere, oltre che sentire, aiuta ad interiorizzare il compito e l'indicazione che viene data;
- introduzione di supporti visivi, come per esempio gli scatoloni appoggiati a terra oppure i primi prodotti appoggiati direttamente sullo scaffale. Questi sostegni aiutano la persona a costruirsi dei punti di riferimento che rendono più sicura l'esecuzione dei compiti;
- supervisione "a distanza" in modo da guidare verbalmente il soggetto lasciandogli però un margine di autonomia e consentendo ai colleghi di poter proseguire nello svolgimento del loro lavoro;
- il rinforzo positivo tutte le volte in cui l'azione è stata compiuta correttamente ed il supporto a livello emotivo nel momento in cui si verifica una difficoltà oppure un errore. La rassicurazione favorisce l'autostima e la motivazione del soggetto che, sentendosi competente, si impegna ancora di più per portare a termine i compiti al meglio.

Le modalità di gestione della situazione lavorativa da parte del lavoratore e dei suoi colleghi hanno un ruolo determinante per la buona riuscita dell'esperienza. Questo caso ha testimoniato che Andrea, adeguatamente formato,

è stato in grado di svolgere i compiti richiesti. Allo stesso modo, anche i suoi colleghi hanno avuto bisogno di ricevere un supporto per poter accogliere il ragazzo all'interno della loro organizzazione. Nella relazione, poi,

vengono condivise molte delle strategie di supporto. Per questo la formazione può essere considerata un elemento chiave per costruire ambienti di lavoro accoglienti per le persone con disabilità.

EMANUELA ZAPPELLA
University of Bergamo

Bibliografia

- Bartoli G., Franciosa G., Maiorano A., *L'inserimento socio-lavorativo dei soggetti con disagio psichico. Costruzione di una rete di servizi*, in «Osservatorio Isfol», n. 1-2, 2013.
- Boffo V., Falconi S., Zappaterra T., *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta*, University Press, Firenze 2012.
- Borgi M., Berry A., Cirulli F., *Approcci innovativi di agricoltura sociale come opportunità di inserimento sociale e lavorativo*, in D. Pavoncello (ed.), *Oltre il disagio psichico dei giovani: modelli e pratiche di inclusione sociale e lavorativa*, Isfol, I Libri del Fondo Sociale Europeo, Revelox, Roma 2013.
- C.M. 6 marzo 2013, n. 8, Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 "Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". Indicazioni operative.
- Calaprice S., *Ruolo dell'educazione per l'inclusione socio-lavorativa dei giovani a rischio*, in D. Pavoncello (ed.), *Oltre il disagio psichico dei giovani: modelli e pratiche di inclusione sociale e lavorativa*, cit.
- Cambi F., *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2010.
- Catarsi E. (ed.), *Promuovere i ragazzi. Accoglienza, peer education, orientamento per combattere la dispersione scolastica*, Del Cerro, Tirrenia 2004.
- Colombini A., Guidi F., *Azienda agricola Biocolombini: economia solidale e marketing sociale*, in F. Cirulli, A. Berry, M. Borgi, N. Francia, E. Alleva (Ed.), *L'agricoltura sociale come opportunità di sviluppo rurale sostenibile: prospettive di applicazione nel campo della salute mentale*, in «Rapporti ISTISAN», 11/29, 2011, pp. 37-39.
- D.M. 27 dicembre 2012, *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- Dainese R., *Progetto di vita e disabilità: un processo tra orientamenti e ri-orientamenti*, 2015.
- Dapoto M., *L'ingresso nel mondo del lavoro dei giovani e dei soggetti diversamente abili*, 2014.
- De Anna L., *L'accoglienza degli studenti disabili nelle Università. Notiziario bimestrale del Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica*, in «Collana Università Ricerca», 7 (2), 1996, pp. 24-48.
- De Mennato P. (ed.), *Progetti di vita come progetti di formazione*, ETS, Pisa 2006.
- De Santi A., Guerra R., Morosini P., *La promozione della salute nelle scuole: obiettivi di insegnamento e competenze comuni*, Istituto Superiore di Sanità, Roma 2008.
- Del Gobbo G., *Il processo formativo tra potenziale di conoscenza e reti di saperi. Un contributo di riflessione sui processi di costruzione di conoscenza*, FUP, Firenze 2007.
- Di Iacovo F., O'Connor D., *Supporting policies for social farming in Europe: progressing multifunctionality in responsive rural areas*. ARSIA, LCD, Firenze 2009.
- Ferri G., Pavoncello D., Spagnolo A., *Le prospettive di impiego delle persone con disturbi psichici: Opportunità e barriere nei contesti aziendali*, n. 197, I Libri del FSE, Roma 2014.
- Giorgini C., Consegnati S., *L'alternanza scuola-lavoro. Una valida proposta formativa per le persone con disabilità o disagio certificato*, in «Orientamenti pedagogici: rivista internazionale di scienze dell'educazione», 59(349), 2012, pp. 561-567.
- Iannis G. (ed.), *Orientamento e integrazione socio-lavorativa per soggetti svantaggiati*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia 2000.
- Laghi F., Baiocco R., D'Alessio M., Provenzano L., *Adolescenza tra rischi e risorse. Teorie, ricerche e strumenti*, Edizioni Carlo Amore, Roma 2005.

- Laghi F., Baiocco R., Costigliola F., Levanto S., Ferraro M., *Peer-mediated intervention finalizzato all'inclusione scolastica e lavorativa di adolescenti con disturbo dello spettro autistico*, in D. Pavoncello (ed.), *Oltre il disagio psichico dei giovani: modelli e pratiche di inclusione sociale e lavorativa*, Isfol, I Libri del Fondo Sociale Europeo, Revelox, Roma 2013.
- Laghi F., *Questionario per l'analisi degli indicatori sociali, comportamentali e abilità*, Dipartimento dei processi di sviluppo e socializzazione, Facoltà di Medicina e Psicologia, Sapienza, Roma 2011.
- Lent R., Brown S., *On Conceptualizing and Assessing Social Cognitive Constructs in Career*, in «Journal of Career Assessment», vol. 14, n. 1, February, 2006, pp. 12-35.
- Lepri C., *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*, FrancoAngeli, Milano 2011.
- Macrì M., *Analisi dei casi studio*, in F. Cirulli, A. Berry, M. Borgi, N. Francia, E. Alleva (Ed.). *L'agricoltura sociale come opportunità di sviluppo rurale sostenibile: prospettive di applicazione nel campo della salute mentale*, cit.
- OECD, *All on board: making inclusive growth happen*. OECD Publishing, 2014a (<http://www.oecd.org/inclusive-growth/All-on-Board-Making-Inclusive-Growth-Happen.pdf>).
- OECD. *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing, 2014b (<http://dx.doi.org/10.1787/>).
- Onnis S., *Il dispositivo. Dal diritto vigente alla nuda vita delle persone con disabilità intellettiva*, in «Italian Journal of Disability Studies», 2(1), 2013, pp. 109-132.
- Pavoncello D., Spagnolo A., *Agricoltura sociale: un'opportunità per la transizione scuola-lavoro dei giovani con disabilità psichica. Esempi di buone pratiche*, ISFOL, 2015.
- Pavoncello D., *Prevenire il disagio psichico dei giovani attraverso azioni mirate*, in «FSE-News», Newsletter del FSE 2007-2013, numero 11, 2012.
- Pavoncello D., *Le strategie didattiche e metodologiche per promuovere l'apprendimento*, in «Rassegna CNOS», Anno 19, n. 3, Settembre-Dicembre 2003.
- Pavoncello D., Lorusso B., *Prevenire l'esclusione socio-lavorativa dei giovani con disagio psichico attraverso la rilevazione dei Bisogni educativi speciali*, in D. Pavoncello (ed.), *Oltre il disagio psichico dei giovani: modelli e pratiche di inclusione sociale e lavorativa*, I libri del FSE, Roma, Revelox, 2013, pp. 46-49.
- Pavoncello D., Spagnolo A. (a cura di), *Oltre il disagio psichico dei giovani: modelli e pratiche di inclusione socio lavorativa*, I libri del FSE, Roma, Revelox, 2013.
- Pavoncello D., Spagnolo A., Laghi F., *Prevenire si può. Analisi delle misure di accompagnamento per la transizione scuola-lavoro dei giovani con disagio psichico*, n. 198, I Libri del Fondo Sociale Europeo, Roma 2014.
- Roberti V., *La gestione dei processi e la rete dei servizi per la salute mentale. Percorsi integrati per l'inserimento lavorativo*, Franco Angeli, Milano 2005.
- Spagnolo A., Pavoncello D., Del Gobbo G., Iannis G., Laghi F., *Analisi della dimensione inclusiva dell'offerta formativa e delle misure di accompagnamento dei giovani 14-18 anni affetti da disturbi mentali*, 2014.
- Tino C., Fedeli M., *L'Alternanza Scuola-Lavoro: uno studio qualitativo*, in «Form@ re-Open Journal per la formazione in rete», 15(3), 2015, pp. 213-231.
- Vecchiarelli M., *Alternanza scuola-lavoro: Analisi di percorsi curricolari nazionali e transnazionali (Vol. 8)*. Edizioni Nuova Cultura, 2015.