

NUOVA *secondaria*

*mensile di cultura, orientamenti educativi,
problemi didattico-istituzionali
per la scuola secondaria superiore*

ANNO SCOLASTICO 2004-2005

A *ndaria*

educativi,

ore

EDITRICE LA SCUOLA

NUOVA *secondaria*

*mensile di cultura, orientamenti educativi,
problemi didattico-istituzionali
per la scuola secondaria superiore*

POSTE ITALIANE S.p.A.
Sped. in A.P. - D.L. 353/2003
(conv. in L. 27/02/04 n. 46)
art. 1, comma 1 - DCB BRESCIA
Editrice La Scuola
25124 Brescia
Expédition en
abonnement postal
taxe perçue
tasso riscossa

2004-2005



INDICE



Mensile di cultura,
orientamenti educativi,
problemi didattico-istituzionali
per la scuola
secondaria superiore

1

15 settembre 2004

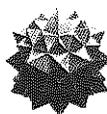
EDITORIALE

Evandro Agazzi Insegnare il darwinismo? 4

Carla Xodo Cegolon, Giuseppe Vico In ricordo di due grandi della pedagogia:
Giuseppe Flores d'Arcais e Mauro Laeng 7

1904-2004 - EDITRICE LA SCUOLA

Festeggiati a Brescia i cent'anni dell'Editrice La Scuola 8
Luciano Pazzaglia Il Catalogo Storico dell'Editrice La Scuola 10



PROBLEMI

Giuseppe Del Re Il "caso Darwin" e il problema delle teorie generali della scienza 13
Attilio Oliva Docenti: le anomalie di un sistema 18
Giuseppe Acone Crisi e trasformazione dell'Università italiana 21

LAVORARE SULLA RIFORMA. 10

Pietro Ernesto De Felice Il futuro delle discipline professionalizzanti 24
Pasquale D'Avolio Licei: bisogno di continuità 24
Giuseppe Acone Pensieri del tempo. Realtà e retorica dell'efficienza 26
Giovanna Casali Il latino nel liceo scientifico 28
Carla Xodo Il futuro alle spalle. Può la qualità nella scuola fare un salto di qualità? 28
Mario Casaburi «Riformare» anche docenti e dirigenti? 30
Luigi Serio, Valentina Valfrè Alternanza scuola-lavoro: il punto di vista delle imprese 32
Maria Teresa Moscato La nuova prospettiva europea 33
35



PROGRAMMAZIONE (discipline scientifiche a cura di Maria Grazia Pesci)

PIANI DI LAVORO ANNUALI 39
Ugo Cardinale Italiano 39
Andrea Porcarelli Filosofia 45
Marco Cerasti Storia 50
Fabio Siviero Scienze sociali 58
Rosario Mazzeo Insegnare a studiare. La regia della giornata ovvero vivere il tempo da protagonista 60
Emanuela Andreoni Fontecedro, Claudio Senni, Marco Agosti Latino 64
Ernesto Guidorizzi I doni della pagina. Il principio della poesia 70
Stefano Casarino, Lia Raffaella Cresci Greco 71
Lia Raffaella Cresci Puntare sulle difficoltà 73
Annalisa Zanola Macola Lingua straniera 77
Mario Marchi, Antonio Marro Matematica. Ipotesi per i futuri licei 82
Filomena Rocca Fisica. Ipotesi per i futuri licei 93
Giacomo Costa, Eleonora Aquilini, Patrizia Dall'Antonia, Fabio Olmi, Maria Vittoria Massidda, Pierluigi Robino Chimica. Ipotesi per i futuri licei 97
Carlo Fiorentini Il riduzionismo e la biologia 103
Gigliola Puppi Insegnare l'evoluzione 105
Antonio Gasperi Economia politica 109



PANORAMA

Lettere 114
Informazioni (a cura di Maria Grazia Pesci) 116
Libri di g.b. 118



LEGISLAZIONE

Bruno Sozzi Le nuove norme di tutela della privacy 122
Beppe Ranzanici L'angolo della previdenza. E legge la riforma delle pensioni 124
Corrado Marchi, Franca Regazzoni L'accessibilità dei siti scolastici in margine alla Legge "Stanca" 125

cules Oetaeus e possibilità di confronti con le rispettive tragedie di Euripide e di Sofocle). Bilancio conclusivo sul percorso: analogia di Eracle con altre figure di eroi (Prometeo, Dioniso); riflessioni sull'archetipo del semidio e del superuomo. **Verifiche:** oltre alle consuete interrogazioni, si ipotizza una prova secondo la tipologia B (quesiti a risposta sintetica) da inserire nell'ambito della simulazione di terza prova da tenersi entro la fine del primo quadrimestre: si potrebbero proporre tre quesiti (uno costituito da alcune righe di uno dei testi affrontati in classe), con l'indicazione del numero di righe (max. 15 ca), per verificare la comprensione e la rielaborazione di alcuni concetti fondamentali.

Stefano Casarino - Supervisore SSIS Liguria

Lingua straniera

Annalisa Zanola Macola

Il percorso linguistico di formazione dello studente attraverso il biennio ed il triennio, articolato su più *moduli* formativi, implica una maturazione pragmatico-linguistica e culturale del soggetto a più livelli: dal sistema fonetico-fonologico e prosodico della lingua oggetto di studio, alle questioni più importanti di lessicologia, lessicografia e - eventualmente - relative al lessico di specialità (dell'arte, della scienza, della tecnica, del turismo, del commercio, e così via), ad una disamina dei rapporti tra intenzioni comunicative e sintassi, nonché all'individuazione delle procedure comunicative tipiche della comunicazione scritta e orale in situazioni quotidiane ordinarie o professionali.

Gli obiettivi primari della preparazione linguistica degli studenti della nuova scuola secondaria si articolano a più livelli. A livello strumentale, lo studente deve imparare a servirsi della lingua per comunicare con parlanti una lingua diversa dalla sua lingua madre. A livello culturale, deve abituarsi a riflettere su e a condividere culture diverse dalla sua. A livello interculturale, la conoscenza approfondita di lingue e culture diverse comporta la maturazione del rapporto con mondi differenti dal proprio. A livello formativo, lo studio di una lingua straniera non può che favorire lo sviluppo della personalità e dei rapporti interpersonali.

A tale scopo, la nostra argomentazione sarà sviluppata in due punti. Da un lato individueremo quali pregiudizi e luoghi comuni sulle lingue straniere in generale, e sull'inglese in particolare in quanto lingua straniera più insegnata in Italia, possono essere dannosi alla crescita del binomio lingua-cul-

tura nella scuola e pericolosi nell'ottica di una programmazione annuale efficace e ben strutturata; d'altro lato, forniremo una ipotesi di programmazione per il biennio ed il triennio adeguata alle premesse fin qui formulate.

Il conflitto con i luoghi comuni

La credibilità e la professionalità di un docente di lingua straniera è spesso compromessa da alcuni luoghi comuni, di cui lo studente stesso si fa portavoce.

La scarsa credibilità del docente può contribuire al consolidamento di veri e propri pregiudizi sulle lingue straniere e sui processi di apprendimento-acquisizione delle medesime, talvolta così diffusi da essere diventati patrimonio comune. Ne abbiamo individuati almeno cinque¹:

1. *Tra gli apprendenti una lingua straniera, alcuni sono più dotati di altri.* Pare che tale opinione non sia confermata da alcuno studio comportamentale di tipo antropologico né dalla pedagogia applicata. Ovviamente, i fattori ereditari e certe condizioni ambientali (prime fra tutte, quelle educative) possono accentuare o attenuare lo sviluppo di alcuni talenti linguistici, ma è anche vero che qualsiasi 'riserva di talento' individuale nell'acquisizione linguistica può fossilizzarsi se manca la sfera di interesse.
2. *Per imparare bene una lingua straniera in genere occorrono dai cinque ai nove anni. Per l'inglese, tuttavia, ci sono corsi accelerati molto efficaci, soprattutto per il 'Business English'.* Dovrebbe essere superfluo ricordare che non tanto la passione per la quantità, quanto per la qualità delle nozioni acquisite determina il perseguimento di una specifica metodologia di ricerca linguistica. L'inglese è una lingua che più di altre è spesso stata 'confezionata' *ad hoc* per l'utente, in corsi più o meno brevi e più o meno settoriali. Il lavoro commerciale a cui l'inglese è stato sottoposto per decenni, diventando esso stesso un 'prodotto di mercato', ha in alcuni casi portato ad un deterioramento del prodotto finale, talvolta svuotando di significato la terminologia e i contenuti adottati in sede teorica.
3. *Chi studia una lingua straniera vuole imparare soprattutto la lingua quotidiana e la lingua degli affari. L'insegnamento della lin-*

¹ Per un'individuazione dei luoghi comuni più diffusi sulle lingue straniere si veda il contributo di Harald Weinrich dal titolo «Visita ad alcuni luoghi comuni riguardanti il linguaggio», apparso per la prima volta in *Im Anfang war das Wort* (Dortmund, 1983) e riportato in versione integrale in: H. Weinrich, *Vie della cultura linguistica*, Il Mulino, Bologna 1989, pp. 277-286. A tale contributo ci siamo ispirati in questa sede, limitando a cinque l'analisi dei più diffusi luoghi comuni.

gua dovrebbe essere pertanto sottomesso alla legge del 'massimo valore d'uso'. A questo proposito, ci chiediamo se il 'valore d'uso' possa costituire in sé un obiettivo dell'insegnamento della lingua straniera. Che cosa, in realtà, rende tale lingua utile agli occhi del discente? È utile ciò che durerà nel tempo perché di ottima qualità, o piuttosto ciò che garantisce immediata fruizione, anche a scapito della qualità del prodotto? È utile ciò che genera un guadagno immediato, o ciò che pone le basi per un guadagno futuro? In una situazione di questo tipo ci si trova davanti ad un bivio. Da un lato, la complessità di un qualsiasi sistema linguistico richiede un'analisi iperdettagliata della lingua, che rischia tuttavia di rivelarsi incompleta, data la durata relativa di un insegnamento; d'altro lato, l'eccesso opposto porterebbe ad un'ipersemplificazione dei dati, e ad una conseguente, inevitabile, carenza di contenuti. La soluzione sta in una scelta mirata agli obiettivi preposti: tra questi, non un criterio di utilità, ma di funzionalità comunicativa della lingua va seguito per la costruzione di un corso.

4. *L'inglese è una lingua facile da imparare. La sua grammatica è elementare, perciò è particolarmente adatto come 'lingua universale'.* Sull'apparente semplicità del sistema sintattico e morfologico della lingua inglese molti potrebbero concordare. Basta in realtà riflettere sul sistema verbale dell'inglese per rendersi conto di quanto esso sia in effetti essenziale, ma proprio per questo difficile da definire e, di conseguenza, da utilizzare correttamente. Seguiamo le considerazioni di Bill Bryson al riguardo:

In Latin, the verb has up to 120 inflections. In English it never has more than five (e.g. *see, sees, saw, seeing, seen*) and often it gets by with just three (*hit, hits, hitting*). Instead of using loads of different verb forms, we use just a few forms, but employ them in loads of ways. We need just five inflections to deal with the act of propelling a car - *drive, drives, drove, driving, and driven* - yet with these we can express quite complex and subtle variations of tense: 'I drive to work every day', 'I have been driving since I was sixteen', 'I will have driven 20,000 miles by the end of this year'. This system, for all its ease of use, makes labelling difficult. According to any textbook, the present tense of the verb *drive* is *drive*. [...] Yet if we say, 'I used to drive to work but now I don't', we are clearly using the present tense *drive* in a past tense sense. Equally if we say, 'I will drive you to work tomorrow', we are using it in a future sense. And if we say, 'I would drive if I could afford to', we are using it in a conditional sense. In fact,

almost the only form of sentence in which we cannot use the present form of *drive* is, yes, the present tense.²

Il brano segnala l'importanza, per chi si accinge a studiare la lingua inglese, delle categorie di *time, tense, e aspect*. *Time* è il concetto universale extra-linguistico, indipendente dalla grammatica di una lingua (tempo passato, presente, futuro), che si concretizza nella categoria, specifica della lingua inglese, di *tense* (*Present Tense, Past Tense*); *aspect* si riferisce al modo in cui l'azione verbale viene considerata o vissuta dal parlante (*perfective*, attraverso il *present* e *past perfect*, oppure *non-perfective; progressive*, attraverso il *present* o *past progressive*, oppure *non-progressive*)³. Di tali categorie spesso non viene data spiegazione: ne deriva col tempo una confusione crescente nell'uso dei tempi verbali, nonché la frustrazione di non riconoscere più quella tanto decantata 'semplicità' di studio della lingua inglese.

A ciò si aggiunge, inoltre, l'innegabile complessità del sistema fonetico e fonologico della lingua inglese. Tale sistema risulta perlopiù 'non familiare' ad un parlante nativo di lingua italiana, il quale inevitabilmente si trova ad ascoltare o a dover ricorrere a fonemi ed a realizzazioni prosodiche per lui 'nuovi', poiché mai utilizzati fino ad allora nella sua lingua madre.

5. *Il tedesco è, al contrario dell'inglese, una lingua molto difficile. La cosa migliore da fare è quella di parlare coi tedeschi in inglese, dato che loro lo parlano benissimo.* Abbiamo già sottolineato come il concetto di 'difficoltà' non possa essere ritenuto in alcun modo un criterio di descrizione di una lingua destinata all'apprendimento. La psicopedagogia ci insegna che i bambini che imparano il tedesco come madrelingua mostrano in questo apprendimento linguistico all'incirca gli stessi progressi che si possono osservare in bambini di madrelingua diversa: attorno ai quattro anni il loro apprendimento delle strutture linguistiche è concluso⁴.

Nell'ipotesi in cui, comunque, si opti per la lingua inglese come lingua internazionale, ovviando così alla difficoltà di par-

2 B. Bryson, *Mother Tongue. The English Language*, Penguin Books, Londra 1991, p. 125. Traduzione: «in latino il verbo possiede fino a 120 inflessioni. In inglese non ne ha mai più di cinque (es. *See, sees, saw, seeing, seen*) e spesso se la cava con tre soltanto (*hit, hits, hitting*). Anziché utilizzare un'infinità di forme verbali diverse, se ne usano poche ma in un'infinità di modi. Ci bastano cinque inflessioni per descrivere l'azione dell'andare in auto' - *drive, drives, drove, driving, e driven* - ma attraverso di esse siamo in grado di esprimere sfumature temporali molto complesse: *I drive to work every day* ('Vado tutti i giorni al lavoro in macchina'), *I have been driving since I was sixteen* ('Guido da quando ho sedici anni'), *I will have driven 20,000 miles by the end of this year* ('Entro la fine dell'anno avrò fatto 20.000 miglia in macchina'). Questo sistema, proprio per la sua facilità d'uso, rende difficile dare delle definizioni. Secondo qualsiasi libro di testo, il *present tense* (tempo presente) del verbo *drive* è *drive*. Tuttavia, se si dice *I used to drive to work but now I don't* ('Andavo al lavoro in auto ma adesso non più'), chiaramente si usa il *present tense* di *drive* con valore di *past tense*. Allo stesso modo se si dice *I will drive you to work tomorrow* ('Domani ti accompagnerò al lavoro in macchina'), lo si usa con valore di futuro. Se poi si dice *I would drive if I could afford to* ('Andrei in auto, se potessi permettermelo'), lo si usa con valore condizionale. In realtà, l'unico tipo di frase in cui non si può usare la forma del *present tense* di *drive* è praticamente, ebbene sì, il tempo presente».

3 Per una descrizione di queste categorie si veda: R. Quirk, S. Greenbaum, G. Leech, J. Svartvik, *A Grammar of Contemporary English*, Longman, Edinburgo 1972, pp. 84-97; 102-104.

4 R. Titone, *Psicopedagogia e glottodidattica* (a cura di A. Zanola), Liviana-Petrini, Grugliasco (To) 1993.

lare lingue straniere diverse con parlanti di diversa provenienza linguistica, resta aperto il problema di quale 'inglese' possa garantire una comunicazione completa e soddisfacente tra due parlanti non inglesi.

Alla fine del suo curriculum di studi secondari, lo studente dovrà avere familiarità e dimestichezza con una lingua straniera, nella sua triplice dimensione:

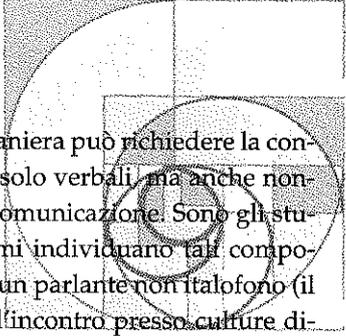
1. *Dimensione fonetica.* La conoscenza e la padronanza del sistema fonetico-fonologico e prosodico della lingua straniera è garanzia di un ottimo livello di comprensione e produzione orali in lingua.
2. *Dimensione semantico-lessicale.* Le principali questioni di lessicologia (processi basilari di formazione delle parole e funzioni lessicali) e di lessicografia (dizionari monolingui, bilingui, dizionari speciali, 'online dictionaries', ecc.) sono un patrimonio linguistico senza il quale uno studente che vuole imparare una lingua ed usarla non può agire.
3. *Dimensione sintattica.* L'uso corretto ed adeguato delle strutture linguistiche deve essere così ben radicato da garantire una perfetta sintonia tra intenzioni comunicative e sintassi, e una comunicazione in lingua scritta e orale assolutamente corretta, coerente e coesa.

Implicazioni interculturali

Il contesto attuale di utilizzo della lingua straniera comporta molte implicazioni interculturali, di cui la programmazione annuale dell'insegnamento deve assolutamente tenere conto, e che potrebbe costituire materia di discussione all'interno dell'aula stessa.

1. Imparare una lingua straniera implica il conoscere la mentalità dell'interlocutore straniero, il che spesso richiede il dover utilizzare tutti gli strumenti di ricerca e di conoscenza (enciclopedie; dizionari monolingui, bilingui, 'speciali'; motori di ricerca on-line; repertori bibliografici generali e settoriali; ecc.) per accostarvisi nel modo più esauriente possibile.
2. Per effettuare un confronto efficace con uno straniero con cui si vuole praticare la lingua di studio (si vedano le situazioni di scambi culturali o epistolari) bisogna essere consapevoli anche della mentalità del proprio 'habitat' (la città in cui la scuola ha sede; la provincia nei suoi diversi aspetti, geografici, sociali, economici, culturali; le zone circostanti) e saperlo 'decifrare' nel contesto nazionale.
3. Spesso per comunicare adeguatamente in lingua straniera bisogna essere in grado di mediare, laddove necessario, tra l'interlocutore straniero e il proprio ambiente. Tale mediazione non troverà la sua realizzazione solo in attività traduttive, ma spesso anche in 'esercizi' di parafrasi, adattamento di testi orali e scritti, riassunti, ed altri complessi sforzi di adeguamento alla lingua madre di contenuti in lingua straniera, o viceversa. Tutta la sensibilità linguistica deve essere messa in atto per garantire che le intenzioni comunicative dei parlanti di due lingue diverse non vadano disperse o modificate.

programmazione

- 
4. L'approccio con una lingua straniera può richiedere la consapevolezza di componenti non solo verbali, ma anche non verbali e paralinguistiche della comunicazione. Sono gli studenti stessi che talvolta per primi individuano tali componenti come indicatori primari di un parlante non italofono (il modo di salutarsi, il galateo dell'incontro presso culture diverse, ecc.)
 5. Il modo di presentarsi, le caratteristiche 'vocali' e intonative di un parlante sono un biglietto da visita per uno straniero e lo saranno allo stesso modo per uno studente italiano che si recherà all'estero: talvolta i nostri studenti percepiscono tali componenti a livello intuitivo ma non sono guidati ad esaminarle in quanto importanti fattori paralinguistici.

La programmazione al biennio e al triennio

Ipotizzando che le lingue insegnate siano (come prima e seconda lingua) Inglese, Francese e Tedesco, distinguiamo gli obiettivi di apprendimento per il Biennio (Livello B1 del Livello Soglia del Consiglio d'Europa) da quelli per il Triennio (Livello B2). Seguirà una breve descrizione di contenuti, strumenti metodologici, criteri e strumenti per le verifiche.

1. Obiettivi specifici di apprendimento per il Biennio

• *Comprensione orale*

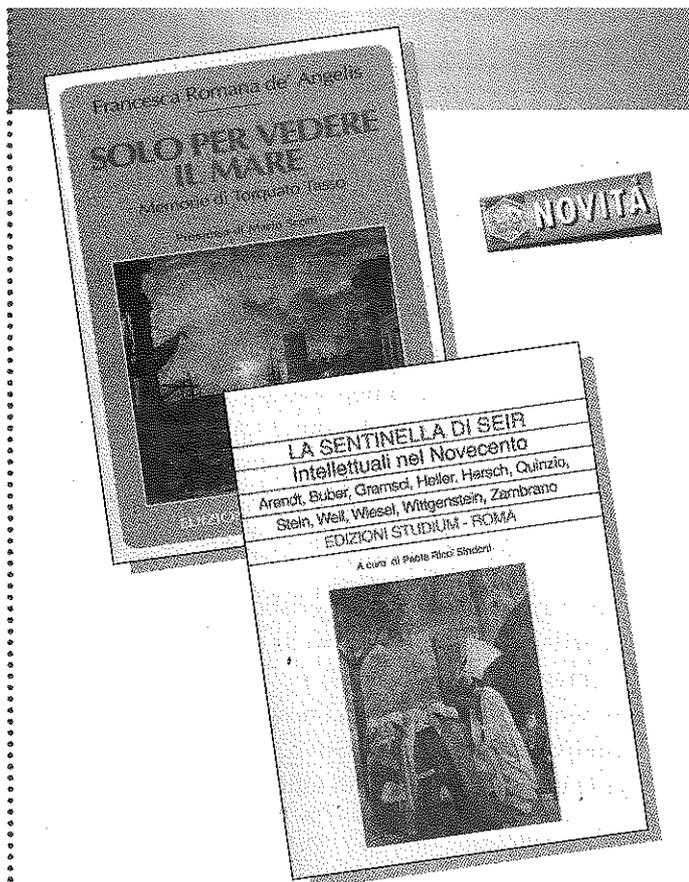
Comprendere semplici testi orali su argomenti di carattere generale adeguati all'età, agli interessi ed ai bisogni comunicativi dei discenti, in cui siano utilizzate funzioni comunicative e forme lessicali e morfosintattiche di base, individuando le informazioni principali e quelle secondarie.

• *Comprensione scritta*

Comprendere testi informativi, narrativi e descrittivi in cui siano utilizzate funzioni comunicative e forme lessicali e morfosintattiche progressivamente più complesse. Individuare l'argomento principale di un breve testo, sapendo operare semplici inferenze.

• *Produzione orale*

Sapersi esprimere in contesti comunicativi adeguati all'età, agli interessi ed alle esperienze fatte. Produrre semplici testi informativi, narrativi e descrittivi su argomenti di carattere generale con correttezza e semplicità sintattica.



Francesca Romana de' Angelis
SOLO PER VEDERE IL MARE

Memorie di Torquato Tasso

premessa di Mario Scotti
 23923 - pp. 168 - € 10,50

L'autrice immagina che «il poeta della malinconia» negli ultimi giorni della sua vita, trascorsi a Roma nella solitudine e nel silenzio del convento di Sant'Onofrio, ripercorra la sua storia. Con una scrittura intensa e levigata il romanzo, attraverso le molteplici trame che danno ragione di un'intera esistenza, conduce il lettore alla scoperta dei percorsi del cuore e della mente di uno dei più grandi poeti italiani.

LA SENTINELLA DI SEIR

Intellettuali nel Novecento
 Arendt, Buber, Gramsci, Heller, Hersch, Quinzio,
 Stein, Weil, Wiesel, Wittgenstein, Zambrano

a cura di Paola Ricci Sindoni
 23945 - pp. 312 - € 24,00

Un volume denso di significato sulla responsabilità del pensiero e sul ruolo dell'intellettuale nel nostro tempo. Il testo invita a ripensare agli autori qui presi in esame, che hanno vissuto in prima persona il passaggio dalla dimensione «pastorale» dell'intellettuale moderno, a quella interpretativa del pensatore critico nella postmodernità.



Edizioni **STUDIUM**
 in distribuzione esclusiva all'EDITRICE LA SCUOLA

NS04 1B

• *Produzione scritta*

Sapere scrivere messaggi, lettere brevi e semplici testi a carattere personale tenendo presente lo scopo ed il destinatario della comunicazione.

1.1. Contenuti

La conoscenza delle strutture sintattiche, in prospettiva contrastiva con la lingua madre; approccio al lessico di base della vita quotidiana e alle forme idiomatiche più semplici; accostamento alla cultura e civiltà del paese considerato.

1.2. Strumenti metodologici

Il lavoro progredirà per moduli e prevede lezioni interattive, lavori di coppia e/o di gruppo. La lezione può essere frontale, laddove è indispensabile la descrizione di strutture sintattiche o lessicali, ma apre sempre le premesse a ricerche ulteriori, approfondimenti, confronti tramite esercizi o materiale supplementare. Il supporto multimediale può essere molto importante a questo livello.

1.3. Verifiche: criteri e strumenti

Le verifiche saranno scritte (strutturate a risposta chiusa o aperta, a seconda dell'argomento) e orali. Rientra nella valutazione orale l'osservazione in itinere, che può segnalare la necessità di soste nello svolgimento del programma, ritorno su concetti base, esercizi individualizzati, esercizi graduati per livelli, recuperi nelle forme tradizionali o online. Prove di ingresso per il 1° anno del biennio e del triennio possono rivelarsi molto utili ai fini della programmazione annuale.

La frequenza delle verifiche scritte e orali sarà in numero di almeno due a quadrimestre; esse saranno effettuate a fine modulo o alla fine di segmenti significativi del medesimo.

2. Obiettivi specifici di apprendimento per il Triennio

Durante il triennio lo studente svilupperà la sua competenza linguistico-comunicativa in lingua straniera a tre livelli:

- competenza comunicativa: dal testo e discorso semplice si passa a testi e contesti più articolati, in cui l'argomentazione si fa essenziale. Le competenze lessicali e morfosintattiche diventano necessariamente più articolate.
- competenza interculturale: è proprio nel triennio che i dati sociolinguistici assumono una forte rilevanza.
- competenza testuale: riconoscimento delle tipologie testuali; capacità di lettura e rielaborazione di documenti, relazioni, testi specialistici. A livello di produzione scritta: sapere tradurre, riassumere, prendere appunti.

2.1. Contenuti

Approfondimento delle strutture sintattiche; analisi delle diverse tipologie testuali; dal lessico di base al lessico di spe-

cialità essenziale; arricchimento delle forme idiomatiche; perfezionamento delle abilità di espressione orale in particolare, dal segmentale al sovrasegmentale.

2.2. Strumenti metodologici

La centralità sarà data al testo, letterario e non, scritto e orale, quale luogo di indagine e stimolo per la ricerca e la discussione. Le varie forme di espressione di un testo comporteranno il ricorso agli strumenti più vari, a seconda dell'impostazione data dall'insegnante e dell'eventuale interazione con altre discipline: si andrà pertanto dal tradizionale libro di testo, all'uso dei dizionari mono e bilingui, al ricorso a quotidiani e riviste, a sussidi audiovisivi. Il laboratorio linguistico e multimediale è la sede ideale per un lavoro così ricco e articolato. Viaggi d'istruzione e partecipazioni a conferenze, spettacoli e manifestazioni legati alla lingua oggetto di studio possono ben arricchire la programmazione didattica a questo livello.

2.3. Verifiche: criteri

Si prevede la possibilità di utilizzare una varietà di tipi di prove. Verifica dei contenuti: test a risposta aperta o chiusa. Verifica dell'orale: brevi esposizioni o relazioni su argomenti noti (anche su scaletta pre-costruita). Verifica dello scritto: test grammaticali e lessicali a risposta aperta o chiusa, fino a riscritture e rielaborazioni di testi via via più complesse. Criteri di valutazione saranno: il grado di conoscenza dei contenuti, la coerenza nella costruzione di un eventuale discorso, chiarezza e correttezza della produzione orale e scritta, ricchezza e proprietà lessicali.

La valutazione complessiva dovrà comunque sempre tenere conto, oltre che dell'esito delle verifiche, del grado di impegno, partecipazione, e degli eventuali progressi o regressi del discente.

Nell'ipotesi che al triennio si studi una terza lingua (che potrebbe essere Francese, Spagnolo, o Tedesco) gli obiettivi vanno ovviamente riformulati e potrebbero portare ad una selezione del tipo di quella adottata per il biennio (livello B1).

I moduli

La didattica modulare consente di raggruppare lessico, funzioni e strutture in fasi di apprendimento ben delineate, in modo tale che ciascun argomento venga trattato ed esaurito compiutamente. È importante che ciascun modulo risponda a criteri di trasparenza, attraverso una dettagliata esplicitazione di contenuti, prerequisiti e obiettivi didattici, e che pertanto sia d'aiuto in un percorso tanto auspicato di potenziamento dell'autonomia e di responsabilizzazione dello studente nel proprio percorso di apprendimento. Pertanto, per il Biennio si potrebbero ipotizzare i moduli seguenti.

- suoni, sonorità e intonazioni della lingua
- incontrarsi e conoscersi
- la vita in casa
- la vita fuori casa
- il viaggiare.

Esemplificheremo il primo dei moduli suddetti (*suoni, sonorità e intonazioni della lingua*), poiché il più delle volte considerato un sotto-modulo di moduli più ampi, ma qui considerato indipendente.

Obiettivi

Sviluppo della consapevolezza dell'espressione orale. Potenziamento dell'abilità di ascolto e di produzione con suoni e intonazione 'autentici' di una lingua straniera, e pertanto efficaci nel contatto col parlante nativo.

Argomenti tematici

Vocali, consonanti e intonazione di una lingua considerati nelle loro implicazioni comunicative e nel forte impatto pragmatico-comunicativo. Intonazione e ritmo della frase come veicoli di emozioni, come indicatori sociali e culturali, nonché geografici.

Strutture grammaticali e lessicali

L'uso adeguato e corretto dei tratti segmentali e sovrasegmentali di una lingua comporta una buona resa linguistica orale e ottime scelte di natura lessicale (si pensi alla corretta collocazione dell'accento nella lingua inglese o spagnola).

Fasi di lavoro

1. identificazione delle caratteristiche sonore e pratica di suoni isolati
2. identificazione delle caratteristiche sonore e pratica in contesto
3. riflessioni di natura sociolinguistica e implicazioni pragmatico-comunicative
4. verifica sommativa
5. recupero e consolidamento
6. verifica dei percorsi differenziati

Modalità

Ascolto guidato. Ripetizione guidata. Pratica di 'coppie minime', di ripetizione in coppia e in gruppo. Esercitazioni ad hoc in laboratorio multimediale e percorsi individualizzati anche con supporto informatico.

Criteri di verifica

Osservazione delle realizzazioni degli studenti e della loro capacità di ascolto oltre che di produzione, sulla base di parametri quali grado di partecipazione alle attività, impegno nell'accostarsi al modello di pronuncia considerato, fluency nell'espressione, sensibilità alle varietà sovrasegmentali, oltre che segmentali della lingua.

Connessioni interdisciplinari

Italiano (analisi contrastiva della sonorità della lingua), altre lingue straniere, informatica e - laddove fosse possibile - musica (lo studio del suono e della melodia).

Annalisa Zanola Macola - Università Cattolica, Brescia