

Consorzio HarmoS Lingua di Scolarizzazione

LINGUA DI SCOLARIZZAZIONE

Rapporto scientifico di sintesi e modello di competenza

Versione provvisoria (prima dell'adozione degli standards di base)

Stato : 17 gennaio 2010

Consorzio scientifico :

Pädagogische Hochschule FH Nordwestschweiz (Leading house Phase II) | Thomas Lindauer, Andrea Bertschi-Kaufmann, Julienne Furger, Nora Knechtel, Claudia Schmellentin

Pädagogische Hochschule Zürich (Leading house Phase I) | Peter Sieber, Thomas Bachmann, Brigit Eriksson (dalla fase II PHZ), Saskia Waibel

Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Luzern und Zug | Werner Senn, Brigit Eriksson
Pädagogische Hochschule Bern | Romano Müller

Institut de Recherche et de Documentation pédagogique (IRDP), Neuchâtel | Jean-François de Pietro, Martine Wirthner, Eva Roos, Auréliane Montfort

Service de l'enseignement obligatoire, Neuchâtel | Anne-Marie Broi

Section recherche, évaluation et planification pédagogiques (SREP), Berne | Christian Merkelbach

Service de la Recherche en Education (SRED), Genève | Anne Soussi

Université de Genève, FAPSE, Genève | Gláís Sales Cordeiro

Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques URSP, Lausanne | Gabriella Gieruc
Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Divisione della scuola Bellinzona | Marco Guaita, Alessandra Moretti
Divisione della scuola, Bellinzona | Alessandra Moretti

Indice

Parte I: Competenze linguistiche e modello linguistico

1	Il modello di competenza	7
1.1	I sette domini di competenza	9
1.2	Aspetti dell'azione linguistica	12
1.3	Modelli di testo e generi – funzione del testo e del discorso	13
1.4	Risultati	15
2	Caratteristiche degli esercizi	16
2.1	Tipi di esercizi – funzioni degli esercizi	17
2.2	Caratteristiche degli esercizi per i processi di comprensione (ascolto e lettura)	18
2.3	Caratteristiche degli esercizi per i processi produttivi (espressione orale e scrittura)	21
2.4	Caratteristiche degli esercizi per ortografia e grammatica	23
3	Cosa si è misurato e come	24
4	Descrizioni delle competenze dei sette domini	32
4.1	Descrizione della competenza dell'"ascolto"	32
4.2	Descrizione della competenza della "lettura"	34
4.3	Descrizione della competenza dell'"espressione orale"	36
4.4	Descrizione della competenza "interazione verbale"	39
4.5	Descrizione della competenza della "scrittura"	40
4.6	Descrizione della competenza dell'"ortografia"	42
4.7	Descrizione della competenza della "grammatica"	44
4.8	Il lessico, qualcosa di trasversale a tutti i domini	47

Parte II: Descrizione dei livelli e proposte di standard di base

5	Per il fondamento empirico dei livelli e degli standard di base	49
6	Descrizione dei livelli	51
6.1	Descrizione del livello "ascolto"	51
6.2	Descrizione del livello "lettura"	63
6.3	Descrizione del livello "espressione orale"	72
6.4	Descrizione del livello "interazione verbale"	84
6.5	Descrizione del livello "scrittura"	101
6.6	Descrizione del livello "ortografia"	109
6.7	Descrizione del livello "grammatica"	123
7	Proposte di standard di base	137
7.1	Standard di base "ascolto"	137
7.2	Standard di base "lettura"	161
7.3	Standard di base "espressione orale"	181
7.4	Standard di base "interazione verbale"	195
7.5	Standard di base "scrittura"	208
7.6	Standard di base "ortografia"	235
7.7	Standard di base "grammatica"	247

Parte III: Allegato

Bibliografia	261
--------------	-----

Introduzione

Questo rapporto poggia in larga misura sul lavoro di HarmoS «Lingua di scolarizzazione, fase I», svolto nel periodo 2005 – 2007 da un Consorzio nazionale e ampiamente documentato in un rapporto datato dicembre 2007. La CDPE ha affidato al Consorzio il seguente mandato: sviluppare un modello di competenza per la lingua di scolarizzazione; verificare il modello attraverso un'indagine nazionale a campione e con il supporto di un Gruppo metodologico; elaborare - sulla base dei risultati – la descrizione dei livelli per i domini linguistici rilevanti; proporre degli standard di base per la 4^a, l'8^a ed l'11^a classe.

Dopo una fase di consultazione, la CDPE ha allargato il mandato, chiedendo di elaborare anche una descrizione dei livelli e formulare delle proposte di standard di base per l'8^a e l'11^a classe in relazione ai domini «ortografia» e «grammatica», così come per la 4^a classe nei domini «ascolto», «lettura», «scrittura» ed «espressione orale», per i quali non erano stata richiesta una trattazione esaustiva durante la prima fase. Inoltre, la CDPE auspicava che venissero fornite spiegazioni del modello di competenza e del suo fondamento comprensibili non solo ad un pubblico di esperti ma anche a quanti si interessano a questioni formative. Nel presente rapporto non si entra di conseguenza nel dettaglio della didattica linguistica né si affronta la letteratura scientifica, rimandando per questo ai riferimenti bibliografici.

Il rapporto riassume tutti i risultati importanti delle fasi I e II. Sono state riprese alcune argomentazioni del primo rapporto, riorganizzandole e rielaborandole. Ampie parti sono poi state redatte *ex novo*. Per un'esposizione più dettagliata dei lavori, in particolare per la base psicometrica dei livelli e degli standard di base, si rimanda perciò al primo rapporto, che verrà denominato di seguito *Rapporto di progetto fase I, 2007*.

Membri del Consorzio ed istituti partecipanti

Hanno partecipato in totale alle due fasi del progetto 21 esperti delle tre principali regioni linguistiche svizzere, col supporto dei loro istituti. La funzione di *leading house* è stata svolta nella prima fase dalla Pädagogische Hochschule Zürich e nella seconda dalla Pädagogische Hochschule - FHNW. Il Consorzio era così composto:

Pädagogische Hochschule Zürich (leading house fase I)	Peter Sieber*, Thomas Bachmann, Brigit Eriksson (a partire dalla fase II: PH Zentralschweiz Zug), Saskia Waibel
Pädagogische Hochschule FH Nordwestschweiz (leading house fase II)	Thomas Lindauer*, Andrea Bertschi-Kaufmann, Julienne Furger, Nora Knechtel, Claudia Schmellentin
Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Luzern und Zug	Werner Senn, Brigit Eriksson
Pädagogische Hochschule Bern	Romano Müller
Institut de Recherche et de Documentation pédagogique (IRDP), Neuchâtel	Martine Wirthner* (co-direzione fase II), Jean-François de Pietro, Eva Roos Auréliane Montfort
Service de l'enseignement obligatoire, Neuchâtel	Anne-Marie Broi
Section recherche, évaluation et planification pédagogiques (SREP), Berne	Christian Merkelbach
Service de la Recherche en Education (SRED), Genève	Anne Soussi
Université de Genève, FAPSE, Genève	Glaís Sales Cordeiro
Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques URSP, Lausanne	Gabriella Gieruc
Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport	Marco Guaita Alessandra Moretti

* = membro del team centrale
fase I

Una panoramica dei principali risultati

- Negli ambiti fondamentali di apprendimento della materia «lingua di scolarizzazione» si è riusciti a formulare una descrizione dei livelli che poggia in larga misura su una solida base empirica. In relazione a questo si sono anche avanzate proposte di standard di base trasversali alle diverse regioni linguistiche. Malgrado questi risultati positivi, va anche detto chiaramente che la strada verso standard di base esaustivi ed empiricamente fondati è ancora lunga e che le prime proposte presentate qui non possono essere assolutamente considerate la conclusione del processo. (Ad esempio, il gruppo che si è occupato dell'oralità ha percorso piste nuove con i test di ascolto e di espressione orale, sia per quanto concerne il procedimento seguito nel test per l'ascolto e l'espressione orale sia per quanto concerne la trattazione teorica delle competenze di ascolto. Per dare maggior fondamento alle descrizioni dei livelli e degli standard di base urgono ulteriori indagini.)
- Punto di partenza per la descrizione delle competenze linguistiche sono gli atti linguistici di ricezione o di produzione. Il modello di competenza per la lingua di scolarizzazione distingue quindi innanzitutto i due domini della ricezione linguistica - «ascolto» e «lettura» - e i due domini della produzione linguistica: «espressione orale» e «scrittura». I domini degli atti linguistici sono stati integrati con i domini «interazione verbale», «ortografia» e «grammatica». Si è rinunciato a creare un dominio per il «lessico» sia per ragioni teoriche che di pratica (scolastica).
- Vari fattori influenzano la descrizione delle competenze linguistiche. Bisogna considerare in particolare il tipo/genere di testo, le caratteristiche degli esercizi, la difficoltà del testo. Essi vanno descritti, nel quadro dei livelli, nell'esposizione dei gradi di competenza,
- Lavorare in un Consorzio nazionale trilingue ha offerto ampie opportunità di parlare delle diverse tradizioni scolastiche, scientifiche e didattiche. Sono però emersi con chiarezza anche i limiti – ad es. nella scelta di esercizi idonei per tutti, nella trasferibilità delle traduzioni. In particolare, per «ortografia» e «grammatica» si sono dovute prendere strade in parte diverse.
- I test nazionali sono stati svolti con limiti sia temporali che finanziari. Il fatto che si sia potuto eseguire e valutare il test nazionale testimonia il grande impegno di tutti i partecipanti (Consorzio, Gruppo metodologico e Direzione del progetto).
- L'analisi degli esercizi dei test ha fornito una base empirica certa per le formulazioni dei livelli. Bisogna però anche tenere conto del fatto che in alcune parti (soprattutto per la 4^a classe) il fondamento empirico è molto ridotto o addirittura assente.
- Gli esercizi impiegati nell'indagine nazionale a campione sono funzionali alla verifica del modello di competenza per la lingua di scolarizzazione e sono orientati a criteri qualitativi teorici misurabili. Di conseguenza, per i contesti di apprendimento scolastico, non solo si dovrebbero concretizzare ulteriormente o rielaborare gli standard di base in linea con la pratica scolastica, ma bisognerebbe anche elaborare esempi di esercizi utilizzabili dai docenti, a seconda della funzione degli standard, come esercizi finalizzati all'apprendimento e/o nelle prove.

Parte I

Competenze linguistiche e modello linguistico

Il progetto HarmoS si basa su un concetto di competenza unitario e trasversale rispetto ai suoi quattro specifici consorzi: «In questa accezione, la competenza è una disposizione che consente ai soggetti di risolvere con successo determinati tipi di problema e quindi di gestire situazioni concrete concernenti requisiti di una certa tipologia» (Klieme et al., 2003, p. 72).

Le competenze linguistiche come l'*ascolto*, la *lettura*, l'*espressione orale*¹ e la *scrittura* si manifestano in situazioni significative sia livello contenutistico che sociale. Sono dunque competenze complesse. Ciò significa che - se si vogliono descrivere le capacità linguistiche per diversi livelli allo scopo di formulare delle proposte per gli standard di base - non basta prendere in considerazione le sole competenze linguistiche in senso stretto («derivare informazioni esplicite da un testo»). Si devono includere anche i mezzi espressivi che permettono di collocare l'atto linguistico in una situazione specifica, di rendere conto del contenuto e/o del tema, di definire il tipo di testo, il genere testuale in cui gli atti linguistici si manifestano. In concreto s'intende con ciò, ad esempio, la capacità di esprimersi oralmente o per iscritto sull'orientamento di un testo (a chi si rivolge), sulla comprensibilità del testo all'ascolto e alla lettura o sul genere del testo che si deve scrivere.

Date queste premesse, per quanto concerne la competenza linguistica risulta un forte orientamento all'azione linguistica: la competenza linguistica significa innanzitutto ciò che si impara per primo nella materia «lingua di scolarizzazione»² e cioè la *capacità di agire con la lingua in modo appropriato rispetto alla situazione*. Il punto di partenza per il modello di competenza riferito alla lingua di scolarizzazione è dunque una concezione pragmatico-funzionale della lingua e del suo uso; l'azione e la comunicazione con la lingua sono centrali.

In tutte le materie vi è una serie di situazioni che devono essere gestite linguisticamente: ascoltare gli insegnanti, leggere e comprendere testi informativi, rispondere oralmente o per iscritto a domande, tenere relazioni, partecipare a discussioni ecc. Per questo le competenze descritte di seguito non sono acquisite solo nella lezione di tedesco, francese, italiano o romancio delle rispettive regioni linguistiche ma ci vuole un adeguato supporto in tutte le materie affinché le scuole raggiungano gli standard di base relativi alla lingua di scolarizzazione. Questo significa però anche che l'apprendimento scolastico è legato in larga misura alle competenze linguistiche: chi non dispone delle competenze linguistiche minime non è in grado di seguire la lezione e di parteciparvi. Non si tratta quindi solo di un «*apprendimento linguistico in tutte le materie*», ma anche di

¹ Come si spiegherà nei prossimi capitoli, per vari motivi, teorici ma più ancora pratici, il dominio dell'*espressione orale* è stato suddiviso in due sottodomini, i quali costituiscono i due poli del continuum dell'espressione orale: da un lato il sottodominio *produzione orale continua* per l'espressione orale monologica e dall'altro il sottodominio *interazione verbale* per l'espressione orale in situazione dialogica. Questi due poli corrispondono a tradizioni ben radicate nella scuola, come ad esempio l'esposizione di relazioni e il raccontare da un lato e il dibattito e la discussione dall'altro.

² La *lingua di scolarizzazione* è la lingua che viene usata per prima a scuola, nella quale si impara a leggere e a scrivere e che per una parte più o meno grande degli allievi rappresenta la prima lingua acquisita. La lingua di scolarizzazione è anche la lingua dell'ambiente in cui si vive, la lingua locale. E' il francese nella Svizzera francese, l'italiano nella Svizzera italiana, il retoromancio nella Svizzera retoromanza e il tedesco nella Svizzera tedesca (come lingua di scolarizzazione: tedesco standard).

«*apprendere con la lingua in tutte le materie*». Nel formulare e ponderare gli standard di base per la lingua di scolarizzazione bisogna tenere presente questa interazione.

Oltre a queste competenze centrali e significative per tutto l'apprendimento scolastico, la materia «lingua di scolarizzazione» conosce tradizionalmente anche ambiti di apprendimento che sono prettamente linguistici: la *grammatica* e l'*ortografia*. Per ricollegarsi alla tradizione scolastica e per espresso desiderio della CDPE vengono proposti degli standard di base anche per questi due ambiti di apprendimento scolastico, pur dovendo affermare con chiarezza già da subito che a questi standard di base deve essere attribuito uno statuto diverso rispetto a quello degli standard proposti nei quattro domini dell'atto linguistico dell'*ascolto*, della *lettura*, dell'*espressione orale* e della *scrittura*: chi non è in grado di comprendere testi anche semplici, chi non è capace di comunicare i propri pensieri in modo comprensibile agli altri ha infatti un problema molto più grave di chi non conosce le categorie grammaticali o non padroneggia la punteggiatura.

1 Il modello di competenza

Gli atti linguistici possono essere percepiti in modo ricettivo oppure configurati in modo produttivo. La lingua esiste sostanzialmente in due diverse realizzazioni medialità (orale e scritta):

	ricezione	produzione
espressione scritta	lettura	scrittura
espressione orale	ascolto	espressione orale

Figura 1: i quattro domini centrali dell'azione linguistica

Questa classificazione incrociata mette in relazione tra loro i quattro domini centrali dell'azione linguistica ma non descrive ancora adeguatamente la competenza linguistica. Si arriva ad una visione delle competenze linguistiche utile ai fini della descrizione dei livelli di competenza, anche per i piani di studio e gli strumenti didattici, solo nel momento in cui li si differenzia nella prospettiva descritta qui di seguito e negli aspetti presentati nel capitolo seguente.

L'espressione orale e scritta: concezione vs. mezzo.

Come è illustrato nella tabella, la lingua può essere realizzata a livello del mezzo in due forme: orale o scritta. Essa presenta però – in base alla sua concezione, al modo in cui viene formulata, al vocabolario giudicato appropriato e alla sintassi che appare più idonea – un ampio spettro che va dalla lingua della prossimità (lingua colloquiale, contesto noto) alla lingua della distanza (lingua alta, contesto ufficiale). Attualmente si tiene conto di queste diverse realizzazioni linguistiche distinguendo mezzo e concezione (contesto germanofono) o differenziando i diversi ancoraggi discorsivi (contesto francofono) e situazionali (contesto italofono). In altri termini: un testo scritto può essere per concezione orale, come accade spesso ad esempio per le e-mail, oppure un testo orale può essere per concezione scritto, per esempio nel caso dei discorsi solenni. Bisogna anche considerare che nelle realizzazioni orali – in un dialogo e/o in un discorso – valgono regole grammaticali diverse da quelle che valgono nello scritto: le frasi possono essere incomplete, presentare delle interruzioni, l'ordine delle parole può variare quando supportato dall'intonazione ecc.

Processo vs. prodotto.

La descrizione delle competenze linguistiche può riferirsi sostanzialmente a due cose diverse: (1) può basarsi sui prodotti delle attività linguistiche (gli enunciati). In questo caso si pone in primo piano la capacità di produrre qualcosa: scrivere un testo, dare forma ad una relazione. Nella tradizione scolastica della valutazione si mettono in primo piano i prodotti, e soprattutto i testi scritti, per via della loro «conservabilità». I prodotti però non nascono dal nulla, essi sono il risultato di un processo più o meno lungo che influenza in modo essenziale la qualità del prodotto. (2) Per descrivere le competenze linguistiche bisogna dunque considerare anche il processo, proprio perché è nel processo che le competenze si manifestano: solo così è possibile vedere in che modo le competenze linguistiche si organizzano nei processi dell'attività linguistica. Le attività strategiche e riflessive assumono dunque un valore significativo.

Riflessione e metacomunicazione.

La lingua non va recepita solo inconsapevolmente, durante l'attività linguistica, ma ci si può anche dedicare al fenomeno «lingua» o «azione attraverso la lingua» consapevolmente, a livello di riflessione e classificazione. In questo senso la lingua e/o l'azione linguistica rappresenta un oggetto del mondo come lo sono i numeri, le forme geometriche, gli eventi storici, le condizioni geografiche, i rapporti sociali ecc. Lo studio della lingua è quindi anche oggetto di una lezione *sulla* lingua. Rientra in questo non solo la riflessione sulla struttura linguistica in senso stretto (= grammatica) ma anche sulle qualità del testo, sui processi di scrittura, sulle regole del discorso, sull'effetto estetico dei testi ecc. Tutte queste riflessioni sono strettamente legate ai diversi aspetti degli atti linguistici: solo chi è in grado di rivedere attraverso la riflessione il proprio testo è capace anche di «migliorare» la forma del testo, e chi sa riflettere sul proprio comportamento di lettore può fare un uso migliore della propria comprensione del testo e di quella degli altri.

Cultura ed estetica.

La lingua non è solo il vettore della comunicazione o l'oggetto di una riflessione, ma anche espressione della creatività umana. Ciò comprende il piacere, la gioia di leggere e l'avvicinamento alla letteratura e al teatro. Inoltre, la percezione e la produzione di pensieri e sentimenti attraverso la lingua può assumere forme artistiche che vanno oltre la semplice comunicazione e che quindi ampliano il campo del significato. La lingua diventa così una forma di espressione della creatività umana, come la musica o la pittura, e anche questo deve rientrare in una formazione linguistica completa, che comprende anche la conoscenza delle diverse forme e tradizioni letterarie (conoscenza delle forme e dei modelli narrativi prototipici come fiabe, saghe, forme poetiche soggette a canoni e libere ecc.). Saper definire un genere comporta due aspetti distinti: la conoscenza che serve per orientarsi nella ricezione e nella produzione di un testo e la conoscenza, più avanzata, che permette di classificare un testo secondo le sue caratteristiche.

1.1 I sette domini di competenza

Da un punto di vista della pratica scolastica e nella prospettiva di elaborare dei piani di studio e degli strumenti didattici, è opportuno distinguere i quattro domini principali dell'azione linguistica già presentati (*ascolto, lettura, espressione orale e scrittura*, cfr. § 1) ed integrarli con (1) *interazione verbale*, (2) *ortografia* e (3) *grammatica*.

(1) Per quanto concerne l'oralità, è opportuno distinguere a livello di didattica linguistica fra tre ambiti: ascolto, espressione orale e interazione verbale. Anche se i tre ambiti presentano profili di competenza diversi, le sovrapposizioni sono numerose: chi parla si trova per lo più in una situazione comunicativa che comprende anche fasi di ascolto, di ricezione. E persino in una situazione di

monologo (relazione, presentazione) i parlanti colgono i segnali degli ascoltatori, eventualmente modificano il proprio comportamento locutorio e agiscono, in questo senso, anche in modo ricettivo. Nella conversazione la produzione e la ricezione linguistica si presentano insieme. L'interazione verbale però è più della semplice somma delle competenze a livello di espressione orale e di ascolto. Altre entrano in gioco, come ad esempio il rispetto delle convenzioni che regolano l'alternanza tra chi parla, l'osservazione dei modelli di intervento e dei modi di esprimersi ecc. L'interazione tra produzione e ricezione vale anche per la scrittura – chi scrive legge anche il suo testo scritto (perlomeno durante la sua produzione) – ma è senz'altro meno stretta di quella esistente tra l'espressione orale e l'ascolto nel contesto di situazioni di conversazione. Pertanto nel settore dell'espressione orale è stato introdotto un sottodominio per la competenza interattiva, *l'interazione verbale*. Nonostante l'ascolto svolga un ruolo di prim'ordine anche in questo sottodominio, quest'ultimo è stato assegnato all'espressione orale, più che altro in considerazione del fatto che la valutazione di questa competenza si appoggia notevolmente alla produzione linguistica orale.

(2) Per tradizione (nei piani di studio, negli strumenti didattici) l'*ortografia* viene trattata separatamente rispetto alla scrittura. Le ragioni sono due: da un lato nella nostra società si attribuisce all'ortografia un valore (eccessivamente) alto; dall'altro, anche in una prospettiva orientata alle competenze l'ortografia è distinta rispetto al dominio della «scrittura»: *scrivere* in modo competente non equivale a *scrivere correttamente da un punto di vista ortografico*. Inoltre le competenze ortografiche possono essere descritte con maggiore precisione se inserite in un loro dominio. In questo caso si devono formulare descrizioni dei livelli e degli standard di base differenziati per le singole regioni linguistiche, perché le lingue presentano problematiche ortografiche diverse.

(3) Tradizionalmente la materia «lingua di scolarizzazione» comprende anche un dominio chiamato *grammatica*. È quindi logico, dal punto di vista della scuola e della politica scolastica, che si voglia avere la descrizione di una «competenza grammaticale». Sotto il profilo della didattica linguistica va chiarito che con questo termine si intendono due cose:

- a) Ciò che la linguistica intende per grammatica è strettamente legato a tutti i domini dell'azione linguistica e ne costituisce il fondamento: la *competenza grammaticale* definisce innanzitutto la competenza di dominare - sia a livello di ricezione che di produzione - la grammatica naturale, il sistema formale di una lingua. Ciò significa che il termine «competenza grammaticale» comprende in quest'ottica ciò che si acquisisce nel naturale apprendimento della lingua. La competenza grammaticale così intesa costituisce la base per la comprensione e la produzione delle frasi nella lingua parlata e scritta. Questo aspetto della grammatica si trova quindi nella descrizione della competenza di ciascun dominio.³
- b) Partallelamente, la competenza grammaticale ha un secondo significato: essa comprende lo studio e la descrizione di strutture sintattiche e lessicali, come pure la classificazione e la denominazione degli elementi del sistema linguistico (categorie grammaticali, tempi ecc.). Le competenze necessarie per svolgere tali attività sono di tipo molto diverso rispetto a quelle messe in atto in un atto linguistico e richieste per gestire situazioni comunicative complesse.

I domini *ortografia* e *grammatica* sono strettamente correlati tra loro (in modo diverso a seconda delle regioni linguistiche): molte regole ortografiche possono essere comprese solo se si colgono le regolarità grammaticali ad esse sottese. Questo significa, ad esempio, per il tedesco, che solo chi

³ Questa competenza grammaticale è indispensabile in tutti gli ambiti dell'attività linguistica ed è acquisita da tutti i parlanti in modo naturale nella lingua madre. Gli allievi che hanno acquisito la lingua di scolarizzazione come seconda o terza lingua devono possedere questa competenza grammaticale in misura tale che gli atti linguistici dell'*ascolto*, della *lettura*, dell'*espressione orale* e della *scrittura* non siano ostacolati da conoscenze linguistiche carenti.

conosce il concetto di nome è in grado di padroneggiare l'uso delle maiuscole. Inoltre la *grammatica* e l'*ortografia* sono descrivibili come atti linguistici solo in misura molto ridotta. Esse si concentrano piuttosto su aspetti specifici della lingua come sistema: l'ortografia è la normalizzazione sociale di un aspetto parziale della scrittura e la grammatica nel contesto scolastico – come detto – definisce la capacità di analizzare le *strutture* linguistiche, di classificarle e di denominarle secondo un determinato sistema.

Un altro termine che si cita sempre nel contesto scolastico è quello del *lessico*. È evidente che bisogna disporre di parole per poter agire linguisticamente. Un lessico sufficientemente differenziato rappresenta quindi una premessa fondamentale per qualsiasi attività linguistica: col termine «lessico» si rinvia solitamente alla qualità e alla quantità delle parole di cui una persona dispone a livello produttivo (attivo) o ricettivo (passivo) e alla capacità di un soggetto di collegare tra loro queste parole. Il lessico di per sé può essere quindi inteso come un elenco (ordinato) o come una memoria, ma non viene giustamente descritto in termini di *competenza*. La natura del lessico, la sua estensione, differenziazione e strutturazione concettuale e le modalità con cui una persona vi attinge rientrano nella competenza descritta nei domini dell'*ascolto*, della *lettura* (= lessico ricettivo ovvero passivo) e dell'*espressione orale*, della *scrittura* (= lessico produttivo ovvero attivo). Il lessico così inteso non può essere allora rilevato in modo adeguato in test terminologici isolati: il lessico ricettivo emerge dalla comprensione di testi completi. Le parole acquistano il proprio significato specifico solo in un contesto e solo dal contesto è possibile chiarire il significato di una parola. A sua volta il lessico produttivo necessita di una situazione produttiva complessa, inserita in un tema e in una situazione comunicativa: la richiesta «cita tutte le parole che conosci sul tema XY» ha poco senso. Un lessico poco sviluppato emerge però sia dalla comprensione che dall'espressione orali e scritte e può quindi rientrare nella descrizione della competenza. Visto quindi che il lessico non può essere descritto prescindendo dagli altri domini della competenza linguistica e visto che non si possono descrivere neppure standard di base o livelli a se stanti, rinunciamo a creare un ulteriore dominio. Si trovano di conseguenza affermazioni esplicite concernenti il lessico negli standard di base di tutti gli ambiti.

Sulla base di queste riflessioni è possibile suddividere la competenza linguistica in sette domini scolastici (cfr. anche le osservazioni dettagliate del capitolo 2):

- 1. Ascolto:** l'ascolto è l'attività che comporta il saper comprendere, a diversi livelli, testi orali di diversa natura (trasmissioni radiofoniche, annunci ferroviari, audiolibri, istruzioni del docente ecc.) dando loro un senso; il saper riconoscere in ciò che si è sentito l'espressione di una cultura; il riuscire a contestualizzarlo all'interno delle proprie strutture di pensiero (immaginazione); il saper riflettere su quanto sentito (riflessione) e il saper scambiare delle idee su quanto si è sentito con altre persone (metacomunicazione).
- 2. Lettura:** la lettura è l'attività che permette di comprendere, a svariati livelli, testi di diversa natura (testi letterari e testi informativi, testi continui e discontinui, ecc.) (capacità) dando loro un senso; di riconoscere in ciò che si è letto l'espressione di una cultura e di saperlo apprezzare in quanto prodotto estetico (estetica/cultura); di riuscire a farsi una rappresentazione di quanto letto (immaginazione), di saper riflettere su quanto letto (riflessione) e di sapersi intrattenere in merito con altre persone (comunicazione).
- 3. Espressione orale:** l'espressione orale è l'attività che comporta il saper comunicare oralmente, in modo adeguato alla situazione, rispettando regole comunicative e prestando attenzione al destinatario (capacità); il sapersi esprimere in un contesto culturale ed estetico e il saper riflettere su quanto detto, e sul proprio modo di esprimersi e su quello degli altri (riflessione e metacomunicazione). I due sottodomini dell'espressione orale, la *produzione orale continua* e l'*interazione verbale*, contengono aspetti specifici nel continuum delle situazioni di espressione

orale monologica e dialogica.

3.1 *Produzione orale continua*: la produzione orale continua, ovvero monologica, richiede in particolare la capacità di pianificare, la capacità di anticipare le conoscenze e le aspettative degli interlocutori e la capacità di interpretare i loro segnali verbali e non verbali. 3.2

Interazione verbale: chi partecipa a un colloquio deve essere in grado, nelle diverse situazioni dialogiche, di concentrare la propria attenzione sugli interlocutori, di reagire ai loro contributi orali, di porre domande in caso di incomprensione e di rispettare le regole del colloquio.

4. **Interazione verbale**: con ciò si intende sia la capacità di esprimersi in modo adeguato alla situazione, rispettando regole sociali e prestando attenzione al destinatario in diverse situazioni di dialogo (conversazione telefonica, dibattiti ecc.) sia la capacità di capire correttamente, a diversi livelli, gli elementi della conversazione (capacità). A ciò si aggiunge la capacità di precisare i propri contributi, di chiedere quando non si è capito (metacomunicazione) e di riflettere sui discorsi e sul comportamento dialogico proprio ed altrui (riflessione linguistica).
5. **Scrittura**: la scrittura è l'attività che comporta il saper redigere testi specifici che risultino adeguati dal punto di vista linguistico, rispettino determinati criteri formali, siano orientati al lettore (capacità); il saper elaborare i testi sotto il profilo estetico e culturale (cultura ed estetica) e il saper riflettere sul processo di scrittura e parlare dei testi personalmente elaborati (riflessione).
6. **Ortografia**: la competenza ortografica è la capacità di produrre testi il più possibile senza errori. Con questo non ci si riferisce solo alla capacità di fare meno errori possibile nella stesura spontanea di un testo ma anche quella di correggere i propri testi e portarli così gradualmente ad una forma il più conforme possibile alla norma. Ciò presuppone che si conoscano e si applichino le relative regole ortografiche e che si disponga di un certo inventario di modelli di scrittura. A ciò si aggiungono diverse strategie, come la memorizzazione di grafie, l'utilizzo dei dizionari, l'attenzione per gli errori ortografici ecc.
7. **Grammatica**: la competenza grammaticale è da un lato la capacità di analizzare strutture grammaticali avvalendosi di procedimenti grammaticali scolastici (prove) e di denominarle con termini specialistici (capacità e riflessione). D'altro lato per competenza grammaticale si intende la capacità di esprimersi in una lingua il più possibile senza errori, cioè di padroneggiarne fonologia, morfologia, sintassi e semantica. Si acquisisce questa competenza in ampia misura durante l'apprendimento della prima lingua ed essa si mostra in tutti i domini sopra indicati.

1.2 Aspetti dell'azione linguistica

Si possono esaminare gli atti linguistici secondo vari aspetti, che si concentrano su competenze parziali diverse a seconda del dominio dell'atto linguistico (*ascolto, lettura, espressione orale, scrittura*). Per questi quattro domini si distinguono gli aspetti⁴ *situare, pianificare e realizzare*.

⁴ Questi cinque aspetti hanno impostato nel Rapporto di progetto fase I (2007) la suddivisione dei quattro domini degli atti linguistici ed hanno avuto un grande valore euristico nello sviluppo degli item dei test. Come evidenziato però dalla prima consultazione e dal feedback degli esperti, soprattutto dell'area di lingua francese ed italiana, questa terminologia è problematica, perlomeno per la pratica scolastica. Visto

Inoltre un atto linguistico, in fase di realizzazione o già realizzato può essere *valutato e riparato*. Ciò si fonda sulle seguenti osservazioni (per maggiori dettagli cfr. *Rapporto di progetto fase I, 2007*):

- **Ogni** atto linguistico è volto al raggiungimento di un obiettivo più o meno consapevole. Ciò significa che ogni atto linguistico ha una funzione il cui riconoscimento o la cui attuazione è di cruciale importanza ai fini della ricezione e della produzione linguistica. Chi agisce in modo competente con la lingua è in grado di *situare* un atto linguistico in un contesto e di attribuire una funzione comunicativa ad un atto linguistico.
- Saper *pianificare* gli atti linguistici è una competenza centrale per la produzione linguistica: i contenuti di un contributo orale o di un testo devono essere selezionati e prestrutturati, si deve individuare il giusto registro e il genere testuale da utilizzare in base alla funzione del discorso. E chi vuole capire un testo deve essere consapevole, prima di mettersi a leggere o ad ascoltare, di cosa vuole ricavare dal testo, di cosa già sa sull'argomento del testo. Ciò può richiedere anche che si proceda a una lettura trasversale mirata del testo scritto con uno scopo preciso. Chi agisce in modo competente a livello linguistico è quindi in grado di pianificare un atto linguistico, di attivare le conoscenze pregresse.
- Gli atti linguistici devono essere *realizzati*. Con ciò ci si riferisce all'aspetto che nella normale accezione identifica l'*ascolto, la lettura, l'espressione orale e la scrittura*. Per l'ascolto e la lettura si tratta in effetti del nucleo centrale della rispettiva competenza: indica la comprensione delle parole e delle frasi, la costruzione della comprensione di un testo o della comprensione orale. Per l'espressione orale e la scrittura questo significa articolare, esprimere o annotare, mettere sulla carta i pensieri, le comunicazioni ecc. Gli atti linguistici vengono così *realizzati*, prendono forma.
- Scrivere dei testi significa rielaborarli. Chi è competente nella scrittura è capace di elaborare le prime versioni del testo, di leggersi in modo critico, di orientare quanto scrive a un lettore specifico. Le prime versioni del testo hanno bisogno di essere rivedute. E anche chi parla corregge i lapsus, precisa le affermazioni, spiega quanto non è stato capito, «rielabora» il proprio contributo ecc. Chi agisce dunque in modo competente nell'ambito della produzione linguistica è in grado di analizzare criticamente quello che ha scritto o detto, di *valutare* quanto ha espresso e di *ripararlo* di conseguenza. E chi sa agire con competenza a livello ricettivo, valuta la propria comprensione del testo o comprensione orale, legge di nuovo o chiede se non ha capito, amplia e corregge la propria comprensione del testo, scritto o orale.

1.3 Modelli di testo e generi – funzione del testo e del discorso

Le competenze non sono accessibili direttamente ma solo attraverso delle attività linguistiche che hanno una precisa funzione. Queste attività e i relativi prodotti sono realizzati attingendo a forme linguistiche ampie – modelli di testo/generi di testo – che si sono andati costituendo sia a livello storico che sociale nelle comunità linguistiche e che offrono diverse possibilità di espletare o recepire gli atti. Ne consegue che, per descrivere le competenze, vanno considerati anche i modelli di testo in cui le competenze si manifestano: non si scrive «in generale» ma si redige un racconto, una lettera pubblicitaria o un'istruzione ecc.

che con l'estensione del modello agli ambiti dell'ortografia e della grammatica questi aspetti non possono più essere applicati in modo generale e visto che essi non servono a molto ai fini dell'applicazione pratica scolastica a livello di strumenti didattici o piani di studio, di seguito facciamo riferimento unicamente al loro contenuto, poiché rilevante anche per la pratica scolastica, trascurando concetti veri e propri.

Determinati generi presentano una struttura tipica, riconoscibile a prima vista (lettera, annuncio alla stazione ferroviaria) e questo semplifica in modo sostanziale o influisce sulla comprensione: ad esempio, i testi che hanno funzione espositiva o esplicativa prevedranno degli intertitoli o, nel caso di istruzioni e ricette, l'evidenziazione delle diverse parti mediante un'impaginazione particolare (elenco degli ingredienti seguito dalle istruzioni per la preparazione). Altri generi mostrano elementi strutturali meno prototipici ma presentano comunque una certa forma di sviluppo del contenuto: i testi a carattere narrativo di norma non prevedono intertitoli ma la suddivisione in paragrafi e un certo svolgimento (schema narrativo).

Occorre notare che i generi da un lato sono facilmente reperibili nelle pratiche linguistiche della comunicazione quotidiana, dall'altro sono molto numerosi e danno difficilmente luogo ad una caratterizzazione generale o sistematica. Di conseguenza questa eterogeneità e abbondanza non facilita per niente la definizione di una progressione dell'apprendimento. Per ovviare a questa lacuna Dolz e Schneuwly (1996) hanno proposto i cosiddetti «raggruppamenti di generi, che presentano i seguenti vantaggi:

- si riferiscono alle grandi finalità sociali assegnate all'insegnamento dell'orale e dello scritto, in base alle necessità linguistiche proprie della comunicazione nella nostra società;
- permettono dei collegamenti con le tipologie esistenti in numerosi manuali d'insegnamento;
- conducono ad una certa omogeneità delle capacità linguistiche necessarie per padroneggiare i generi raggruppati.

Così gli autori definiscono cinque raggruppamenti di generi, precisando che essi non sono dei settori separati ermeticamente (per esempio, certi generi hanno caratteristiche che appartengono a due raggruppamenti):

- narrare (*narrer*), riferito alla cultura della finzione letteraria
- relazionare (*relater*), riferito alla documentazione e al ricordo delle azioni umane
- argomentare (*argumenter*), riferito alla discussione di problemi controversi
- esporre (*exposer*), riferito alla costruzione e trasmissione del sapere
- descrivere azioni (*décrire des actions*), in relazione ad istruzioni e norme.

Il piano di studio della Svizzera romanda (PER p. 49) integra questi cinque modelli con un sesto: «giocare con la lingua» («*Le Texte qui joue avec la langue*»).

Nel quadro dei test per HarmoS questo sistema è stato ridotto a tre modelli, per ragioni soprattutto pratiche:

- testi *narrativi*, che raccontano qualcosa: comprendono diverse forme di testi, frequenti in un ambito scolastico, come il racconto breve, il romanzo, la favola, la fiaba e altre forme di narrazione, ma anche forme testuali ludiche come conte, scioglilingua, poesie.
- testi *descrittivi/informativi*, che spiegano, relazionano, descrivono, istruiscono e presentano in modo oggettivo, molti dei quali possono essere definiti «testi regolativi» (istruzioni per l'uso, ricette, manuali d'uso ecc.),
- testi *argomentativi*, con cui si vuole innanzitutto convincere chi legge (lettere al giornale, dibattito ecc.).

Gli atti linguistici si formano dunque all'interno di un determinato genere, hanno una funzione più o meno specifica e sono realizzati in determinate situazioni sociali e comunicative.

1.4 Risultati

La realizzazione delle competenze linguistiche, in tutti gli ambiti dell'azione linguistica, dipende essenzialmente da certe condizioni. Nel presentare le competenze linguistiche non ci si può dunque limitare a descrivere capacità linguistiche isolate come «è in grado di derivare informazioni da un testo» o «di produrre un testo comprensibile». Bisogna anche dire

- quali tipi di testo vengono compresi o prodotti,
- quali caratteristiche contenutistiche e strutturali presenta il testo,
- a quale tipo di domande si risponde su un dato testo,
- in quali condizioni situazionali si realizzano queste prestazioni ai diversi livelli di competenza ecc.

Ciò significa che nella descrizione di una competenza linguistica devono sempre confluire indicazioni sul tipo di testo, sulla sua complessità, sul lessico. Le descrizioni dei livelli possono quindi presentarsi più o meno così: «è in grado di comprendere un testo argomentativo se il testo è breve e ben strutturato, l'argomento è noto, il lessico è semplice e se inoltre la struttura del testo è chiara con delle domande.» In questo modo risulta anche distintamente che il tipo di esercizio, la forma della domanda ecc. influenzano in modo sostanziale se una competenza linguistica può manifestarsi e in che misura.

Infine, gli esercizi ovvero il comportamento risolutivo degli allievi risentono di fattori motivazionali ed emozionali. Facciamo un esempio: si può essere motivati – come abitudine - a lavorare ad un testo finché ci soddisfa ma non si mostra la stessa motivazione quando si tratta di decifrare una poesia complessa e difficile. In entrambi i casi il successo dipende dalla motivazione relativa a quello specifico dominio. La motivazione, così intesa, non costituisce semplicemente un altro fattore (come la disponibilità a motivarsi in generale, l'intelligenza in generale ecc.), ma la capacità, specifica del dominio, di essere motivato o di motivarsi, in base alla situazione, a comprendere testi anche difficili, sviluppare la capacità di perseverare, gestire situazioni complesse a livello di discorso ecc. In questo senso la motivazione rappresenta una componente essenziale della competenza linguistica e va conseguentemente modellata - nel prosieguo del lavoro - sulla base dei modelli di competenza, in tutti i domini.

2 Caratteristiche degli esercizi

Come tutte le azioni, anche gli atti linguistici dipendono dalle condizioni specifiche della situazione. Nel contesto scolastico queste condizioni sono create soprattutto dagli esercizi. Fanno parte degli esercizi non solo le sollecitazioni vere e proprie che l'esercizio in sé pone ma anche *il saper situare l'esercizio* (da un lato in un processo di apprendimento, in una situazione di test, e dall'altro nel contesto dell'azione, in una specifica situazione comunicativa), il *tempo* concesso per svolgere il compito, i *materiali aggiuntivi*, le *domande guida* che strutturano un esercizio complesso ecc. In altri termini: le competenze non si mostrano così, semplicemente, ma possono essere rese più o meno manifeste solo ricorrendo ad esercizi. Se però gli esercizi non sono ben situati, sono formulati in modo incomprensibile, presuppongono una conoscenza eccessiva del mondo e/o specifica di una cultura, essi non mostreranno o mostreranno solo in misura ridotta una competenza linguistica che invece l'allievo potrebbe effettivamente possedere.

Di seguito si riportano ed illustrano quindi le caratteristiche degli esercizi centrali per rilevare le competenze linguistiche, perché solo in connessione con gli esercizi è possibile cogliere le descrizioni dei livelli e gli standard di base nel loro complesso e in relazione alla loro rilevanza per la pratica scolastica. Risultano particolarmente significativi ai fini del rilevamento delle competenze linguistiche i test, intendendo con questo termine sia quelli scritti che quelli orali.

Per quanto concerne gli standard di base si pongono quindi quesiti come: quali testi gli allievi devono essere in grado di comprendere o produrre? Cosa caratterizza questi testi? Quale grado di complessità devono presentare i testi? Quali aspetti di questi testi sono comprensibili a tutti? Quali aspetti del testo tutti sono in grado di produrre e in quale misura?

2.1 Tipi di esercizi – funzioni degli esercizi

Gli esercizi possono assumere sostanzialmente due funzioni:

- gli esercizi sono funzionali allo sviluppo di competenze e capacità (esercizi complessi finalizzati all'apprendimento ed esercizi isolati per impraticarli),
- gli esercizi sono funzionali alla verifica del livello di competenze e di capacità raggiunto (esercizi di prove e test).

Gli esercizi finalizzati all'apprendimento sono appositamente costruiti per presentare sollecitazioni in cui si acquisiscono, ampliano e consolidano le competenze. Essi sono di due tipi: da un lato vi sono esercizi per l'apprendimento complessi, in situazione, che affrontano un ambito di apprendimento e di attività complesso. Dall'altro lato degli esercizi isolati, mirati a un preciso aspetto, finalizzati a fare pratica possono avviare un processo di «allenamento» per l'acquisizione o il consolidamento di una capacità parziale.

Attraverso gli esercizi è possibile anche verificare la misura in cui si sono acquisite le competenze: questi esercizi possono essere formulati in modo tradizionale, ma possono anche assumere forme più rigorose, il cui scopo è di misurare le competenze in modo affidabile, valido e oggettivo. Sono esercizi di questo tipo ad essere stati impiegati nel quadro di HarmoS per la verifica del modello di competenza. I risultati del test sono serviti anche per elaborare ed adeguare le descrizioni dei livelli delle competenze linguistiche.

Gli esercizi dei test sviluppati nel quadro di HarmoS sono quindi strutturati in modo da essere valutabili con uno specifico procedimento di misurazione e sono risolvibili nel tempo stabilito per il test, 20–30 minuti. Questi esercizi servono soprattutto a verificare il modello di competenza «lingua di scolarizzazione» e sono quindi poco utilizzabili nel contesto di apprendimento scolastico. In questo contesto gli esercizi finalizzati all'apprendimento e gli esercizi delle prove che i docenti stessi possono valutare sono molto migliori rispetto agli esercizi elaborati appositamente per un test nazionale.

Visto che per ciascun esercizio il grado di difficoltà è stato individuato rispetto alla probabilità di risposta, si è potuto attingere a questi valori anche per valutare i livelli di competenza. Non si può però discriminare la gamma delle competenze solo sulla base dei risultati degli esercizi: ci si deve basare anche su una specifica riflessione didattica, tanto più che non si sono potuti stilare esercizi di test per tutti gli aspetti della competenza. Visto che gli standard di base si riferiscono alle descrizioni dei livelli, e quindi indirettamente anche agli esercizi dei test, gli standard di base in questo rapporto sono illustrati di volta in volta con gli esercizi dei test.

Nell'elaborare e valutare gli esercizi dei test è emersa una netta differenza tra gli esercizi per (1) la ricezione linguistica e (2) la produzione linguistica:

(1) Negli esercizi concernenti la *ricezione linguistica* e il sapere specifico nel dominio dell'ortografia e della grammatica, includono fortemente le indicazioni sulla prestazione attesa: a seconda del grado di complessità di un testo scritto o presentato oralmente o di una parola o frase da analizzare e a seconda della complessità della domanda, ovvero dell'analisi richiesta, si possono rilevare competenze più o meno sviluppate. L'esercizio stesso quindi definisce in ampia misura il grado di difficoltà e quindi il livello di competenza da individuare con l'esercizio.

(2) Negli esercizi sulla *produzione linguistica* vi sono solo poche indicazioni sulla performance attesa nel formato dell'esercizio. In questi esercizi il grado di una competenza viene rilevato ricorrendo a scale di valutazione (chiave di decodifica, scale di rating). Non è tanto l'esercizio stesso a definire il grado di difficoltà quanto piuttosto le aspettative rispetto alla qualità della soluzione, del prodotto.

Nei due capitoli che seguono si opera quindi una distinzione tra i due formati di esercizio. E poi, a titolo integrativo, ci si esprime anche sulle caratteristiche degli esercizi per i domini dell'ortografia e della grammatica.

2.2 Caratteristiche degli esercizi per i processi di comprensione (ascolto e lettura)

Quando nelle situazioni di prova – come nel caso di HarmoS – si pongono delle domande a chi ascolta o legge per verificare la comprensione, l'atto della comprensione dipende da più condizioni:

(1) *Comprensibilità del testo*: ogni testo (di lettura o ascolto) presenta determinate proprietà che influiscono sull'idea che un soggetto se ne fa e che possono rendere questo processo più o meno agevole. Come queste proprietà agiscano ai fini della comprensione del testo dipende anche dalle conoscenze personali dell'ascoltatore / lettore: un aspetto che qualcuno magari non capisce può essere invece chiaro a qualcun altro che possiede le adeguate conoscenze o il necessario interesse alla comprensione di quel testo e un adeguato obiettivo di lettura. Nel loro complesso queste condizioni vengono definite in questa sede "comprensibilità del testo". I seguenti fattori di comprensibilità rivestono un ruolo importante per quanto concerne il testo e sono stati tenuti in particolare considerazione nell'interpretare i risultati degli allievi:

- *Presentazione del testo*: leggibilità in generale, strutturazione tipografica o dell'intonazione, chiarezza della pronuncia, velocità dell'eloquio, accentazione, qualità del tono, rumori di disturbo ecc.
- *Complessità del lessico*: utilizzo di una terminologia di uso comune/vicino all'ambito scolastico, termini specialistici/stranieri, forma grammaticale (lunghezza, complessità morfologica) e – in particolare per i testi orali – vicinanza alla concettualità orale ecc.
- *Complessità della sintassi*: costruzione della frase, lunghezza della frase, nessi logici e – in particolare per i testi orali – vicinanza alla concettualità orale ecc.
- *Struttura superficiale del testo*: schematicità, suddivisione, evidenziazioni (modello dell'intonazione, accentazione, sottotitoli e simili) ecc.
- *Sviluppo e strutturazione del contenuto*: coerenza (interconnessione e sequenza logica dei contenuti), densità dei contenuti, guida offerta al lettore ecc.
- *Familiarità con gli elementi formali di un genere*: caratteristiche strutturali prototipiche di un tipo di testo (argomentazione - controargomentazione; prospettiva narrativa ecc.), possibilità di una lettura trasversale del testo scritto, elementi strutturali che guidano il lettore/l'ascoltatore («Innanzitutto viene ... – Questo contributo tratta ...»), ecc.

Oltre a questi fattori che concernono piuttosto la strutturazione del testo, anche il contenuto e l'interesse per il testo sono importanti per la manifestazione delle competenze linguistiche. I seguenti fattori rivestono un ruolo centrale:

- *La mole e la complessità delle informazioni da recepire*: comprensione dettagliata/globale, ridondanza/densità informativa;
- *Familiarità con l'argomento e il lessico*: grado di necessaria ristrutturazione di concetti presenti nel testo, ampliamento del lessico con nuovi termini, spiegazione dei termini specialistici/stranieri, metafore ecc.

- *Esigenza di elaborazione delle informazioni*: operazioni cognitive quali, ad es., il riconoscere, il trarre conclusioni ecc.
- *Orientamento offerto dal genere*: l'appartenenza di un testo orale o scritto ad un genere socialmente definito (reportage, intervista, dibattito, recita, annuncio, istruzioni ecc.), costituisce un dato fondamentale per l'orientamento delle attività linguistiche del soggetto e consente di formulare ipotesi sull'orizzonte d'attesa (horizon d'attentes) degli allievi ecc.
- *Interesse alla comprensione*: adeguatezza motivazionale, vicinanza alla vita vissuta dagli allievi, vicinanza all'orizzonte d'attesa (horizon d'attentes) ecc.

Alcune proprietà si manifestano sia a livello di struttura del testo che di contenuto: le parole o le frasi possono realizzare una struttura più o meno facilmente comprensibile (nominalizzazioni con attributi al posto di verbo e soggetto/complemento) ma possono anche definire contenuti più o meno familiari, vicini all'ambiente scolastico. I tipi /generi di testo sono in questo senso particolarmente importanti: determinati generi presentano una struttura tipica, immediatamente riconoscibile (lettera, annuncio alla stazione ferroviaria), che prestruttura in modo sostanziale la comprensione e quindi la facilita o comunque la influenza (schema narrativo capitolo 1.3).

Altri elementi di cui tener conto, oltre ai gruppi di generi e alle loro funzioni, sono il tipo o la struttura dei testi. Ad esempio, alcuni testi sono continui, vale a dire composti da frasi e paragrafi, altri non continui, cioè costituiti da elenchi o presentati in forma di tabelle, schemi o grafici; altri ancora comportano entrambi i tipi di presentazione (un'intervista, un articolo di giornale); ci sono poi i testi delle enciclopedie, dei documentari. Per reperire le informazioni necessarie o costruire il senso del testo/dei testi, gli allievi devono in tal caso "navigare" tra vari supporti.

(2) *Complessità della domanda*: anche le domande sono testi (brevi), che devono essere compresi. Ciò significa che in linea di principio sono soggette alle stesse condizioni riportate sopra per la difficoltà del testo (complessità della domanda per quanto concerne la sintassi, le scelte lessicali, la coesione ecc.; lunghezza della domanda; chiarezza contenutistica e capacità di sollecitazione della domanda). Inoltre le domande guidano in ampia misura la comprensione del testo: se ci vengono indicati, attraverso delle domande, i punti centrali di un testo, non abbiamo bisogno di strutturare noi il suo contenuto o di individuarne gli elementi fondamentali. La comprensione di un testo può essere prestrutturata facendo le domande giuste. Ciò significa – e questo assume una particolare rilevanza per l'«apprendimento con la lingua in tutte le materie» – che i testi espressi oralmente o per iscritto possono essere compresi, in particolare dai soggetti più deboli, se il contenuto viene messo a fuoco e strutturato attraverso delle domande. In altri termini: le domande sono la chiave per capire.

Infine la probabilità di risposta di un esercizio dipende anche dal formato della domanda e dal formato della risposta: se una domanda viene posta in modo complicato e macchinoso, aumenta la probabilità che le risposte siano sbagliate rispetto al caso in cui la domanda è breve e sintetica e quindi più facile da capire. Le domande a *scelta multipla* propongono già delle possibili risposte e anche questo può aiutare a strutturare la comprensione del testo e quindi migliorare la prestazione di ascolto o di lettura.

Distinguiamo quindi tra (a) formato della domanda e (b) formato della risposta.

a) Il *formato della domanda* attiene alla domanda iniziale/all'invito che solitamente viene rivolto all'inizio di ciascun item: «Quale delle seguenti proposte sceglieresti se dovessi indicare la morale di questa storia? Solo una delle risposte è corretta». Questo formato di domanda contrasta fortemente

con il seguente: «Inidca con una croce la risposta esatta. Raffaele è contrario alle uniformi perché ...».

b) Il *formato della risposta* attiene alla forma della risposta che il candidato è invitato a fornire: alla domanda si può ad esempio rispondere spuntando una o più caselle (esercizi a *scelta multipla*), oppure con una frase, con parole chiave, ecc.

(3) *Contestualizzazione*: per contestualizzazione di un testo si intende il suo inquadramento in un contesto *fisico-spaziale, mediale, sociale o psicologico*, al fine di ricavare *in modo mirato* una determinata informazione dal testo stesso: chi è interessato all'argomento trattato in un testo, spesso da un lato è portatore di una specifica base di conoscenze pregresse o di un interesse a domandare e sa quindi meglio inserire nuove informazioni in un insieme, e dall'altro lato è tendenzialmente più disposto ad affrontare cose difficili da capire con la necessaria concentrazione ed attenzione oppure, nel caso della lettura, a leggere più volte, con perseveranza. Chi sa di quali informazioni ha bisogno ascolta in modo diverso, legge con una maggiore concentrazione. Chi, ad esempio, ascolta le previsioni del tempo per capire se deve portare la cerata in gita il giorno dopo, ascolta con maggiore attenzione e quindi è anche più probabile che sappia rispondere alle domande rispetto ad una persona che ascolta le stesse previsioni in una situazione isolata di prova, senza sapere prima quali domande verranno poi fatte, ovvero quale tipo di comprensione verrà testata. Nell'atteggiamento che quotidianamente si assume nell'ascoltare, spesso le contestualizzazioni sono relativamente spontanee: si ascolta un testo informativo o un testo di intrattenimento e con relativa spontaneità ci si adegua a questa situazione e alle corrispondenti condizioni comunicative. Per tale ragione ci si attende che gli allievi adeguino il proprio atteggiamento a questo tipo di contesti. Nella scelta dei testi primari si è quindi cercato sia di affrontare tematiche adeguate all'età degli allievi sia di ricorrere a una gamma il più ampia possibile di argomenti.

Sono stati presi in considerazione testi narrativi, espositivi ed argomentativi. I testi sono stati scelti in base alla familiarità del genere/tipo di testo nel contesto scolastico in tutte e tre le regioni, alla loro adeguatezza rispetto all'età degli allievi e alla rilevanza per la vita quotidiana. Inoltre si è fatta attenzione che vi fossero testi semplici e complessi, in modo da riuscire a rilevare un'ampia gamma di prestazioni. Si sono privilegiati i testi piuttosto semplici, per disporre di una base sufficiente ai fini della definizione degli standard di base. Per gli esercizi di ascolto sono stati ritenuti adeguati allo scopo trasmissioni radiofoniche pubbliche, CD audio o materiale elaborato a fini pedagogici per gli esercizi di ascolto. Per quelli di lettura si sono scelti articoli di quotidiani e riviste, interviste, ricette, istruzioni, fumetti, testi specialistici e testi narrativi dagli svariati contenuti.

Anche la selezione dei diversi strumenti è stata effettuata in discussione con i membri del gruppo Lettura e Orale delle tre regioni linguistiche, onde evitare discrepanze culturali o tematiche poco adatte ad una regione o delicate in determinati contesti. La scelta dei testi letterari si è rivelata difficile poiché spesso dipendente dalla cultura. Non si sono potuti prendere in considerazione i testi poetici, soprattutto a causa delle differenze linguistiche; avrebbero richiesto forme di test diverse e soprattutto più elaborate. In altri casi, è stato necessario adattare le domande su determinate caratteristiche linguistiche (p.es. le anafore) in funzione delle regioni linguistiche.

Nella costruzione degli esercizi di ricezione si è voluto anche adeguare la complessità e i concetti dei testi alla realtà in cui vivono gli allievi. I testi per la 4^a, 8^a ed 11^a classe dovevano quindi differire tra loro a livello di concetti e di complessità. All'interno di un determinato gruppo d'età si sono selezionati testi che – in base all'esperienza della didattica linguistica – si poteva supporre venissero molto compresi dalla maggioranza degli allievi.

D'altra parte bisognava anche fare attenzione che i testi selezionati fossero testi che rispecchiassero l'uso comune della lingua, comprensibili anche ad un ampio gruppo di fruitori. Non si potevano quindi scegliere prioritariamente testi letterari. Doveva piuttosto trattarsi di testi di uso linguistico quotidiano. Si sono dimostrati molto idonei per la comprensione orale testi radiofonici come reportage, interviste, trasmissioni informative e radiodrammi. In questo ci ha guidato l'idea che i contributi radiofonici sono (necessariamente) compresi da un vasto pubblico ma contengono anche in misura ottimale degli elementi di novità (news).

E' tuttavia evidente come nell'ambito di un test, ma anche nel normale ambiente scolastico, non sia possibile ricreare la «naturale» contestualizzazione di una situazione nel mondo della quotidianità: ad esempio i foglietti illustrativi vengono letti se si vuole o si deve assumere un farmaco. In questo contesto una domanda sugli effetti collaterali assume un'urgenza diversa che nell'ambito di un test.

2.3 Caratteristiche degli esercizi per i processi produttivi (espressione orale e scrittura)

Si scrive e si parla sempre all'interno di una situazione comunicativa: chi parla o scrive si rivolge con le proprie comunicazioni a delle persone e persegue quindi interessi ben precisi. Questo significa che sia il processo produttivo che il prodotto si pongono in un contesto sociale, che può, in ogni caso, essere simulato in una situazione di test isolata attraverso gli esercizi giusti.

Chi parla o scrive dovrebbe disporre di una buona conoscenza dell'argomento, avere un'idea di ciò che deve essere comunicato e saperlo esprimere linguisticamente in modo che arrivi ai destinatari della comunicazione. Per riuscire a rilevare le competenze linguistiche produttive con la maggiore precisione possibile, bisogna quindi considerare nell'esercizio i presupposti che concernono chi scrive/parla e il destinatario.

Gli esercizi devono essere in grado di controllare per quanto possibile l'influenza che può avere sulla qualità della sua produzione la conoscenza del mondo, della vita pratica e della lingua di chi scrive/parla; per questo ci si orienta, ad esempio, verso argomenti tipici di una determinata età dell'apprendimento e/o si forniscono, grazie a materiali aggiuntivi, le informazioni necessarie ai fini della produzione e si rende esplicito lo scopo della comunicazione («Hai una camera, in cui ... Guarda anche le fotografie ... Vuoi che tuo zio ti aiuti...»).

Anche i destinatari del prodotto linguistico richiesto dispongono di una certa conoscenza materiale e di competenze di ascolto e lettura ben precise, sono in un determinato rapporto sociale con chi parla o scrive ecc. Anche in questo caso le relative informazioni devono quindi essere esplicitate – a seconda della situazione di espressione orale o scrittura – in modo che anche l'enunciatore ovvero lo scrivente possa regolarsi e scelga formulazioni idonee per i destinatari e mezzi linguistici adeguati alla situazione.

Gli esercizi per gli atti linguistici produttivi possono essere specificati in modo diverso in linea con questi presupposti ed essere di conseguenza più o meno difficili da risolvere.

Nella consegna degli esercizi, e quindi anche nella descrizione dei diversi livelli di competenza, nell'ambito dell'«espressione orale» e della «scrittura» si tiene conto delle seguenti condizioni:

(1) *Contestualizzazione*: gli esercizi possono contenere informazioni più o meno ricche sulla situazione di scrittura o di espressione orale, sui destinatari e sulla funzione del testo. Rispetto alla situazione di scrittura, nelle situazioni di espressione orale il contesto è più diretto perché di solito, contestualizzando l'espressione orale in una situazione, i destinatari di norma sono «visibili»: quando si tiene una relazione di fronte ad una classe, in una discussione in un piccolo gruppo ecc. i

destinatari sono presenti e possono reagire al testo orale (comunicazione diretta), mentre nella scrittura i destinatari devono essere immaginati (comunicazione indiretta).

Nei test svolti nel quadro di HarMoS, si trovano spesso, nelle frasi introduttive del test, accenni ai destinatari e agli obiettivi del processo di espressione orale e scrittura. Nel contesto dell'esercizio può essere fornito del materiale aggiuntivo che illustra parti della situazione. Può ad esempio essere messo a disposizione materiale sull'organizzazione contenutistica, tematica, ma anche linguistica del testo da redigere (per la descrizione di una stanza possono essere fornite, ad esempio, non solo piantine, ma anche fotografie; oppure si può dare un esempio della struttura del testo richiesta). La quantità di questo tipo di informazioni contestualizzanti può variare, perché si possono prendere in considerazione diversi aspetti, obiettivi, effetti ed eventualmente anche mezzi linguistici per la produzione testuale. Queste informazioni contestualizzanti, importanti sotto il profilo funzionale e tematico, influenzano il prodotto, dalla cui qualità si può dedurre il grado di competenza. Fornire questo materiale presuppone che i testi/le immagini contenute nei materiali siano facilmente comprensibili (prestazione ricettiva non irrilevante), altrimenti si misurerebbe quanto siano sviluppate le competenze di comprensione (ascolto, lettura), falsando fortemente il vero scopo, che è la misurazione delle competenze di produzione linguistica. L'interpretazione dei risultati del test deve tenere conto di questa relazione tra competenze a livello produttivo e ricettivo, relazione che si ritrova anche nel test delle competenze ricettive della lettura e dell'ascolto (ad es. nella redazione di risposte scritte a domande aperte).

(2) *Esercizi e consegne*: gli esercizi e le consegne possono essere espliciti, ossia rivolgere un preciso invito a chi parla o scrive, che quindi li può utilizzare come criteri di redazione e come precise indicazioni per la produzione del testo. I requisiti e le aspettative riguardanti il processo di produzione del testo o i testi stessi possono però rimanere – consapevolmente – impliciti. In tali casi ci si attende che il parlante o lo scrivente, a seguito dell'elevato grado di comprensione dell'esercizio e dell'analisi della situazione di cui parla o scrive, generi autonomamente adeguati criteri di produzione, requisiti ed aspettative in relazione al proprio lavoro di produzione del testo.

Le consegne possono anche essere più o meno impegnative a livello di contenuti: la consegna può essere formulata e ordinata coerentemente e per piccoli passi sotto il profilo cronologico o tematico-contenutistico, operazione che consente e agevola la vera e propria esecuzione dell'esercizio. Gli esercizi possono però essere proposti anche in modalità meno strutturata, secondo un principio più olistico, il che richiede a chi scrive di analizzare e pianificare le singole fasi di scrittura.

(3) *Formati di testo e generi*: nell'ambito dell'indagine nazionale sono stati utilizzati tre generi: *testi narrativi*, *testi informativi/descrittivi* e *testi argomentativi*. I risultati indicano che i generi in sé influiscono sulla realizzazione delle competenze linguistiche. Tali influssi possono poi intensificarsi, nell'ambito di uno stesso genere, in funzione del tipo di testo (ad esempio istruzioni/*manuale d'uso*, per il genere di *testo informativo / descrittivo*).

Contrariamente a quanto si pensa normalmente, i formati di testo *aperti* - come ad esempio i racconti - sono complessi quanto quelli *chiusi* (come ad esempio la descrizione di un percorso, una ricetta, un manuale tecnico di istruzioni). Sotto vari aspetti si hanno gradi di complessità diversi non solo tra i generi ma anche all'interno di uno stesso gruppo. Così, all'interno del medesimo genere vi sono diversi gradi di convenzionalizzazione – ad esempio il grado di convenzionalizzazione del racconto di un evento vissuto in prima persona è inferiore a quello di eventi semplicemente riportati (descrizione della dinamica di un sinistro, deposizione di un teste). Anche i modelli linguistici – in particolare a livello di frase – differiscono molto per grado di complessità e varietà, a seconda del genere. Ad esempio, sotto il profilo sintattico, il modello di frase paratattico tipico del racconto degli eventi di ogni giorno è più semplice di quello ipotattico, tipico del trattato scientifico o del testo argomentativo.

2.4 Caratteristiche degli esercizi per ortografia e grammatica

Le competenze nel campo dell'«ortografia» e della «grammatica» appaiono diverse a seconda che vengano verificate (1) in relazione ad una ricerca aperta, (2) nell'ambito della produzione linguistica spontanea o (3) con un esercizio isolato:

(1) *Ricerca aperta*: in questo caso, per la formulazione della consegna, sono rilevanti le caratteristiche sopra riportate. A maggior ragione, nella consegna di un esercizio complesso, che richiede lo svolgimento di una ricerca, bisogna rispettare le precauzioni formulate per la lettura o l'ascolto. Si deve inoltre tenere conto, per la presentazione dei risultati della ricerca, delle caratteristiche richieste dall'esercizio in relazione alla produzione linguistica: i risultati devono essere presentati in una breve relazione da tenere di fronte ai compagni che si sono occupati dello stesso argomento o di un argomento dal contenuto analogo? Va elaborato un cartellone che risulti comprensibile anche alle persone che non hanno lavorato allo stesso argomento? Bisogna utilizzare dei termini specialistici? Nella consegna dell'esercizio queste condizioni vanno definite oppure lasciate consapevolmente aperte.

(2) *Produzione linguistica*: le competenze ortografiche appaiono certamente nei testi scritti ma in modo diverso, a seconda che venga detto esplicitamente agli allievi di controllare l'ortografia dei loro testi, che tra la produzione del testo e la sua rielaborazione passi del tempo, che la verifica formale del testo avvenga utilizzando una check-list, e quindi in modo strutturato, o che gli allievi non rielaborino i propri testi.

Le competenze grammaticali sono rilevabili sia nella produzione linguistica orale sia in quella scritta. Bisogna tuttavia essere consapevoli del fatto che la grammatica della lingua scritta segue regole in parte diverse, più restrittive, rispetto alla lingua parlata (cfr. la differenziazione tra orale/scritto a livello mediale e concettuale - capitolo 1.1).

(3) *Esercizi isolati*: negli esercizi isolati si possono mettere a fuoco le competenze ortografiche parziali. Se gli allievi devono scegliere tra due ortografie proposte, in cui la grafia può essere derivata da una regola (*D: Butter – Buter, F: ce – se ; I: ce ne - ce n'è*), si può rilevare in modo relativamente preciso il grado di una competenza. È importante però che le opposizioni di questo tipo siano proposte in relazione ad una regola. Quando la grafia giusta non è desumibile da una regola ma è del tipo da memorizzare (vocaboli da imparare), (*D: spühlen – spülen, F: empreur – empereur, I: ciliegie - cigliegie*), la performance ortografica può peggiorare enormemente: in questi casi la grafia errata può essere fonte di confusione. E' soprattutto quando viene fornita nell'esercizio anche la relativa regola ortografica che gli allievi riescono a dimostrare meglio la propria competenza in ortografia.

Specialmente per quanto concerne gli esercizi isolati di analisi grammaticale, come la determinazione delle categorie grammaticali, ci si chiede in quale misura si osservi in questo modo qualcosa di rilevante per le competenze linguistiche nel loro complesso.

3 Cosa si è misurato e come

Nel quadro di HarmoS si sono cercati di misurare i gradi di competenza di gruppi di allievi ricorrendo agli esercizi di test. I risultati della misurazione hanno consentito di dare un fondamento empirico almeno ad una parte delle descrizioni dei livelli. Di seguito riportiamo i problemi che si sono incontrati a questo proposito e gli approcci adottati per risolverli.

Prima di esporre cosa si sia misurato e come nell'ambito di HarmoS "Lingua di scolarizzazione" bisogna indicarne brevemente le finalità.

Uno degli obiettivi centrali del progetto «Standard HarmoS lingua di scolarizzazione» è quello di formulare descrizioni fondate dei gradi di competenza nella prima lingua. Il fondamento deve avere una duplice origine: da un lato va elaborata un'idea comune di modello per la "lingua di scolarizzazione" sulla base della conoscenza a livello di didattica linguistica delle diverse regioni linguistiche. Dall'altro lato questa elaborazione va poi verificata empiricamente, ricorrendo a procedimenti psicometrici dimostratisi validi nel caso di PISA e di altre indagini su vasta scala. In questo modo è possibile ottenere descrizioni più precise delle competenze potenziali degli allievi delle tre classi 4^a, 8^a ed 11^a rispetto a quanto si sia fatto sinora in base alla tradizione scolastica o alla conoscenza esperienziale dei docenti o alla didattica linguistica, anche se, ad esempio, le limitazioni dei test a 20 – 30 minuti, in particolare per la scrittura, la riduzione dello svolgimento dell'esercizio "carta e penna" per l'ascolto ecc. non sono scevri di problemi. Le argomentazioni che seguono, focalizzate soprattutto su problemi di tipo psicometrico, vanno intese tenendo presente queste condizioni di partenza, che abbiamo qui solamente accennato.

Il procedimento empirico si è attenuto alle indicazioni fornite dal gruppo metodologico, che ha stabilito il numero necessario di item di esercizi per la loro elaborazione ed ha posto le basi dell'organizzazione e dello svolgimento dei test. Le basi del procedimento empirico sono descritte in un rapporto a sé del gruppo metodologico, che illustra lo svolgimento dei test nazionali e documenta i dati centrali per i singoli progetti HarmoS. Di conseguenza esse non vengono trattate in questa sede.

Nel procedimento empirico del progetto "Lingua di scolarizzazione" è stata fondamentale la suddivisione del lavoro per ambiti parziali e regioni linguistiche. I lavori (elaborazione degli esercizi, valutazione dei dati, interpretazione dei risultati forniti dal gruppo metodologico, formulazione dei livelli, proposte di standard di base) sono stati svolti dai gruppi «espressione orale» (ascolto, espressione orale, interazione verbale), «lettura», «scrittura» e «strutturazione» (ortografia/grammatica). Per tale ragione i procedimenti concreti sono descritti separatamente nelle sezioni che seguono, dedicate ciascuna ad un ambito.

Oltre ai lavori concernenti l'impianto d'indagine per i test nazionali per l'8^a e l'11^a classe è stato necessario procedere a chiarimenti anche per la 4^a classe, limitandosi però – in ragione delle risorse disponibili – ad indagini a campione limitate. Le necessarie riduzioni hanno implicato da un lato che ci si concentrasse sulle due aree linguistiche della Svizzera francofona e tedescofona e dall'altro che ci si limitasse anche ad una certa quantità di prove a campione. I dati sono stati rilevati nel quadro di test sul campo circoscritti.

Lo svolgimento del test nella 4^a classe ha evidenziato ancora una volta la difficoltà di rilevare le competenze linguistiche a questa età con test con carta e penna. Gli allievi fanno fatica a concentrarsi a lungo su un test. Inoltre ci vuole molto tempo per “entrare” nella consegna dell’esercizio e per svolgere l’esercizio. Gli allievi riescono di conseguenza, nella lettura ad esempio, a fare in 30–40 minuti «solo» una quindicina di item; anche la lettura collettiva ovvero la lettura ad alta voce da parte dei responsabili della conduzione della prova hanno comportato dei problemi in questa fascia di età: per alcuni la velocità di lettura era troppo lenta, altri si sentivano invece sotto pressione. Alla luce di queste difficoltà, riscontrate in tutti i domini, i risultati di questi test vanno interpretati con cautela. Le descrizioni dei livelli e gli standard di base per questa classe hanno di conseguenza un fondamento empirico più debole rispetto all’8^a ed 11^a classe, laddove sono stati svolti dei test per i domini (ad es. espressione orale). Per ulteriori indagini, che sono urgentemente necessarie, il campione andrebbe notevolmente ingrandito (con tutti gli svantaggi che ciò comporta) in modo che vengano svolti più esercizi e si disponga quindi di più item per la valutazione.

Ascolto

Il test nazionale per l’8^a ed 11^a classe è stato effettuato, per ragioni finanziarie, solo nella Svizzera francese e tedesca ma non in quella italiana o romancia per il dominio dell’ascolto. Si sono verificate, su un totale di 16 testi d’ascolto, 67 domande per l’8^a classe e 78 per l’11^a. 5 test di ascolto sono stati utilizzati in parallelo in entrambe le classi, per avere almeno un accenno di prospettiva evolutiva. Nell’8^a classe e nell’11^a classe uno dei test per il dominio “lettura” è stato utilizzato anche come test d’ascolto, per acquisire delle prime indicazioni sulle differenze a livello di performance tra i due domini della ricezione linguistica.

Per la 4^a classe si sono potuti verificare solo 3 testi, per un totale di 21 domande, in poche classi (circa 150 allievi in totale nella Svizzera tedesca e altrettanti in quella francese).

Complessivamente i risultati dei test per la competenza di ascolto sono decisamente positivi anche se la loro validità per la 4^a classe è limitata. Si può affermare in merito quanto segue:

- gli aspetti essenziali della competenza di ascolto hanno anche un fondamento empirico nelle descrizioni dei livelli
- la suddivisione in quattro livelli è quindi adeguatamente giustificabile sia a livello empirico che di didattica linguistica. I quattro livelli possono essere anche circoscritti gli uni rispetto agli altri e descritti relativamente bene
- per via della suddivisione degli allievi in livelli, le «raccomandazioni di standard di base» nel campo dell’ascolto hanno un fondamento solido per le classi 8^a ed 11^a ed un fondamento empiricamente motivato per la 4^a classe
- i settori chiave della competenza di ascolto sono descritti allo stesso modo per la classe 4^a, 8^a ed 11^a
- i livelli superiori della classe successiva si sovrappongono in parte con quelli inferiori della classe sottostante. Anche se a prima vista questo sembrerebbe indicare uno sviluppo della competenza, non bisogna dimenticare che l’impianto del test non consente assolutamente di esprimersi in merito allo sviluppo delle competenze di ascolto
- non si sono verificati tutti gli ambiti della «competenza di ascolto». Il settore chiave della «comprensione del testo» ha un fondamento empirico sufficientemente ampio ma non bisogna dimenticare che *le capacità di ascolto ovvero la promozione e valutazione scolastica dell’ascolto comprendono molto di più di quanto si sia considerato nel quadro dell’indagine.*

Lettura

Nel test nazionale sono state verificate nel dominio della «lettura» circa 140 domande per l'8^a classe e 100 per l'11^a, su un totale di 32 test. Due esercizi sono stati svolti sia dall'ottava che dall'undicesima classe (i cosiddetti esercizi di collegamento) per avere almeno un accenno di prospettiva evolutiva. Tutti i test sono stati svolti in tutte e tre le regioni linguistiche, da un numero di allievi compreso, in ciascuna di esse, tra 150 e 240.

Per la 4^a classe i test sono stati svolti solo con due test, 24 item, in poche classi: sono stati testati circa 150 allievi sia nella Svizzera tedesca che nella Svizzera romanda (il Ticino non ha partecipato a questo test).

In totale i risultati per la competenza di lettura sono decisamente positivi, anche se la loro validità per la 4^a classe è limitata. Si può affermare in merito quanto segue:

- gli aspetti essenziali della competenza di lettura sono rilevati nelle descrizioni dei livelli
- la suddivisione in quattro livelli è ben giustificabile sia a livello empirico che di didattica linguistica. I quattro livelli possono essere anche circoscritti gli uni rispetto agli altri e descritti relativamente bene
- per via della suddivisione degli allievi in livelli, le «raccomandazioni di standard di base nel campo della lettura» hanno un fondamento solido. Questo vale, malgrado la limitazione empirica, anche per la 4^a classe
- per le tre maggiori regioni linguistiche, i settori chiave della competenza di lettura sono modellati allo stesso modo per la classe 8^a ed 11^a
- il livello III dell'11^a classe si sovrappone parzialmente col livello IV dell'8^a classe. Anche se a prima vista questo sembrerebbe indicare uno sviluppo della competenza, non bisogna dimenticare che l'impianto del test non consente assolutamente di esprimersi in merito allo sviluppo delle competenze di lettura
- non si sono verificati empiricamente tutti gli ambiti della «competenza di lettura». Anche se il settore chiave della «comprensione del testo» ha un fondamento empirico sufficientemente ampio non bisogna dimenticare che *la formazione letteraria ovvero la promozione e la valutazione scolastica della lettura comprendono molto di più di quanto si sia considerato nel quadro dell'indagine.*

Malgrado i risultati siano positivi, va precisato che non si sono potute registrare tutte le competenze rilevanti per la comprensione testuale a livello scolastico ed extra-scolastico. Infatti non si è misurato che una parte della competenza di lettura, il frutto di numerose selezioni: fissare ciò che è misurabile con un test con carta e penna, ciò che è comune alle tre lingue e alle pratiche pedagogiche delle tre regioni nazionali. Ad esempio, anche se nei test si sono utilizzati molti testi letterari, la comprensione letteraria è stata testata solo per accenni; per una valutazione più ampia degli specifici processi di comprensione letteraria servirebbero altri procedimenti di misurazione rispetto a quelli impiegati in questo progetto: Nel quadro di un test dall'impostazione così ampia non è stato neppure possibile rilevare delle strategie di lettura fondamentali come «dare una lettura trasversale», «orientarsi in un testo/libro di una certa lunghezza» ecc. Né si sono potuti registrare aspetti centrali per la lettura come il piacere di leggere, la motivazione e l'atteggiamento nei confronti della lettura.

Le descrizioni dei livelli e le proposte di standard di base vanno intese in questo senso, tenendo presente che i settori chiave della comprensione del testo sono gli stessi per le tre maggiori lingue

nazionali e sono descritti partendo dalla stessa base empirica. Tuttavia si rileva in questo modo solo una componente, seppur fondamentale, della lettura scolastica (ed extrascolastica).

Espressione orale (partecipazione a delle conversazioni e produzione orale continua)

Come già detto in precedenza, il dominio dell'*espressione orale* è stato suddiviso in due sottodomini: il sottodominio monologico *produzione orale continua* ed il sottodominio *interazione verbale*.

Modellare a livello empirico l'espressione orale è stato possibile ma ha richiesto un grande sforzo, anche perché essa è costituita da due sottodomini. Per mantenere tale sforzo nazionale entro limiti accettabili, i test concernenti l'espressione orale sono stati svolti solamente in 8 classi dell'8° e altrettante dell'11° anno, nelle due regioni linguistiche della Svizzera tedesca e della Svizzera romanda, senza coinvolgere la 4ª classe. L'impegno è stato ulteriormente ridotto testando in ciascuna classe solo 6 allievi, sottoponendo ciascuno di loro ad un esercizio monologico (produzione orale continua) e dialogico (partecipazione a delle conversazioni). In totale, per ogni anno, si disponeva quindi per la valutazione di circa 100 testi linguistici dialogici (si veda "partecipazione a delle conversazioni") e monologici (produzione orale continua). E' evidente che, rispetto agli altri domini, non si è riusciti così a creare una base ampia per la validazione empirica. Le conoscenze che si sono acquisite forniscono però più fondamenti empirici di quanti ne siano mai esistiti per questa competenza linguistica centrale.

I seguenti risultati meritano di essere menzionati.

- I due test di espressione orale monologica e dialogica costituiscono un primo tentativo innovativo di testare le competenze di produzione orale nella lingua di scolarizzazione. Grazie ad una *intervista telefonica* è anche stato possibile saggiare le competenze dialogiche degli allievi.
- Con tutti i dovuti limiti, su questa base empirica si può quindi procedere alle descrizioni dei livelli per l'8ª ed 11ª classe in questo dominio. Le descrizioni dei livelli per la 4ª classe non sono fondate a livello empirico ma poggiano su esperienze e conoscenze linguistiche e di didattica linguistica.
- Per semplicità ed economicità i testi non sono stati trascritti: la prestazione produttiva è stata valutata direttamente sul materiale, con l'aiuto di una griglia di valutazione e di rater appositamente istruiti. Anche questo procedimento di valutazione costituisce una novità nel settore dell'esame di competenze linguistiche produttive orali.
- I test di espressione orale sono stati svolti su una popolazione limitata e solo nell'8ª e nell'11ª classe; tuttavia hanno fornito indicazioni sull'aumento della competenza specifica della fase di apprendimento.

Scrittura

Nel dominio «scrittura» si sono impiegati in tutte e tre le regioni linguistiche 15 esercizi di scrittura, di cui 11 per l'8ª classe e 13 per l'11ª. 9 di essi erano esercizi di collegamento, svolti in entrambe le classi.

Le indicazioni sullo svolgimento del test prevedevano due formati: gli organizzatori del test desideravano per lo più formati di esercizi da 20 minuti. Sono stati però autorizzati anche esercizi da 30 minuti. Questo limite temporale rappresenta un ostacolo per la misurazione delle competenze di scrittura più evolute, perché stilare testi con un maggiore grado di complessità richiede molto più

tempo. Ciononostante, con esercizi di test ben congegnati, si sono potute rilevare a sufficienza tutte le competenze essenziali nella scrittura.

La valutazione dei quaderni dei test nel campo della scrittura è molto impegnativa e per questo si è limitato a 150 il numero massimo di quaderni da valutare per esercizio e per anno. Nella selezione dei 150 quaderni si è seguito il procedimento proposto dal gruppo metodologico.

Per quanto concerne la 4^a classe, due situazioni di produzione di testo (istruzioni da seguire per un bricolage e un test d'opinione) sono state testate con circa 150 allievi per la Svizzera tedesca e 150 per la Svizzera romanda (il Ticino non ha partecipato a questa parte del lavoro). Le condizioni per passare il test erano molto restrittive, poiché gli allievi di questa età hanno bisogno di una preparazione rigorosa e relativamente lunga della fase di scrittura per poter disporre degli strumenti di riferimento necessari per la scrittura. Si è tenuto conto di una quindicina di criteri, i quali hanno consentito di misurare la competenza di questi giovani allievi.

Malgrado tutti i limiti presenti, si è riusciti a considerare nel quadro dell'indagine nazionale molti item per la valutazione, ottenendo così una buona base per affermazioni empiricamente fondate sulla competenza nella scrittura e sul grado di competenza, ai diversi livelli.

In totale, i risultati empirici del test di scrittura, malgrado tutte le limitazioni già indicate, soprattutto per la 4^a classe, sono stati decisamente positivi. In generale si può affermare quanto segue:

- un numero elevato di testi scritti da allievi delle tre regioni linguistiche, analizzati con grande sforzo, costituisce la base empirica per la verifica del modello e la definizione dei livelli di competenza
- con gli aspetti dell'azione linguistica del modello di competenza si sono potuti rilevare gli aspetti sostanziali della competenza di scrittura
- la suddivisione dei quattro livelli è ben giustificabile a livello empirico e di didattica linguistica
- per via della suddivisione degli allievi in livelli, le raccomandazioni di standard di base nel campo della scrittura poggiano su un solido fondamento sia a livello empirico che di didattica linguistica
- per le tre maggiori regioni linguistiche, la competenza di scrittura può essere modellata ricorrendo ad una base empirica e di didattica linguistica che è la stessa per l' 8^a e l'11^a classe e che si può sensatamente trasferire anche alla 4^a classe (validata in modo limitato in due regioni linguistiche)
- bisogna tuttavia esprimere un limite: in queste condizioni di test, valide peraltro anche in altre situazioni di prova, come per esempio un monitoraggio nazionale, si possono verificare solo ambiti parziali delle competenze di scrittura.

Ortografia e grammatica

A differenza degli altri domini, per *grammatica* e *ortografia* non è stato possibile sviluppare test utilizzabili per diverse lingue, dal momento che le descrizioni dei livelli in prospettiva scolastica sono sensate solo se sono specifiche per una determinata lingua. Ciononostante sarebbe stato possibile sviluppare standard di base generali per le quattro lingue nazionali. Tuttavia proprio in questo settore le differenze non sono soltanto specifiche della lingua, ma anche della cultura: pertanto si è dovuto proporre standard di base differenziati per le tre regioni linguistiche in entrambi i domini. Di conseguenza anche nelle regioni linguistiche della Svizzera tedesca e della Svizzera romanda sono stati messi a punto test diversi tra loro (la Svizzera di lingua italiana ha partecipato a

questa fase del progetto solo in veste di accompagnamento e tenendo conto degli esami finali condotti in Ticino).

Come negli altri domini, i test sono stati strutturati in modo tale da soddisfare le condizioni di misurazione scelte nell'ambito del progetto HarmoS. Per mancanza di tempo, ai fini della misurazione delle competenze ci si è orientati prevalentemente ai temi descritti nei piani di studio esistenti, tanto più che la CDPE aveva auspicato che - tenendo conto della tradizione scolastica - si avanzassero proposte per degli standard di base anche in questi settori dell'insegnamento della lingua.⁵

Ortografia

Nella Svizzera tedesca per l'8^a e l'11^a classe sono stati impiegati 5 esercizi isolati (135 item) nel dominio «ortografia». In questa area linguistica tutti gli esercizi sottoposti agli allievi erano esercizi di collegamento svolti in entrambi i livelli. Oltre a ciò è stato elaborato un esercizio di scrittura nel quale una settimana più tardi gli allievi hanno dovuto ricercare gli errori ortografici. Infine è stato creato e distribuito un questionario per raccogliere dati sull'autovalutazione e sulle strategie. Per mancanza di tempo e di risorse finanziarie non è stato ancora possibile valutare i risultati dell'esercizio di scrittura, delle correzioni effettuate dagli allievi stessi e del questionario. Tuttavia tali risultati sono stati presi in considerazione nei singoli casi per permettere di esprimersi a grandi linee, da un lato in merito alla relazione fra tipo di esercizio e competenza e dall'altro sulle competenze ortografiche ampliate (competenze strategiche).

Gli esercizi isolati riguardano prevalentemente l'aspetto della «competenza grafica». Vista l'entità del test e la scarsità di tempo a disposizione per la fase II, per gli altri aspetti di competenza non è stato possibile elaborare descrizioni dei livelli fondate su base empirica. In questi settori le descrizioni si basano su considerazioni di didattica linguistica e su confronti circostanziati con l'esercizio di scrittura ed il questionario.

Nella Svizzera francese per l'8^a classe sono stati elaborati un dettato (121 parole), 4 esercizi isolati (45 item) ed una produzione di testo guidata (in media circa 80 parole). Nell'11^a classe sono stati elaborati 5 esercizi isolati (64 item) ed una produzione di testo (mediamente circa 120 parole). Anche in questo caso il test non comprende tutti i campi di competenza.

Nella Svizzera italiana non sono stati svolti test. Tuttavia sono stati valutati esercizi degli allievi attinenti a questo dominio di competenza.

Nell'8^a classe, nella Svizzera tedesca i test sono stati svolti con 145 allievi e nella Svizzera romanda con 151 allievi. Nell'11^a classe hanno partecipato al test 116 allievi nella Svizzera tedesca e 129 nella Svizzera romanda. A causa del numero esiguo di allievi partecipanti, anche in questo caso le descrizioni dei livelli non possono essere considerate come ben fondate su base empirica. Tuttavia i dati empirici si sono rivelati utili per la delimitazione dei singoli livelli, più che altro nella Svizzera tedesca, dove l'8^a e l'11^a classe hanno elaborato gli stessi item.

I risultati riguardo la competenza ortografica hanno pertanto validità limitata. Per quanto concerne tali risultati si può affermare quanto segue:

⁵ Nella Svizzera romanda, dove i contenuti dei test erano stati adeguati al nuovo programma didattico linguistico regionale, l'analisi empirica mostra che spesso le capacità ed i contenuti descritti nei piani di studio vengono raggiunti soltanto al livello IV di HarmoS. Ciò evidenzia nuovamente quanto sia importante creare una solida base empirica per la descrizione dei livelli di competenza. Perciò anche i pochi risultati empirici disponibili sono stati significativi per la descrizione dei livelli e degli standard di base per la grammatica e l'ortografia.

- Non tutti i settori della competenza ortografica sono stati sottoposti a verifica empirica. Tuttavia gli aspetti essenziali della competenza ortografica sono stati analizzati nelle descrizioni dei livelli della Svizzera tedesca e della Svizzera romanda .
- La suddivisione in quattro livelli trova giustificazione sia a livello empirico che di didattica linguistica. Grazie alla confrontabilità dei risultati dei diversi livelli scolastici, le descrizioni dei livelli nella Svizzera tedesca possono essere ben circoscritte le une rispetto alle altre.
- Il livello II, III, IV dell'8^a classe si sovrappongono in parte ai livelli I, II, III dell'11^a classe. Tuttavia ciò non consente di pronunciarsi sullo sviluppo della competenza ortografica.

Grammatica

Nella Svizzera tedesca per l'8^a classe sono stati impiegati 7 esercizi (108 item) e per l'11^a classe 8 esercizi (187 item) nel dominio «grammatica»: 7 degli esercizi erano esercizi di collegamento svolti in entrambi i livelli scolastici. Gli esercizi comprendono i campi di competenza essenziali della competenza grammaticale analitica, anche se in parte solo con pochi item (p.es. confrontare la lingua). Il settore «competenza grammaticale del linguaggio naturale» viene rilevato nei domini della produzione e della ricezione linguistiche.

Nella Svizzera romanda sono stati impiegati 5 esercizi (28 item) nell'8^a classe e 5 esercizi (17 item) nell'11^a classe. Il test non comprende tutti i campi di competenza.

Nella Svizzera italiana non sono stati svolti test. Tuttavia sono stati valutati in seconda analisi, esercizi degli allievi attinenti a questo dominio di competenza.

Nell'8^a classe, nella Svizzera tedesca i test sono stati svolti con 145 allievi e nella Svizzera romanda con 151 allievi. Nell'11^a classe hanno partecipato al test 116 allievi nella Svizzera tedesca e 129 nella Svizzera romanda. A causa del numero esiguo di allievi che hanno partecipato al test, anche in questo caso le descrizioni dei livelli non possono essere considerate come ben fondate su base empirica. Tuttavia i dati empirici si sono rivelati utili per la delimitazione dei singoli livelli, più che altro nella Svizzera tedesca, dove l'8^a e l'11^a classe hanno elaborato gli stessi item.

I risultati concernenti la competenza grammaticale hanno pertanto validità limitata. Per quanto concerne tali risultati si può affermare quanto segue:

- Nelle descrizioni dei livelli della Svizzera tedesca e della Svizzera romanda sono stati rilevati gli aspetti essenziali della competenza ortografica.
- La suddivisione in quattro livelli trova giustificazione a livello empirico ma anche in una prospettiva di didattica linguistica. Grazie alla confrontabilità dei risultati nei diversi livelli scolastici, le descrizioni dei livelli nella Svizzera tedesca possono essere ben circoscritte le une rispetto alle altre.
- Il livello II, III, IV dell'8^a classe si sovrappongono in parte ai livelli I, II, III dell'11^a classe. Tuttavia ciò non consente di pronunciarsi sullo sviluppo della competenza ortografica.
- Non tutti i settori della «competenza grammaticale» sono stati sottoposti a verifica empirica equivalente. In parte, i settori *conoscere e applicare prove grammaticali, riflettere su contenuto, forma e funzione della lingua, intrattenersi con altre persone sulle esperienze linguistiche*, hanno potuto essere testati solo limitatamente.

Risultati

Per l'8^a e l'11^a classe – e in parte per la 4^a classe – per settori centrali della competenza linguistica si è creata una solida base psicometrica, oltre che di didattica linguistica, anche se non si è potuto misurare tutto ciò che è da ascrivere alla competenza linguistica.

Pertanto nella prospettiva dell'utilizzo dei risultati che presentiamo e dello svolgimento di ulteriori lavori di sviluppo non si devono dimenticare i seguenti punti:

- La competenza linguistica è composta da un insieme di competenze parziali. A questo proposito occorre non farsi ingannare dalla rappresentazione degli standard di base. Ogni standard di base descrive un elemento che può essere osservato e verificato isolatamente. Pertanto sarebbe scorretto trarre conclusioni generali partendo da osservazioni parziali, relative a singoli elementi standard.
- Le presenti descrizioni dei livelli e le formulazioni degli standard si basano su esercizi o su formati di testo o di esercizi adeguati alla verifica empirica nell'ambito di una situazione di test. Occorre tener conto anche di altri aspetti importanti della competenza linguistica (p.es. l'ascolto di testi più lunghi, l'approccio a testi presentati attraverso diversi media, come libri o internet, la scrittura di testi di maggiore lunghezza). Tuttavia i metodi di misurazione empirica per la verifica di tali aspetti sono poco sviluppati: di tale circostanza occorre tener conto in particolare per un eventuale monitoring del sistema, ma anche per lo sviluppo di piani di studio o strumenti didattici sulla base delle descrizioni dei livelli e degli standard di base formulati nel presente rapporto. In questo campo sono necessarie ulteriori ricerche e sviluppi.
- La ripartizione delle competenze dell'orale nei domini *ascolto* ed *espressione orale* ha senso sul piano del modello teorico poiché serve alla precisazione di tutto ciò che si può intendere con «competenza linguistica». Tuttavia, raramente i processi di apprendimento nel settore orale avvengono esclusivamente sul piano della produzione (l'espressione orale) o della ricezione (l'ascolto). Tra ascolto ed espressione avviene un continuo scambio: giustamente nella scuola il collegamento dei due atti linguistici ha una solida tradizione e anche nel presente rapporto è stato descritto nell'apposito dominio «Interazione verbale».
- La ripartizione delle competenze dello scritto nei domini *lettura* e *scrittura* ha senso sul piano del modello teorico poiché serve alla precisazione di tutto ciò che si può intendere con «competenza linguistica». Tuttavia, raramente i processi di apprendimento nel settore scritto avvengono esclusivamente sul piano della produzione (la scrittura) o la ricezione (la lettura). Tra lettura e scrittura avviene un continuo scambio: a scuola occorre dare il giusto rilievo al collegamento tra questi due atti linguistici.
- I test impiegati sia per la lettura che per l'ascolto forniscono le prime indicazioni sul fatto che nei campi di competenza ricettiva *lettura* e *ascolto* vi sono alcune capacità che si delineano in modo uguale o simile. Presumibilmente si può affermare lo stesso anche per i campi di competenza produttiva. Le modalità di collegamento delle competenze ricettive e produttive dovrà essere oggetto di ulteriori ricerche.
- Nella prospettiva del promovimento nell'ambito scolastico occorrerà tener presente quanto segue: nella prassi, le scuole non dovrebbero concentrare l'attenzione e le esercitazioni sulle competenze parziali focalizzate con le descrizioni dei livelli e le formulazioni degli standard, quanto piuttosto tenerne oculatamente conto, promuovendo al contempo tutte le altre attività linguistiche generali.

Per diversi aspetti il progetto HarmoS Lingua di scolarizzazione si è rivelato una sfida avvincente. La qualità dei risultati è stata determinata sia dal carattere dell'oggetto - inesplorato sia dal punto di

vista teorico che pratico - che dal poco tempo disponibile e dalle risorse limitate. Pertanto sarà necessario tener presenti anche i seguenti punti:

- un grosso passo in avanti è già costituito dal fatto che per la prima volta si è utilizzato un progetto di sviluppo nazionale omogeneo per tutte le regioni linguistiche, mirante all'armonizzazione delle idee nel campo della didattica della lingua, un progetto i cui effetti si faranno sicuramente sentire nei futuri progetti di sviluppo nazionali.
- Nel progetto è stato creato un know-how comune – e indipendente dalle diverse lingue – che sarà sensato continuare a utilizzare. Ad esempio, con i test di comprensione ed espressione orale, il Gruppo «Espressione orale» si è mosso in un settore ancora inesplorato, sia per quanto concerne il procedimento per il test di ascolto ed espressione, che per la formulazione teorica delle competenze d'ascolto. Solo grazie a queste indagini, oggi sarebbe possibile avviare un lavoro di sviluppo in questo settore: al Gruppo «Ortografia – Grammatica», dopo la messa a punto del test, non è rimasto tempo sufficiente per occuparsene.
- I risultati che presentiamo costituiscono pertanto solo un primo se pure importante passo in direzione dello sviluppo di standard di formazione nazionali. Un primo passo che tuttavia ha evidenziato chiaramente che la strada da fare è ancora tanta. Pertanto occorre ribadire che abbiamo compiuto solo il primo passo e non certo l'intero percorso. Ci auguriamo che i risultati del progetto HarmoS Lingua di scolarizzazione vengano recepiti, discussi e sviluppati con la dovuta prudenza.

4 Descrizioni delle competenze dei sette domini

Come già illustrato al capitolo 2, l'elaborazione e la valutazione degli esercizi dei test hanno evidenziato una netta differenza tra la ricezione e la produzione linguistica. Gli esercizi concernenti la *ricezione linguistica* coprono ampiamente i requisiti di competenza: a seconda del livello di complessità di un testo, orale o scritto, e a seconda del livello di complessità delle domande, si possono rilevare competenze più o meno sviluppate. L'esercizio stesso definisce quindi in larga misura il grado di difficoltà e quindi le competenze necessarie per risolverlo. Questo significa anche che lo svolgimento di esercizi di ascolto e/o lettura presuppone competenze molto simili. Di conseguenza, le descrizioni delle competenze per l'"ascolto" e la "lettura", presentate di seguito, sono in parte assolutamente identiche. Una situazione analoga vale per la *produzione linguistica*, "espressione orale" e "scrittura", in cui però le differenze sono maggiori per via dei diversi tempi di produzione, delle situazioni comunicative, della possibilità di rielaborare ecc.

4.1 Descrizione della competenza "ascolto"

Spesso l'ascolto viene inteso come una comunicazione di tipo passivo-ricettivo ma tutto è fuorché l'accoglimento passivo di quanto ci viene detto. Anche se, in linea con l'uso linguistico, si parla di "ricezione", con questo termine si intende un'attività molto attiva di focalizzazione dell'attenzione, selezione, ricostruzione e costruzione di informazioni.

La comprensione di un testo ascoltato presuppone quindi un processo costruttivo, nel quale i concetti sentiti vengono ricondotti ad un significato già noto oppure confluiscono in un senso nuovo. Nello specifico, questa tipologia di comprensione orale è ancora poco studiata. E' però plausibile supporre che i concetti si cristallizzino in parole che assumono, a seconda delle circostanze, la funzione di elementi fissi della conoscenza oppure di relazioni tra elementi della conoscenza. Per comprendere il testo orale, gli ascoltatori sono costretti ad *adeguare* i concetti forniti, a farli cioè collimare col senso voluto, perché altrimenti la

comunicazione viene meno. Questa tipologia costruttiva di adeguamento viene chiamata "comprensione orale".

In realtà non è mai possibile accedere direttamente alla comprensione così concepita; essa si manifesta solo tramite azioni (linguistiche o meno) che ne rivelano determinati aspetti: prendendo il treno giusto dopo aver ascoltato un annuncio alla stazione, raccontando adeguatamente una storia ascoltata, apponendo una crocetta sulla risposta giusta in un test a scelta multipla. Ciò indica che la comprensione è legata alle caratteristiche di queste azioni, che in un certo modo essa è *modellata da queste azioni* che l'esprimono.

Costituiscono fattori importanti del processo di comprensione:

- l'attivazione della conoscenza linguistica: riconoscere e capire parole e frasi, comprenderne la struttura e il significato. Questo include anche discriminare i suoni, rilevare, cogliere e memorizzare la struttura fonetica della lingua. Comprendere i segnali verbali e non verbali;
- avvalersi dei nessi a livello di contenuto tra frasi che si susseguono ed utilizzare elementi estetici, forme interpretative, strutture ed elementi prosodici (la melodia della frase) ai fini della costruzione di un senso;
- riconoscere l'argomento principale e ordinare i contenuti centrali: contenuto e funzione comunicativa di un enunciato orale (che cosa intendeva dire l'oratore?);
- riconoscere la funzione testuale (secondo i generi e le funzioni comunicative del *narrare, esporre, argomentare*) e comprendere la situazione comunicativa (cogliere l'intenzione comunicativa di chi parla, individuare il contesto);
- riconoscere l'interesse ad ascoltare il testo in questione (Cosa voglio sapere? Cosa so già?), definire la propria situazione di ascolto ed organizzarsi di conseguenza. Scegliere strategie d'ascolto;
- attivare una conoscenza pregressa (conoscenza materiale e culturale e competenze operative), necessaria per ordinare le informazioni del testo all'interno del proprio patrimonio di conoscenza, interpretando e correlando anche tra loro le informazioni del testo. Nel testo le informazioni possono essere espresse (= esplicite) oppure presenti ma non formulate nel dettaglio (= implicite);
- attivare l'immaginazione, il che significa costruirsi delle idee sul testo e avvicinarsi a livello emozionale al tema, ai personaggi e ad altri elementi. Riprendere le prospettive presenti nel testo ed immedesimarsi in ciò che viene relazionato o esposto;
- verificare quanto si è sentito e la costruzione del senso, chiedere opportuni chiarimenti, informarsi ecc. Riflettere sul proprio processo di comprensione e guidarlo in modo consapevole;
- mettere per iscritto quanto si è ascoltato (prendere appunti);
- riportare ciò che si è ascoltato e esplicitare la comprensione del testo. Riflettere sul contenuto (contenuto, opinione, finalità) e sulla forma. Intendersi con altri su quanto si è ascoltato.

Questi fattori possono essere definiti competenze parziali dell'ascolto e sono particolarmente importanti, singolarmente o nell'insieme, a seconda della situazione di ascolto. I requisiti concernenti l'ascolto derivano in buona parte dalla tipologia di quanto viene detto. Gli enunciati orali / i testi di ascolto si manifestano in un genere, una tipologia testuale che ammette una gamma più o meno ampia di funzioni comunicative e che presenta caratteristiche strutturali prototipiche più o meno evidenti, che facilitano la comprensione ovvero l'ascolto. Distinguiamo a grandi linee questi tre generi/formati di testo:

testi *narrativi*, che raccontano (comprendono diversi generi di testi, frequenti in un ambito scolastico, come il racconto di una propria esperienza, gli audiolibri ecc.),

testi *descrittivi/informativi*, che quindi spiegano e presentano in modo oggettivo, molti dei quali possono essere definiti "informazioni" (un annuncio alla stazione ferroviaria, le previsioni del tempo, delle istruzioni ecc.),

testi *argomentativi*, con cui si vuole innanzitutto convincere chi ascolta (dibattito ecc.).

Le competenze parziali sopra indicate possono essere correlate, in relazione all'*ascolto/comprendimento* di testi, ai seguenti aspetti dell'atto linguistico:

- *situare* un testo d'ascolto significa riconoscere l'argomento principale e la funzione di quanto viene detto (incluso il genere), ordinandolo all'interno della situazione comunicativa in cui si colloca l'enunciato (situazione dialogica) o per la quale è stato pensato il testo d'ascolto (situazione monologica);
- *pianificare* l'ascolto: attivare la conoscenza pregressa, chiarire l'interesse, focalizzare l'attenzione, riconoscere la struttura ovvero il modo in cui è organizzato l'enunciato, adeguando di conseguenza il proprio interesse all'ascolto;
- *realizzare* una comprensione orale: comprendere gli elementi enunciati e contenuti nelle affermazioni, rese in modo implicito o esplicito. Chi ascolta attinge alla conoscenza linguistica e materiale di cui già è in possesso; usa gli elementi linguistici relativi all'intonazione e alla prosodia per strutturare la comprensione; nei testi narrativi coglie la forma estetica e di conseguenza si avvicina emozionalmente ai personaggi del testo o a chi parla;
- modificare la comprensione durante l'ascolto, adeguarsi a nuove informazioni e così correggere quanto compreso (*riparare*);
- *valutare* la comprensione dopo l'ascolto: rilevare quanto si è sentito come insieme, riconoscerne gli elementi importanti e giudicarli; riflettere sul contenuto e sulla forma; formarsi un giudizio su quanto ascoltato, esprimere e motivare il proprio punto di vista e la propria comprensione del testo.

E' dunque possibile suddividere l'ambito dell'ascolto in questi cinque aspetti (cfr. in merito nel dettaglio *Rapporto di progetto fase I*, 2007, *Modello di competenza*, p. 4 e segg. e *Sintesi* p. 12 e segg.); gli aspetti tuttavia assumono un'importanza diversa per il processo della comprensione e non sono neppure tutti osservabili secondo la medesima modalità di approccio. Nell'ascolto l'aspetto della comprensione di affermazioni rese in modo esplicito o implicito è centrale e verificabile: in relazione a questo, gli allievi manifestano al meglio il proprio livello di competenza quando rispondono a domande mirate alla comprensione orale (*realizzare*). Questo aspetto è anche al centro della distinzione dei livelli. E' altresì verificabile, con relativa facilità, la misura in cui chi ascolta sa riconoscere l'argomento principale (*situare*) o cogliere la funzione comunicativa e quanto viene detto come insieme (*valutare*); nel quadro dei test di ascolto elaborati non si è però riusciti a tenere conto nel dettaglio di ciascuno di questi aspetti e per questo essi sono riportati in forma sintetica nelle descrizioni dei livelli. Non è praticamente possibile rilevare, con i test di ascolto utilizzati nel quadro di HarMoS, se gli ascoltatori attivino la propria conoscenza pregressa ai fini della comprensione o riconoscano la struttura testuale e la sfruttino per capire (*pianificare*). Ed infine, la correzione della comprensione orale (*riparare*) attraverso lo scambio o il riascolto è sì importante ai fini della comprensione orale ma costituisce l'aspetto meno verificabile con questa procedura di test perché chi ascolta, con le proprie risposte, dà sempre delle indicazioni sullo stato di comprensione del testo che ha raggiunto in quel momento.

4.2 Descrizione della competenza "lettura"

Per *lettura* s'intende di regola la *comprensione* di una cosa scritta. Essa implica da un lato la capacità di decifrare i caratteri alfabetici e altri segni, nonché parole, frasi e legami sintattici (decodifica), dall'altro – cosa molto più complessa – la capacità di trarre un senso dal testo scritto e di comprendere testi appartenenti a vari generi letterari. La *lettura* è dunque un'azione linguistica che presuppone più capacità/competenze: in generale competenze cognitive e nello specifico competenze linguistiche e sociali. Quella che viene definita globalmente "competenza di lettura" è quindi in realtà un insieme di competenze parziali di vario tipo.

Costituiscono fattori importanti nel processo di comprensione:

- l'attivazione della conoscenza linguistica: riconoscere e comprendere parole e frasi, coglierne la struttura e il significato. Questo include anche la conoscenza delle lettere (corrispondenza tra suoni e lettere) e dell'ortografia;
- comprendere elementi iconografici e dunque riconoscere immagini o segni analoghi;
- riconoscere i nessi a livello di contenuto tra frasi che si susseguono;
- leggere trasversalmente ampie porzioni di testo e coglierne l'articolazione. Questo implica l'attivazione della conoscenza pregressa (conoscenza materiale e culturale e competenze operative), necessaria per ordinare le informazioni del testo all'interno del proprio patrimonio di conoscenza, interpretando e correlando anche tra loro le informazioni del testo. Nel testo le informazioni possono essere esplicite oppure implicite;
- riconoscere la funzione testuale (secondo i generi e le funzioni comunicative del narrare, dell'esporre, dell'argomentare) e rilevare l'intenzione dell'autore;
- attivare l'immaginazione, che significa costruirsi delle idee sul testo e avvicinarsi a livello emozionale al tema, ai personaggi e ad altri elementi;
- riprendere le prospettive presenti nel testo ed immedesimarsi in ciò che viene relazionato o esposto;
- sviluppare motivazioni e definire i propri obiettivi di lettura;
- riflettere sul proprio processo di lettura e guidarlo in modo consapevole;
- intendersi con altri su quanto si è letto.

Questi fattori possono essere definiti competenze parziali; sono particolarmente importanti, singolarmente o nell'insieme, a seconda della circostanza di lettura. I requisiti per la lettura derivano in buona parte dalla tipologia di quanto viene proposto. Ciò che si comunica per iscritto si manifesta in un genere, che ammette una gamma più o meno ampia di funzioni comunicative e che presenta caratteristiche strutturali prototipiche più o meno evidenti, che facilitano la comprensione ovvero la lettura. Distinguiamo a grandi linee tre generi/formati di testo:

testi *narrativi*, che raccontano (comprendono diversi generi di testi, frequenti in un ambito scolastico, come il racconto breve, il romanzo, la favola, la fiaba, ed altre forme di narrazione);

testi *descrittivi/informativi*, che spiegano, descrivono e presentano in modo oggettivo, molti dei quali possono essere definiti "testi regolativi" (istruzioni per l'uso, ricetta, manuale ecc.);

testi *argomentativi*, con cui si vuole innanzitutto convincere chi legge (lettera al giornale, dibattito ecc.).

Le competenze parziali sopra indicate possono essere correlate, in relazione alla *lettura/comprendimento* di testi, ai seguenti aspetti dell'atto linguistico:

- *situare* un testo significa riconoscere l'argomento principale e la funzione del testo (incluso il genere), ordinandolo all'interno della situazione comunicativa per la quale il testo è stato pensato o in cui è ulteriormente utilizzabile;
- *pianificare* un processo di lettura: riconoscere e cogliere nel suo insieme la struttura testuale ovvero il modo in cui è organizzato il testo, adeguando di conseguenza le proprie finalità e strategie di lettura ed attivando la conoscenza pregressa;
- *realizzare* una comprensione testuale: comprendere gli elementi del testo e contenuti nelle affermazioni, rese in modo implicito o esplicito. Chi legge attinge alla conoscenza linguistica e materiale di cui già è in possesso; usa gli elementi che configurano il testo per strutturare la comprensione dello stesso; nei testi letterari coglie la forma estetica e di conseguenza si avvicina a livello emozionale ai personaggi del testo. *Realizzare* l'atto linguistico va a toccare il nucleo centrale della competenza di lettura. Questo include anche le competenze di lettura di base (già presenti al 4° anno);

- sviluppare e modificare la comprensione del testo durante la lettura, adeguarsi a nuove informazioni e così correggere quanto compreso (*riparare*);
- *valutare* la comprensione del testo al termine della lettura: rilevare il testo come insieme, riconoscerne gli elementi importanti e giudicarli; riflettere sul contenuto e sulla forma; formarsi un giudizio sul testo, prendere posizione su quanto esso dice, ovvero esprimere e motivare la propria comprensione del testo.

L'ambito della lettura può essere suddiviso in questi cinque aspetti. Gli aspetti assumono tuttavia una diversa importanza nel processo di lettura e non sono neppure considerati tutti allo stesso modo nel momento in cui si vuole determinare la competenza di lettura posseduta.

Nella lettura l'aspetto della comprensione di affermazioni rese in modo esplicito o implicito è centrale e verificabile: in relazione a questo, gli allievi manifestano al meglio il proprio livello di competenza quando rispondono a domande mirate alla comprensione (*realizzare*). Questo aspetto è anche al centro della distinzione dei livelli. E' altresì verificabile, con relativa facilità, la misura in cui chi legge sa riconoscere l'argomento principale (*situare*) o cogliere il testo come insieme (*valutare*); nel quadro dei test di lettura elaborati non si è però riusciti a tenere conto nel dettaglio di ciascuno di questi aspetti e per questo essi sono riportati in forma sintetica nelle descrizioni dei livelli. Non è praticamente possibile rilevare con i test di lettura utilizzati nel quadro di HarmoS se i lettori, ai fini della comprensione del testo, attivino la propria conoscenza pregressa, riconoscano la struttura testuale e la sfruttino per capire (*pianificare*) (tali strategie andrebbero osservate con altri metodi, effettivamente molto significativi nel quadro della lezione, come ad esempio l'invito a pensare a voce alta quando si prepara una lettura). Ed infine, la correzione della comprensione testuale attraverso lo scambio o la riletture (*riparare*) è sì importante per la comprensione orale, ma risulta difficilmente verificabile con la procedura di test impiegata. Chi legge, infatti, con le proprie risposte, dà sempre delle indicazioni sullo stato di comprensione del testo che ha raggiunto in quel momento.

4.3 Descrizione della competenza "espressione orale"

Parlare è il modo più naturale per le persone di usare in senso produttivo la lingua. Le competenze e capacità nell'ambito dell'espressione orale vengono acquisite in larga misura in un contesto extrascolastico. Nel corso dell'acquisizione del linguaggio, il bambino impara la lingua parlata in modo naturale, sviluppa una motivazione naturale ad esporre le cose e ad esprimere ciò che vuole, ad attirare su di sé l'attenzione e a partecipare alla conversazione. A scuola si creano in modo mirato delle situazioni che sostengono questo processo di acquisizione della lingua.

La carattere effimero del discorso pone il processo produttivo di fronte a particolari esigenze. Da un lato, la formulazione orale implica che il locutore debba continuamente individuare il giusto contenuto e la forma adeguata per ciò che vuole esprimere, nel momento stesso in cui parla. D'altro lato però, visto che la memoria del destinatario ha dei limiti temporali, quando si parla bisogna esporre, a chi ascolta, quanto si ha intenzione di comunicare nel modo più rapido e diretto possibile, dicendo per esempio all'inizio le cose più importanti. Più aumenta la distanza tra chi parla e chi ascolta, maggiore diventa il dispendio di parole, perché con la distanza si riduce la possibilità di sfruttare elementi contestualizzanti e non verbali. Diversamente da quando si scrive, quando si parla si è coinvolti nel processo produttivo in prima persona, in modo molto più diretto. L'espressione orale, rispetto a quella scritta, si caratterizza per un'interazione di tipo frontale, in cui il locutore e l'ascoltatore sono faccia a faccia e, per capire ciò che viene detto e inteso, possono quindi avvalersi anche di segnali comunicativi non linguistici (linguaggio corporeo), del timbro e del tono della voce. La competenza nel presentarsi di chi parla è una dimensione importante, che appare solo nella competenza orale. Essa è influenzata in modo marcato dalle condizioni fisiche e psichiche del locutore (voce, postura, estroversione/introversione).

Dunque la produzione orale viene realizzata in situazioni che coinvolgono fisicamente sia il locutore che uno o più ascoltatori, i quali a loro volta agiscono spesso anch'essi da locutori. Ma è importante distinguere due prototipi di situazioni di produzione orale i quali, per la valutazione delle competenze, sottendono importanti differenze:

- le situazioni monologiche, nelle quali il locutore assume da solo (o quasi) la realizzazione del discorso, in presenza di ascoltatori o meno; ne sono un esempio le relazioni, i racconti orali, i discorsi politici ecc. Pertanto in queste situazioni il locutore deve gestire da solo l'insieme delle operazioni da effettuare (situare, pianificare, realizzare, riparare, valutare), anche se le reazioni degli ascoltatori - qualora siano presenti - possono aiutarlo.
- Le situazioni dialogiche, nelle quali il discorso viene realizzato congiuntamente da due o più *interlocutori*: conversazione, dibattito, lavoro di gruppo ecc. In queste situazioni le operazioni sono svolte da tutti i partecipanti. In particolare ogni partecipante è alternativamente locutore e ascoltatore.

Date le notevoli differenze che questi due tipi di situazione richiedono in termini di competenze, si è scelto di proporre due domini, soluzione già adottata nel caso delle L2 in seguito ai lavori del Consiglio d'Europa (*cf.* Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, QCE) : "Espressione orale" per le situazioni monologiche, "Interazione verbale" per le situazioni dialogiche (vedi sotto).

Per quanto concerne le differenze tra queste due situazioni, è importante sottolineare che nel corso degli scambi quotidiani i bambini sviluppano in modo "naturale" più che altro le competenze dialogiche. Infatti durante l'infanzia è raro che vengano richiesti lunghi discorsi di tipo monologico, eccetto che nell'ambito scolastico, quando gli allievi presentano delle esposizioni oppure raccontano le proprie esperienze, riassumono una lettura o recitano un testo preparato. Esprimersi oralmente - come competenza legata a queste situazioni monologiche - si rivela una competenza molto impegnativa, per la quale gli allievi necessitano di un'apposita formazione.

Le differenze tra l'espressione orale e quella scritta evidenziano la necessità di giudicare in modo diverso le prestazioni linguistiche rese in situazioni di comunicazione orale rispetto allo scritto.

Sono fattori importanti del processo di espressione orale:

- chiarire la funzione comunicativa: intenzioni (a quale scopo), argomento generale, argomenti complessivi (cosa), riferimento a destinatari e situazione (chi, a chi, dove, quando), stile, registro, genere (come);
- ponderare e selezionare i contenuti, realizzare nessi a livello di contenuto;
- scegliere/sviluppare strategie locutorie;
- strutturare la conoscenza linguistica e non linguistica; mettere in atto mezzi che strutturano il discorso;
- prevedere strumenti ausiliari di appoggio (parole chiave, slides ...);
- articolazione/eloquio: esprimersi in modo articolato e comprensibile, in linea con la situazione (accentazione, prosodia, accentuazione, flusso); impiegare mezzi linguistici per sottolineare (espressività, intenzione);
- produrre un testo, scelta delle parole (conoscenza linguistica e materiale); linearizzazione i contenuti: mezzi che strutturano il testo (ad es. sintassi, suddivisione); creazione di coesione: rimandi/collegamenti/strutturazione (tema – rema); forma; impiego di mezzi che creano coerenza (concentrazione sul contenuto, raggiungimento dello scopo); utilizzo di strumenti locutori necessari ed idonei;
- espressione non verbale di informazioni (gesti, mimica, postura);
- impiego di media / mezzi ausiliari;
- assumere ruoli (flessibilità, distanza rispetto al ruolo, attribuzione di ruoli, equilibrio dei ruoli);
- correggersi in relazione alle finalità formali, strutturali del testo (sfruttando anche il feedback verbale e non verbale di chi ascolta per verificare il proprio contributo); correggersi in relazione alle finalità tematiche e funzionali, intenzionali;

- verificare il testo nel suo complesso rispetto a requisiti ed effetti (ad es. valutare l'effetto del proprio e dell'altrui modo di parlare);
- riflettere sul processo e sul prodotto locutorio: monitoraggio costante del processo/prodotto, ottimizzazione (ad esempio impiego di mezzi verbali e non verbali, lo svolgimento dell'interazione verbale ecc.).

Questi fattori possono essere definiti competenze parziali dell'espressione orale; sono particolarmente importanti, singolarmente o nell'insieme, a seconda della circostanza in cui avviene l'espressione orale. I requisiti dell'espressione orale derivano in buona parte dalla tipologia del relativo esercizio (genere, tipo di testo) e dalla specifica funzione comunicativa, che implica caratteristiche strutturali più o meno evidenti/prototipiche. Distinguiamo a grandi linee tre generi/formati di testo:

testi *narrativi*, che raccontano (comprendono diversi generi di testi, frequenti in un ambito scolastico, come il racconto (ad esempio racconti del proprio quotidiano, di esperienze vissute, sequenze sceniche, ripetizioni con parole proprie);

testi *descrittivi/informativi*, che spiegano e presentano in modo oggettivo, molti dei quali possono essere definiti "testi regolativi" (istruzioni, rapporti ecc.);

testi *argomentativi*, con cui si vuole innanzitutto convincere i destinatari (prese di posizione ecc.).

Le competenze parziali sopra indicate possono essere correlate, in relazione all'*espressione orale*, ai seguenti aspetti dell'atto linguistico:

- *situare* l'espressione orale: queste attività concernono la concezione di ciò che si vuole comunicare, la sua organizzazione e la scelta dei contenuti ed includono: il chiarimento degli obiettivi, la ricerca, l'attivazione e la selezione delle conoscenze sul tema e la definizione del riferimento ai destinatari e alla situazione;
- *pianificare* l'espressione orale: nei processi di pianificazione si ponderano e selezionano i contenuti, si stabiliscono dei collegamenti, si focalizza la situazione locutoria in relazione ad intenzioni e funzioni (motivazioni, situazioni in relazione alle esigenze), si chiarisce la forma del discorso, si pianifica l'intervento e si implementano strategie attuative. I processi di pianificazione includono infine la scelta dei modelli linguistici;
- parlare significa *realizzare*, rendere udibile le idee, i pensieri: attuare un atto locutorio implica la realizzazione di un testo, non solo con la voce ma coinvolgendo tutto il corpo. La produzione orale presuppone una scelta adeguata delle parole sul piano funzionale. I contenuti devono essere linearizzati, si devono selezionare modelli sintattici ed altri elementi di strutturazione (ad es. la suddivisione) e si devono instaurare coesione (collegamenti tra le frasi) e coerenza (idea generale strutturata, omogeneità del testo). Nell'espressione orale, "realizzare" significa anche essenzialmente impiegare in modo adeguato e partecipare la voce e il corpo (aspetti verbali e non verbali come ad es. la pronuncia, l'intonazione, la velocità, i gesti, la mimica ecc.);
- i lapsus possono essere *riparati*, quanto è stato detto può venire corretto o precisato, tenendo conto anche dei segnali di feedback dei destinatari (ad es. mancata comprensione);
- si può verificare, *valutare* quanto è stato detto (testi propri e altrui): "Dove/come si possono applicare strategie espositive? Quali possibilità di ottimizzazione si rendono necessarie? Quali strategie risolutive si sono dimostrate valide e possono essere trasferite ad altre situazioni linguistiche?"

Solo attraverso l'interazione, ponderata e strutturata, degli atti sopra descritti, nascono dei buoni testi. Partendo dai testi si possono trarre conclusioni su alcune competenze locutorie (ma non su tutte!). Bisogna

essere consapevoli che in questo modo non si vedono le specifiche competenze parziali. Si valuta infatti il prodotto, nato dall'interazione di queste competenze parziali, che chi parla organizza e controlla in modo più o meno competente. Va detto che i testi orali – diversamente da quelli scritti – sono fugaci e possono essere resi "visibili" solo in quello specifico momento o se vengono registrati. Questo complica la valutazione delle qualità dei testi.

Quando si parla, come nel caso della scrittura, gli atti linguistici potrebbero venire ben differenziati e concretizzati secondo questi cinque aspetti dell'azione e i tre generi. Mancano però in larga misura formati di esercizi idonei, che siano in grado di porre al centro dell'attenzione i diversi aspetti dell'azione. Questi devono essere ancora elaborati e pertanto finora nell'espressione orale, dei cinque aspetti dell'azione, ci si è concentrati principalmente su *situare e realizzare*.

4.4 Descrizione della competenza "interazione verbale"

Le considerazioni fatte nell'introduzione alla competenza dell'"espressione orale" valgono naturalmente anche per l'interazione verbale. Tuttavia, in questa sede l'"interazione verbale" viene presentata come una competenza a sé stante, distinta rispetto all'espressione orale e all'ascolto (cf. situazione dialogica), qualcosa di più di una semplice successione di singole sequenze di parola e ascolto. Nelle interazioni verbali i partecipanti devono essere in grado di assumere contemporaneamente entrambi i ruoli e di adeguare costantemente le proprie attività all'andamento specifico del discorso. Si tratta di controllare il proprio contributo locutorio, cogliendo ed interpretando, al contempo, i segnali e le reazioni degli altri partecipanti alla conversazione. Un dialogo presuppone quindi di costruire assieme e in modo interattivo un testo e un significato, e questo richiede molto a chi partecipa all'interazione verbale.

Nell'"interazione verbale" si devono attivare un gran numero di competenze parziali diverse. Molte di queste competenze parziali sono già state descritte in relazione all'"espressione orale" e all'"ascolto" e non verranno nuovamente riportate qui. Si aggiungono le seguenti competenze parziali:

- capire i propri obiettivi ed esprimerli in modo adeguato rispetto alla situazione;
- riconoscere gli obiettivi degli altri sulla base del loro uso della lingua e reagire in modo appropriato;
- osservare le regole dell'interazione verbale (ascoltare, lasciar finire di parlare ecc.);
- osservare le regole dell'interazione sociale: avviare l'interazione (salutando ecc.), rispettare i turni di parola degli altri, chiudere l'interazione ecc.;
- partecipare a determinate forme di avvicinamento tra chi parla;
- assumere un ruolo.

I requisiti dell'interazione verbale derivano in buona parte dalla tipologia del relativo esercizio (genere, tipo di testo) e dalla specifica funzione comunicativa, che implica caratteristiche strutturali più o meno evidenti/prototipiche. Distinguiamo a grandi linee tre generi/formati di testo:

testi *narrativi*, che raccontano (interpretazione teatrale e giochi di ruolo, racconto in conversazione);

testi *informativi/espositivi*, che spiegano e presentano in modo oggettivo, molti dei quali possono essere definiti "testi regolativi" (discorso tecnico, gruppo di lavoro ecc.);

testi *argomentativi*, in cui si scambiano diverse opinioni, allo scopo di convincersi reciprocamente (dibattiti).

Non si commentano oltre gli aspetti dell'atto linguistico. Le osservazioni riportate ai capitoli "espressione orale" e "ascolto" valgono anche per l'"interazione verbale".

4.5 Descrizione della competenza "scrittura"

Per *scrittura* s'intende la capacità di formulare testi scritti adeguati rispetto ai loro destinatari e, a seconda del genere, di raccontare nel modo più chiaro possibile, istruire, esporre o informare correttamente, argomentare in modo convincente ma anche utilizzare la lingua in modo esteticamente gradevole e creativo, giocare con essa in modo originale. Ciò comprende anche la capacità di pianificare ed attuare autonomamente un processo di scrittura: trovare idee, pianificare contenuti e struttura del testo, stilare una prima versione del testo, rielaborarlo sotto il profilo del contenuto e della forma (anche ortografica). Questo implica trovare le parole giuste per quella specifica situazione, per l'argomento e per i destinatari, scegliere la struttura della frase e il registro lessicale in modo che la concezione del testo sia in linea con il genere/la funzione testuale.

Nel processo di scrittura si devono correlare tra loro, in modo produttivo, competenze parziali completamente diverse. I fattori importanti sono:

- tenere in considerazione il contesto e la situazione comunicativa: farsi un'idea dei destinatari del testo, chiarire l'obiettivo perseguito con la scrittura, tenere conto della posizione (sociale) di chi scrive rispetto ai destinatari e scegliere il modello di testo atteso, idoneo sul piano situativo e funzionale
- richiamare la propria conoscenza sul tema, elaborare pensieri ed idee sull'argomento, valutare e selezionare le idee in relazione ai destinatari
- controllare l'organizzazione (gestione) della produzione scritta: controllare ed organizzare lo sviluppo del contenuto a seconda delle finalità dell'esercizio e del modello/genere del testo (ad es. ricerca informativa, scrivere un racconto, un'argomentazione ecc.)
- linearizzare ciò che deve essere scritto, trasformarlo in un testo: "metterlo su carta", tenendo conto delle operazioni volte ad ottenere la coesione testuale e delle caratteristiche alla base della coerenza, scegliendo i mezzi linguistici idonei
- rielaborare il testo, ristrutturarlo durante tutte le fasi del processo di scrittura: valutare criticamente quanto è stato scritto, metterlo in discussione, effettuare revisioni appropriate ed adeguate (ristrutturazione e riformulazione), impiegare strategie di valutazione e revisione durante la scrittura e le bozze.

Questi fattori possono essere definiti competenze parziali della scrittura. I requisiti della scrittura derivano in buona parte dalla tipologia dell'argomento e dal modello di testo richiesto. Ciò che viene comunicato per iscritto si manifesta in un genere, una tipologia testuale che ammette una gamma più o meno ampia di funzioni comunicative e che presenta caratteristiche strutturali prototipiche più o meno evidenti, che vanno osservate quando si scrive. Infatti non si scrive allo stesso modo un romanzo poliziesco, una petizione o un verbale. Le differenze sono dovute al fatto che in ognuno dei casi le condizioni di produzione (scopi, destinatari, forma ...) sono diverse. In compenso, i situazioni simili, i testi scritti presentano caratteristiche simili; tali testi possono essere detti *generi*. Essi sono ben riconoscibili e le caratteristiche di ogni genere possono essere oggetto di insegnamento / apprendimento. Naturalmente alcuni generi più di altri sono oggetto di apprendimento scolastico: prendere appunti, sintetizzare ai fini dell'apprendimento, raccontare un'esperienza vissuta, per citarne alcuni. Come abbiamo già avuto occasione di dire, per le esigenze del progetto HarmoS abbiamo lavorato a partire da tre raggruppamenti di genere (narrare, esporre e argomentare):

testi *narrativi*, che raccontano (vi rientrano diversi generi testuali ricorrenti in ambito scolastico, come il racconto di fantasia, il racconto realistico ed altre forme di narrazione);

testi *descrittivi/informativi*, che spiegano, relazionano, descrivono, istruiscono e presentano in modo oggettivo, molti dei quali possono essere definiti "testi regolativi" (istruzioni per l'uso, ricetta, manuale ecc.);

testi *argomentativi*, con cui si vuole innanzitutto convincere chi legge (lettera al direttore, dibattito ecc.).

Le competenze parziali sopra indicate possono essere correlate, in relazione alla *scrittura* ovvero alla *produzione di testi*, ai seguenti aspetti dell'atto linguistico:

- *situare* gli atti di scrittura: queste attività concernono la concezione del testo, la sua organizzazione e la scelta dei contenuti ed includono il chiarimento degli obiettivi dell'atto di scrittura, l'attivazione e la selezione delle conoscenze sul tema e la definizione del riferimento ai destinatari e alla situazione;
- pianificare* un processo di scrittura: nei processi di pianificazione si ponderano e selezionano i contenuti, si stabiliscono dei collegamenti, si focalizza la situazione locutoria in relazione ad intenzioni e funzioni (motivazioni, situazioni in relazione alle esigenze), si chiarisce il modello di testo, lo si pianifica e si implementano strategie attuative. I processi di pianificazione includono infine la scelta dei modelli linguistici e delle convenzioni di scrittura;
- gli atti linguistici vengono compiuti, l'idea testuale, i pensieri vengono *realizzati*, resi leggibili: l'attuazione dell'atto di scrittura comprende la stesura di un testo a mano o al computer. La produzione del testo presuppone una scelta delle parole adeguata sul piano funzionale. I contenuti devono essere linearizzati, si devono selezionare modelli sintattici ed altri elementi di strutturazione (ad es. la suddivisione). La coesione (collegamento tra le frasi) viene ottenuta con rimandi, nessi, strutturazioni. Si raggiunge la coerenza attingendo a mezzi idonei allo scopo (strutturazione dell'idea generale, interconnessione del testo);
- i prodotti della scrittura vanno rielaborati (*riparati*). Ciò può riferirsi, a seconda della capacità e della finalità, ad una rielaborazione e correzione a diversi livelli: della forma/struttura del testo, del tema, della funzione o dell'intenzione;
- il processo di scrittura e il testo scritto possono essere verificati, *valutati*: la valutazione può quindi riferirsi al prodotto della scrittura (il testo) o alle attività di scrittura (il processo). Se ci si concentra sulla verifica del testo nel suo insieme, in relazione a requisiti ed effetti, si considera il prodotto. Se il centro dell'attenzione è il processo di scrittura, ne derivano domande quali "Dove/come si può riutilizzare il processo di scrittura realizzato? Quali possibilità di ottimizzazione sussistono? Quali strategie risolutive si sono dimostrate valide e possono essere trasferite ad altre azioni di scrittura?" - Questo aspetto del processo non è verificabile nel quadro degli esercizi dei test HarmoS.

La scrittura intesa come azione linguistica pone al centro dell'attenzione il processo dello scrivere: i cinque aspetti dell'azione del modello di competenza si manifestano in processi parziali di scrittura come pianificare (trovare idee, ordinare ecc.), formulare (ad es. abbozzare, rielaborare) e valutare. La sequenza di questi processi parziali nella scrittura non è lineare. Già durante la fase della bozza si compiono delle rielaborazioni e durante tutta la scrittura si possono generare nuove idee, con possibili conseguenti modifiche a livello di pianificazione e formulazione. Le differenti competenze e le competenze parziali ad esse legate sono quindi fortemente correlate e si influenzano reciprocamente.

I buoni testi nascono solo attraverso l'interazione, ponderata e strutturata, degli atti descritti in relazione a questi aspetti. Le competenze di scrittura si manifestano quindi in particolare nei testi. Questo significa che sulla base dei testi si possono dedurre determinate competenze di scrittura (ma non tutte!). Bisogna però essere consapevoli, quando si valuta la qualità dei testi, che in questo modo non si vedono le competenze parziali vere e proprie. Si valuta infatti il prodotto, nato dall'interazione di queste competenze parziali, che chi scrive organizza e controlla in modo più o meno competente.

E' tipico dunque della scrittura che - al termine della stessa - i singoli processi parziali non siano più visibili nel testo, nel prodotto cioè del processo dello scrivere. Il prodotto finale permette di riconoscere solo in misura limitata come sia stato pianificato, quali percorsi si siano seguiti nel produrre il testo e quali singole rielaborazioni si siano eseguite. Nel testo si vede solo come è stato realizzato un determinato genere, come è

strutturato il testo, quali contenuti sono stati generati, di quali mezzi e modelli linguistici e formali ci si è avvalsi.

Per questo - per analizzare le competenze del processo di scrittura - c'è bisogno di formati di esercizi ben specifici, rispondenti agli aspetti dell'azione dello scrivere. Di conseguenza si lavora, oltre che con gli usuali esercizi di scrittura, anche con quesiti che richiedono di valutare e commentare testi di altri. Queste domande si riferiscono quindi alla pianificazione, alla rielaborazione e alla valutazione, che non si possono realizzare direttamente nelle normali condizioni dei test (20 o 30 minuti per esercizio di scrittura). In questo modo si possono rendere manifeste anche competenze di scrittura che si riferiscono al processo di scrittura e non solo le competenze di scrittura che emergono dall'analisi del prodotto scritto.

4.6 Descrizione della competenza "ortografia"

La *competenza ortografica* costituisce una competenza parziale della scrittura ma è anche strettamente correlata al dominio della "grammatica". Per competenza ortografica si intende la capacità di produrre testi il più possibile senza errori e cioè il più in linea possibile con le norme delle convenzioni di scrittura per le parole e la punteggiatura⁶. Con questo non ci si riferisce solo alla capacità di fare meno errori possibile nella stesura spontanea di un testo ma anche quella di correggere i propri testi e portarli così gradatamente ad una forma il più "conforme alla norma" possibile. Questo presuppone diverse competenze, che possono essere suddivise in tre ambiti:

1. produrre testi il più possibile conformi alla norma significa da un lato conoscere e saper applicare le regole ortografiche rilevanti e dall'altro disporre di un certo inventario di modelli di scrittura. Per saper applicare le regole ortografiche si deve inoltre essere capaci di eseguire delle operazioni grammaticali, rilevanti sotto il profilo ortografico. In questo primo ambito abbiamo *la competenza ortografica in senso stretto*.
2. Sia la scrittura che la correzione di testi, così come l'apprendimento della norma ortografica, presuppongono necessariamente delle strategie o delle competenze ad esse sottese (ad es. memorizzare grafie, applicare strategie di correzione, utilizzare dizionari ecc.). Questo secondo ambito è quello delle *competenze ortografiche strategiche*.
3. Il terzo ambito della competenza comprende le *competenze ortografiche riflessive*, con cui si intendono, ad esempio, la capacità di essere consapevoli delle proprie difficoltà ortografiche, per scegliere poi la giusta strategia di correzione o anche la capacità di scoprire autonomamente delle regole utili per la propria scrittura.

Queste competenze ortografiche si manifestano in modo che varia a seconda del contesto di scrittura (esercizi focalizzati sulle difficoltà ortografiche; produzione di testo libero).

Questi aspetti della competenza valgono per tutte le lingue scolastiche (D, F, I). Le norme stesse però, e cioè le regole concernenti la scrittura delle parole e la punteggiatura, sono diverse nelle varie lingue e anche il grado di correttezza richiesta cambia a seconda della lingua e del suo tradizionale approccio alle norme linguistiche. Nel campo dell'ortografia vi sono dunque competenze parziali generali e specifiche della lingua. Queste ultime sono contrassegnate nell'elenco delle competenze parziali riportato di seguito (D: tedesco, F: francese, I: italiano):

Competenza ortografica trascrittiva (competenze ortografiche in senso stretto)

- conoscere e padroneggiare il rapporto suono-lettera
- riconoscere i morfemi, analizzare le strutture delle parole

⁶ Per il suo forte valore sintattico, semantico e testuale, la punteggiatura rientra in italiano nel dominio della grammatica.

- disporre di un inventario di modelli di scrittura
 - conoscere ed applicare le regole ortografiche rilevanti
 - D: regole suono-lettera, regola di derivazione, regola della doppia consonante, maiuscole e minuscole, regole sull'uso della virgola
 - F accordi (soggetto - verbo; gruppo nominale; aggettivo; participio passato), omofoni, ortografia del verbo (dominio trattato spesso indipendentemente, ma che qui abbiamo integrato nell'ortografia)
 - I omofoni o quasi omofoni morfologicamente distinti, accenti e apostrofi
 - conoscere e padroneggiare le prove grammaticali rilevanti per l'ortografia
 - D quantità/qualità delle vocali, strutture sintagmatiche (ad es. gruppo nominale, gruppo preposizionale, gruppo verbale), sostituzione
 - F analisi delle componenti della frase, sostituzione
 - I. analisi morfologica, sostituzione

Competenza ortografica strategica

- saper memorizzare le grafie
- sapere usare i dizionari
- astrarre dal contenuto, concentrarsi sul livello formale
- prestare attenzione agli errori ortografici (fare attenzione ai casi problematici)
- analizzare i problemi ortografici e scegliere una strategia risolutiva

Competenza ortografica riflessiva

- conoscenza delle proprie debolezze in ortografia
- riconoscere e studiare le regolarità ortografiche
- riflettere sulla funzione dell'ortografia

Le competenze nel campo dell'"ortografia" appaiono diverse a seconda che vengano verificate (1) nell'ambito della produzione linguistica spontanea o (2) con un esercizio isolato.

(1) *Produzione linguistica*: le competenze ortografiche appaiono più che altro nei testi scritti. Qui, durante un complesso processo di scrittura, le varie competenze ortografiche parziali devono essere coordinate tra loro ma anche con altre competenze di scrittura. Perciò le competenze ortografiche appaiono in modo diverso, a seconda che venga detto esplicitamente agli allievi di controllare l'ortografia dei loro testi, che tra la produzione del testo e la sua rielaborazione passi del tempo, che la verifica formale del testo avvenga utilizzando una check-list, cioè in modo strutturato, o che gli allievi non rielaborino i propri testi. Nelle situazioni di produzione linguistica possono manifestarsi degli errori che non si verificano più in situazioni isolate, focalizzate su un fenomeno. Spesso però questi errori sono il segnale di un processo di sviluppo (ad esempio le generalizzazioni eccessive, che rientrano in una determinata fase dell'apprendimento di una regola). Un'indicazione meramente quantitativa degli errori di ortografia, senza una precisa analisi qualitativa, dice dunque relativamente poco sul grado di competenza ortografica posseduto.

(2) *Esercizi isolati*: negli esercizi isolati si possono analizzare le competenze ortografiche parziali. Se gli allievi devono scegliere tra due ortografie proposte, in cui la grafia può essere derivata da una regola (D: *Butter* – *Buter*, F: *ce – se* ; I: *ce ne* – *ce n'è*), si può rilevare in modo relativamente preciso il grado di una competenza. E' importante però che le opposizioni di questo tipo siano proposte in relazione ad una regola. Quando la grafia giusta non è desumibile da una regola ma è del tipo da memorizzare (vocaboli da imparare), (D: *spühlen* – *spülen*, F: *empreur* – *empereur*, I: *ciliegie* – *cigliegie*), la performance ortografica può peggiorare enormemente: in questi casi la grafia errata può essere fonte di confusione. È soprattutto quando viene fornita nell'esercizio anche la relativa regola ortografica che gli allievi riescono a dimostrare meglio la propria competenza in ortografia.

Le competenze ortografiche riflessive possono manifestarsi anche in esercizi aperti di ricerca (per le caratteristiche di questo tipo di esercizio cfr. 2.4).

4.7 Descrizione della competenza "grammatica"

Con il termine *competenza grammaticale* si intendono due cose:

1. Ciò che la linguistica intende per grammatica è strettamente legato a tutti i domini dell'azione linguistica o ne costituisce il fondamento: in questo senso la competenza grammaticale descrive la capacità di padroneggiare la grammatica implicita e cioè il sistema formale di una lingua, sia in senso ricettivo che produttivo (in tedesco si parla anche di "Sprachgefühl", in francese di "grammaire en acte"). La competenza grammaticale costituisce la base per la comprensione e la produzione delle frasi nella lingua parlata e scritta. Questo aspetto formale della grammatica si trova di conseguenza anche nelle descrizioni delle competenze di ciascun dominio. Per via della naturale acquisizione della lingua, i madrelingua padroneggiano già questo aspetto in misura tale da soddisfare in modo naturale gli eventuali standard di base. Gli allievi che hanno acquisito la lingua di scolarizzazione come seconda o terza lingua devono possedere questa competenza grammaticale in misura tale che gli atti linguistici dell'*ascolto*, della *lettura*, dell'*espressione orale* e della *scrittura* non siano resi impossibili da conoscenze linguistiche carenti. Queste finalità in relazione alla competenza grammaticale sono formulate nei requisiti per gli standard di base di tutti i domini degli atti linguistici.

2. Oltre a questo, la competenza grammaticale significa anche un'altra cosa: con essa si definiscono lo studio e la descrizione di strutture linguistiche ovvero sintattiche e lessicali e anche la classificazione e la denominazione degli elementi del sistema linguistico (categorie grammaticali, il tempo ecc.). Questo aspetto comprende in ampia misura la lezione di grammatica a scuola, con oggetti diversi a seconda della lingua e con tradizioni diverse a seconda della regione linguistica.

Naturalmente queste due manifestazioni della competenza grammaticale sono parzialmente connesse e nel contesto scolastico si dovrebbe evitare di situarsi al livello della descrizione senza far riferimento al livello della sensibilità linguistica. Senza la naturale sensibilità linguistica, non sono dunque pressoché utilizzabili, in particolare, le prove grammaticali. Per il resto però i due aspetti della competenza grammaticale presentano aspetti della competenza diversi, che vanno suddivisi in competenze parziali diverse. Di seguito si considerano separatamente gli aspetti della competenza e le competenze parziali dei due aspetti della competenza grammaticale:

Relativamente a 1: competenza grammaticale implicita – *grammaire en acte*

La competenza grammaticale implicita indica la capacità di padroneggiare la fonologia, morfologia, sintassi e semantica di una lingua naturale. Come già accennato, gli allievi che hanno acquisito la lingua di scolarizzazione come prima lingua dispongono di una competenza grammaticale già ampiamente sviluppata al momento del loro ingresso a scuola. A seconda della vicinanza del dialetto/idioma che costituisce la prima lingua alla lingua di scolarizzazione, questi allievi fanno pochi errori grammaticali, assolutamente tipici del loro idioma, che praticamente non pregiudicano l'azione linguistica. Essi vengono corretti nella tradizione scolastica, soprattutto attraverso testi scritti, ed esercitati in relazione alle norme per i testi scritti. Per il tedesco standard (perché il dialetto è la prima lingua degli allievi svizzeri tedeschi) rappresentano degli errori tipici gli errori di caso, quelli nelle forme del Präteritum, soprattutto irregolari, gli errori di sintassi, le forme plurali sbagliate. Per il francese: gli errori degli allievi possono riguardare per esempio gli indicatori sintattici dei differenti tipi di frase (interrogativa, esclamativa ecc.), le forme della frase (indicatori della forma negativa) o le specificità dell'orale (per esempio le riprese o le frasi incomplete). Presso gli allievi più giovani si constata anche la difficoltà di organizzare l'interpunzione alla fine della frase, cosa che denota una conoscenza ancora parziale della segmentazione del testo in unità frasali. Per l'italiano, oltre alle specificità dell'orale (riprese pronominali ridondanti, frasi incomplete) gli errori riguardano spesso la gestione delle frasi subordinate e della *consecutio temporis* e il mancato uso del congiuntivo.

La produzione orale della lingua segue norme / finalità diverse in relazione alla correttezza. Le frasi incomplete solo assolutamente normali nel parlato e non si presta pressoché attenzione alle forme flesse errate. Per gli allievi che hanno acquisito un'altra prima lingua rispetto alla lingua di scolarizzazione possono aggiungersi altre difficoltà, come ad esempio, in tedesco, i generi sbagliati, le forme aggettivali errate ecc, nel francese un utilizzo inappropriato dei modi verbali (ad esempio del congiuntivo) e nell'italiano l'uso scorretto dei generi dei sostantivi e dei tempi/modi verbali, nonché dei verbi irregolari. Questi errori compaiono solitamente di più nell'orale che nello scritto ma nel primo caso pesano anche di meno, sempre che non rendano impossibile la comprensione.

Nella ricezione linguistica, la competenza grammaticale si manifesta nella comprensione del significato grammaticale delle parole e delle frasi, nella misura in cui ciò risulta necessario per capire il testo. Non descriveremo ulteriormente questi aspetti perché sono già stati trattati in relazione ai domini della "lettura" e dell'"ascolto".

Come per la competenza ortografica, anche nell'aspetto della competenza grammaticale qui presentato si tratta della capacità di produrre testi, soprattutto scritti, il più possibile senza errori, e cioè il più possibile conformi alla norma.⁷ Di conseguenza, questo aspetto della competenza grammaticale presenta aspetti della competenza del tutto analoghi a quelli della competenza ortografica: *correttezza formale nella produzione linguistica* (cfr. competenza ortografica in senso stretto, al punto 4.6.) e *competenza strategica* (cfr. competenza strategica al punto 4.6.).

I due aspetti della competenza valgono per tutte le lingue scolastiche (D, F, I). Le forme grammaticali stesse, però, sono diverse nelle varie lingue e anche il grado di correttezza richiesta cambia a seconda della lingua e del suo tradizionale approccio alle norme linguistiche. Come nel campo dell'ortografia, vi sono competenze parziali generali e specifiche della lingua.

Correttezza formale (formazione delle parole, flessione, reggenza, genere, congruenza, costruzione sintattica ecc.)

A questo proposito, in tedesco si deve tenere conto in particolare di questi ambiti:

- formazione delle parole: parole composte
- flessione dei casi (soprattutto nominativo - accusativo); reggenza delle preposizioni (soprattutto per chi ha il tedesco come lingua straniera)
- forme verbali irregolari
- forme plurali per i nomi
- genere (soprattutto per chi ha il tedesco come lingua straniera)
- costruzione della frase

In francese si tratta tra l'altro dei seguenti settori:

- costruzione della frase, in base al tipo e alla forma
- identificazione delle diverse parole e dei diversi gruppi di parole
- identificazione delle relazioni tra i costituenti della frase, per realizzare correttamente gli accordi necessari
- pronominalizzazione

⁷ In linea di principio questo vale anche per i testi orali ma - nell'espressione orale - le infrazioni alle regole colpiscono meno. Inoltre le regole per l'uso orale della lingua differiscono da quelle dello scritto, nel senso che la grammatica dell'orale è diversa da quella dello scritto.

- organizzazione del testo (per esempio la scelta di un sistema temporale adeguato)

In italiano si tratta di:

- costruzione della frase, principale e subordinata
- identificazione delle relazioni tra i costituenti della frase, per realizzare correttamente gli accordi necessari
- pronominalizzazione
- organizzazione del testo (per esempio la scelta di un sistema temporale adeguato)

Strategie:

- memorizzare le forme flesse irregolari e le reggenze
- saper usare i dizionari
- astrarre rispetto al contenuto, concentrarsi sul livello formale
- prestare attenzione agli errori di grammatica (stare attenti ai casi problematici)
- riconoscere i problemi grammaticali e scegliere una strategia per risolverli

Abbiamo rinunciato a descrivere gli standard di base per questo aspetto della competenza grammaticale, per varie ragioni: lo standard di base per questo aspetto della competenza grammaticale dovrebbe recitare: *gli allievi padroneggiano le strutture grammaticali e il lessico della lingua di scolarizzazione a livello produttivo in modo tale da riuscire a farsi capire dai parlanti la lingua di scolarizzazione e raggiungere così i propri scopi comunicativi. Questo non presuppone che gli enunciati debbano essere perfetti! Essi dovrebbero disporre al contempo anche di una competenza grammaticale e di un lessico sufficienti sul piano ricettivo per riuscire a comprendere i parlanti la lingua di scolarizzazione, nell'orale e nello scritto.*

E' tuttavia superfluo formulare uno standard di base di questo tipo perché è già integrato negli altri domini e perché i requisiti che esso indica sono già posseduti dai madrelingua nel momento in cui iniziano la scuola. Qualora si desiderasse formulare degli standard di base che vadano oltre il livello di competenza grammaticale richiesto negli altri domini, si dovrebbero formulare standard diversi per i parlanti la lingua di scolarizzazione come prima lingua e per gli allievi che hanno acquisito una prima lingua diversa.

Relativamente a 2: competenza grammaticale analitica

E' possibile studiare scientificamente la grammatica di una lingua come si fa, ad esempio, con i fenomeni biologici. Come nella lezione di biologia o di chimica, si possono rielaborare dei modelli scientifici (in questo caso delle grammatiche scientifiche) in modo che – con le limitazioni del caso – essi risultino comprensibili agli allievi di un determinato anno (in tal caso si parla di grammatiche scolastiche). Come nelle materie delle scienze naturali, questo implica attuare, analizzare, indagare (a livello scolastico) ed adattare la terminologia scientifica (apprendere i concetti). E' così possibile descrivere competenze anche nell'ambito della grammatica e, se lo si vuole, definire anche degli standard.

Per questo aspetto analitico della competenza grammaticale si possono citare tre ambiti, sostanzialmente validi per tutte le lingue: per indagare le strutture linguistiche da un punto di vista grammaticale si deve essere capaci di (1) utilizzare prove grammaticali, (2) confrontare tra loro le lingue in un'ottica strutturale / grammaticale, (3) conoscere i concetti linguistici fondamentali. Nelle tradizioni scolastiche delle diverse regioni linguistiche si considerano fenomeni grammaticali differenti:

- conoscere e padroneggiare le prove grammaticali rilevanti (concernenti la determinazione della categoria grammaticale, delle parti della proposizione e della proposizione stessa: prova di sostituzione, spostamento, espansione e eliminazione)
- riconoscere i morfemi, analizzare le strutture delle parole
- riconoscere i gruppi di parole, analizzare le strutture delle frasi (gruppi nominali, preposizionali, verbali)

- riflettere su contenuto, forma e funzione della lingua: indagare le strutture linguistiche (struttura della parola e della frase) – confrontare le lingue – riconoscere le regolarità
- ricapitolare, esporre e ricostruire i risultati dell'indagine
- confrontarsi con altri sulle proprie esperienze linguistiche
- fare classificazioni nell'ambito della linguistica.

Conclusioni

Le capacità analitiche richieste per analizzare le strutture linguistiche sono di un tipo sostanzialmente diverso rispetto alle competenze necessarie nell'azione linguistica. Negli altri domini abbiamo le competenze fondamentali per agire con la lingua, per partecipare attivamente alla società mentre nella competenza grammaticale analitica si tratta da un lato di sostenere l'ortografia e dall'altro di trasmettere un sapere culturale.

In altri termini: gli standard di base concernenti le conoscenze e capacità grammaticali scolastiche possono essere fatti rientrare negli standard formativi della *lingua di scolarizzazione* solo in un senso particolare. Si tratta di un supplemento agli standard di base auspicati a livello collettivo e individuale per i domini centrali dell'azione linguistica (come l'*ascolto*, la *lettura*, l'*espressione orale* e la *scrittura*). Questo vale anche per quelle capacità di analisi grammaticale scolastica su cui si fonda la formulazione delle regole ortografiche. Bisogna certamente essere in grado di cogliere in una certa misura la struttura morfologica delle parole (per riconoscere, ad esempio, in tedesco i sostantivi o certi morfemi lessicali e derivativi, o in francese il rapporto tra soggetto e aggettivo predicativo), ma è di secondaria importanza come si analizzino questi fenomeni grammaticali e come li si chiami – tanto più che il raggiungimento degli standard di base nei domini della scrittura e dell'ortografia presuppone solo una capacità analitica grammaticale limitata.

4.8 Il lessico, qualcosa di trasversale a tutti i domini

Con il termine "lessico" si indica solitamente di quali e quante parole una persona disponga a livello produttivo (attivo) o ricettivo (passivo) e come un soggetto abbia collegato tra loro queste parole. E' evidente che bisogna disporre di un patrimonio di termini, conoscerne il significato, l'uso e la reciproca differenziazione semantica per poter agire a livello linguistico. Un lessico sufficientemente differenziato rappresenta quindi una premessa fondamentale per qualsiasi attività linguistica.

Se si intende il lessico come una sorta di memoria cognitiva strutturata di significati e forme espressive linguistiche, orali e scritte, a cui un individuo attinge attivamente nella produzione linguistica o che è in grado di attivare ed ampliare nella ricezione della lingua, ci si chiede come si possa modellare in modo sensato, come dominio a sé stante, il "lessico", in un modello di competenza che risulti utile ai fini scolastici. Come si dovrà rilevare il lessico, in modo autonomo rispetto agli atti linguistici ricettivi o produttivi? Si potrebbe pensare di ordinare le parole in base a concetti sovraordinati e subordinati, prendendo questo come caratteristica indicativa di un lessico più o meno sviluppato. Visto però che solo pochi concetti sono strutturabili in questo modo (e per lo più si tratta di forme classificatorie derivate da altri ambiti, come la biologia – *frutta: mela, pera...*) e che non si possono rilevare in modo isolato proprio le parole funzionali, importanti per la comprensione del testo e la sua produzione (*perché, se, affinché, che ...*), ha molto più senso descrivere la differenziazione lessicale in rapporto alle situazioni dell'azione linguistica ovvero nei relativi domini della ricezione / produzione della lingua. Così si dimostra però superfluo un dominio linguistico a sé stante per il "lessico" nell'ambito di un modello di competenza scolastico.

In altri termini: la qualità del lessico per quanto attiene alla sua estensione, differenziazione e strutturazione concettuale e alle modalità con cui una persona vi attinge rientra nella competenza descritta nei domini dell'*ascolto*, della *lettura* (= lessico ricettivo ovvero passivo) e dell'*espressione orale*, della *scrittura* (=

lessico produttivo ovvero attivo). In questa accezione, il lessico non può essere rilevato in modo sensato con test terminologici isolati perché il lessico ricettivo si manifesta nella comprensione di testi interi: le parole acquistano il proprio significato differenziato solo in un contesto e solo dal contesto è possibile chiarire il significato di una parola. A sua volta il lessico produttivo necessita di una situazione produttiva complessa, inserita in un tema e in una situazione comunicativa: la richiesta "cita tutte le parole che conosci sul tema XY" ha poco senso.

Visto quindi che il lessico non può essere descritto prescindendo dagli altri domini della competenza linguistica e visto che non si possono descrivere neppure standard di base o livelli a se stanti, rinunciamo a creare un ulteriore dominio. Si trovano di conseguenza affermazioni esplicite concernenti il lessico negli standard di base di tutti gli ambiti.

Parte II

Descrizioni dei livelli e proposte di standard di base

5 Il fondamento empirico dei livelli e degli standard di base

Da un lato, la descrizione dei livelli di competenza per le classi 8^a ed 11^a nei domini dell'«ascolto», della «lettura» e della «scrittura» ha trovato il proprio fondamento negli item del campione nazionale, rispondenti ai criteri del gruppo metodologico⁸, dall'altro sono risultate estremamente rilevanti le riflessioni di didattica della lingua che sono confluite nelle descrizioni dei livelli in occasione dell'elaborazione degli esercizi e della valutazione ed interpretazione dei risultati. Ai fini della selezione degli item si sono osservati tre criteri: innanzitutto gli item, disponibili in francese e in tedesco e per lo più anche in italiano, dovevano presentare lo stesso grado di difficoltà in tutte le lingue. In secondo luogo, gli item dovevano rispondere al modello di Rasch e in terzo luogo la selettività degli item doveva essere sufficientemente elevata. Per questo le descrizioni dei livelli per i tre domini citati, per le classi 8^a ed 11^a, possono essere considerate molto ben fondate a livello empirico (per il numero esatto degli item validati, il numero degli allievi che hanno partecipato al test ecc. cfr. *Rapporto di progetto fase I (Sintesi)*, 2007, p. 50).

Anche gli standard di base per questi domini poggiano su un'ottima base empirica, nonostante per lo standard di base dell'«ascolto» il test sia stato svolto solo nella Svizzera tedesca e francese. Alcune competenze parziali, non empiricamente fondate, sono state integrate in tutti e tre i domini attingendo a riflessioni didattiche.

Gli standard di base si riferiscono nella sostanza alla parte «bassa» del livello II, che in tutte le classi è stato raggiunto in media dall'85% degli allievi. Per l'«espressione orale» - «partecipazione a delle conversazioni» e «produzione orale continua» - gli standard si riferiscono piuttosto al livello III che non al livello II (è una questione di percentuale di riuscita: gli allievi che hanno raggiunto questo livello sono più di 90% (93% per l'8^a classe e 97% per l' 11^a classe). Gli standard risultano pertanto da una sorta di miscela dei livelli II e III.

L'«espressione orale» e l'«interazione verbale» sono state testate solo in misura molto limitata per le classi 8^a ed 11^a : un test dialogico ed uno monologico sono stati svolti in totale nella Svizzera romanda e tedesca, in 16 classi, con 6 allievi ciascuna.. Anche una base empirica così ridotta fornisce però indizi utili per la descrizione dei livelli e soprattutto per la loro distinzione, a supporto dell'analisi di didattica della lingua.

Anche per i domini «ortografia» e «grammatica» sono stati eseguiti test per le classi 8^a ed 11^a nella Svizzera romanda e tedesca: in questo caso, così come per l'«espressione orale» e in genere per la 4^a classe, il numero degli allievi che hanno partecipato al test è stato relativamente scarso. A ciò si aggiunga che in questi due domini le competenze rilevanti dipendono fortemente dalla lingua di scolarizzazione, per cui non si è svolto un test nazionale ma due test diversi nella Svizzera tedesca e nella Svizzera romanda. Per questa ragione le descrizioni dei livelli vengono in questo caso riportate separatamente per ciascuna regione linguistica. Malgrado questa limitazione e il fatto che, a causa delle dimensioni del test, ci si sia limitati a determinati aspetti parziali di questi domini, anche le descrizioni dei livelli qui presentate possono essere considerate parzialmente fondate a livello empirico. I dati empirici sono particolarmente utili ai fini della distinzione dei singoli livelli⁹. Un fondamento empirico migliore dei livelli e degli

⁸ Si possono trovare le definizioni dettagliate dei livelli e la loro descrizione concreta per i domini dell'ascolto, della lettura e della scrittura nel capitolo «Modello di competenza» del Rapporto di progetto fase I (2007).

⁹ Per quanto concerne l'italiano, non è stato possibile svolgere test *ad hoc*: i livelli sono stati ricostruiti sulla base dei risultati delle altre due lingue nazionali e dell'osservazioni di prove svolte in altri contesti da allievi di VIII e XI. Per questo motivo ci si è limitati alla descrizione di due livelli.

standard di base richiederebbe ulteriori indagini. In particolare, andrebbero ulteriormente esaminate le possibilità in campo grammaticale degli allievi con una prima lingua diversa dalla lingua scolastica.

Visto che per la 4^a classe sia il numero degli item che quello degli allievi coinvolti è relativamente scarso, la base empirica per la descrizione dei livelli dei domini dell'«ascolto», della «lettura» e della «scrittura» è relativamente ridotta. Ciononostante anche queste descrizioni dei livelli possono essere considerate empiricamente (seppur debolmente) fondate. Per l'«espressione orale» e l'«interazione verbale» purtroppo non si sono potuti eseguire dei test per limiti di tempo e di finanziamento. Le descrizioni dei livelli per questa classe poggiano quindi soprattutto su valutazioni di didattica della lingua, rifacendosi però anche ai risultati empirici per l'«ascolto» della 4^a classe e i risultati, adeguatamente fondati, per le classi 8^a ed 11^a. Per i domini «ortografia» e «grammatica» non si sono svolti, consapevolmente, test nella 4^a classe: per questi due domini, a quell'età, il percorso scolastico è infatti ancora troppo breve perché si possano stilare descrizioni dei livelli utili e standard di base conseguentemente fondabili a livello di didattica linguistica.

La base empirica per tutti i domini degli standard di base per la 4a classe è quindi ancora insufficiente, visto che sono stati elaborati solo tre test d'ascolto e solo due esercizi di lettura e scrittura e che essi sono stati svolti da una popolazione scolastica ridotta nella Svizzera romanda e tedesca. Solo pochi item si sono dimostrati validi, per ciascun dominio, sia nella Svizzera francese che in quella tedesca. Gli standard di base della 4a classe poggiano dunque, anche e soprattutto, su riflessioni e valutazioni di didattica della lingua, oltre che su indicazioni empiriche.

6 Descrizione dei livelli

6.1 Ascolto

Descrizione dei livelli «ascolto» – 4^a classe

Niveau I ₄	Niveau II ₄	Niveau III ₄	Niveau IV ₄
<p>Gli allievi sono in grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> di ricavare da un testo d'ascolto monologico o dialogico informazioni esplicite molto semplici, raggiungendo una comprensione globale del testo; di ricavare informazioni esplicite più complesse, a condizione che le domande vi facciano chiaro riferimento ovvero che i passaggi di testo in questione siano facilmente reperibili; di partecipare a colloqui in un contesto familiare. Tuttavia ancora non riescono sempre ad ascoltare con attenzione e a reagire in modo sensato e adeguato a quanto viene detto (cfr. il dominio «interazione verbale»); di interpretare correttamente segnali paraverbali e non verbali familiari. <p>Gli allievi comprendono testi con le seguenti caratteristiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> i temi dei testi d'ascolto (anche dei 	<p>Gli allievi sono in grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> di comprendere nell'insieme un testo d'ascolto monologico o dialogico; di comprendere le informazioni esplicite anche se l'informazione non può essere ricavata direttamente dal testo; di desumere dal contesto parole o sintagmi lessicali sconosciuti; di riconoscere - in casi prototipici - il genere di testo (narrare, esporre) e mostrare una parziale comprensione della funzione testuale; di partecipare ad un colloquio su un tema familiare, ascoltare per lo più con attenzione e reagire in modo sensato e adeguato a quanto viene detto (cfr. il dominio «interazione verbale»); di chiedere se non hanno capito qualcosa o se desiderano ulteriori informazioni; di interpretare correttamente segnali paraverbali e non verbali familiari. <p>Gli allievi comprendono testi con le seguenti</p>	<p>Gli allievi sono in grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> di riconoscere diverse informazioni esplicite presenti all'interno di un testo d'ascolto monologico o dialogico e con l'aiuto delle informazioni implicite di raggiungere una buona comprensione del testo; di ricavare l'informazione implicita se è riferita a un passaggio circoscritto del testo; di capire anche parole e modi di dire meno familiari se sono deducibili dal contesto; di riconoscere - in casi prototipici - il genere di testo (narrare, esporre) e mostrare una comprensione della funzione testuale; di partecipare ad un colloquio in un contesto familiare, di ascoltare con attenzione e reagire a quanto viene detto con contributi personali (cfr. il dominio «interazione verbale»); di reagire se qualcosa non è chiaro e domandare se desiderano ulteriori 	<p>Gli allievi sono in grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> di ricavare da un testo d'ascolto monologico o dialogico oltre alle informazioni esplicite, anche informazioni implicite, di metterle in relazione raggiungendo una buona comprensione del testo; di ricavare le informazioni esplicite anche se confluiscono in una singola informazione complessa; di ricavare le informazioni implicite dal contesto per deduzione; di riconoscere - in casi prototipici - il genere di testo (narrare, esporre) e la funzione testuale; di sviluppare un proprio punto di vista sul contenuto ascoltato; di capire anche parole e modi di dire non familiari se sono deducibili dal contesto; di partecipare ad un colloquio, ascoltare con attenzione e reagire a quanto viene detto con contributi personali (cfr. il dominio «interazione verbale»);

<p>testi d'ascolto audiovisivi, p.es. film adatti alla loro età, reportage televisivi e rappresentazioni teatrali) e dei colloqui sono familiari e correnti;</p> <ul style="list-style-type: none"> • oltre ai generi adatti per i testi d'ascolto (in particolare esposizione, narrazione) sono importanti anche i generi tipici di altre situazioni orali come p.es. il colloquio in classe oppure la situazione di svolgimento di una lezione in classe, in cui l'insegnante o un allievo effettua una presentazione orale (relazione dell'insegnante o di allievi); • il lessico è costituito da parole frequenti e ben note. Il lessico non familiare è sempre spiegato nel testo; • i testi sono brevi, strutturati in maniera chiara, lineare e non complessa; • la sintassi è semplice (per lo più frasi principali); • nei testi d'ascolto o nei colloqui si parla lentamente, pronunciando chiaramente. <p>Gli allievi sono in grado di rispondere a domande del tipo seguente:</p>	<p>caratteristiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> • i temi dei testi d'ascolto (anche dei testi d'ascolto audiovisivi, p.es. film adatti alla loro età, reportage televisivi e rappresentazioni teatrali) e dei colloqui sono familiari, correnti e lievemente più impegnativi di quelli del livello I; • oltre ai generi adatti per i testi d'ascolto (in particolare esposizione, narrazione) sono importanti anche i generi tipici di altre situazioni orali come p.es. il colloquio in classe oppure la situazione di svolgimento di una lezione in classe, in cui l'insegnante o un allievo effettua una presentazione orale (relazione dell'insegnante o di allievi); • la terminologia è familiare, le parole non familiari possono essere dedotte o vengono spiegate; • i testi d'ascolto sono brevi e strutturati in modo chiaro a livello di contenuto e di forma; • i testi, di media lunghezza, sono pronunciati con chiarezza, lentamente. <p>Gli allievi sono in grado di rispondere a domande del tipo seguente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • le domande si riferiscono ad aspetti tematici 	<p>informazioni;</p> <ul style="list-style-type: none"> • di interpretare segnali paraverbali e non verbali. <p>Gli allievi comprendono testi con le seguenti caratteristiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> • i temi dei testi d'ascolto (anche dei testi d'ascolto audiovisivi, p.es. film adatti alla loro età, reportage televisivi e rappresentazioni teatrali) e dei colloqui sono solo leggermente diversi da quelli del livello I e II. Sono noti e di tipo scolastico; • oltre ai generi adatti per i testi d'ascolto (in particolare esposizione, narrazione) sono importanti anche i generi tipici di altre situazioni orali come p.es. il colloquio in classe oppure la situazione di svolgimento di una lezione in classe, in cui l'insegnante o un allievo effettua una presentazione orale (relazione dell'insegnante o di allievi); • la terminologia è familiare, le parole non conosciute possono essere dedotte o vengono spiegate; • i testi sono piuttosto brevi, di contenuto e forma chiari e strutturati in modo lineare; • i testi, di media lunghezza, sono 	<ul style="list-style-type: none"> • di reagire se qualcosa non è chiaro e domandare se desiderano ulteriori informazioni; • di interpretare segnali paraverbali e non verbali correnti; • di prendere nota – per punti essenziali - di singole informazioni, esplicitamente citate, durante l'ascolto. <p>Gli allievi comprendono testi con le seguenti caratteristiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> • i temi dei testi d'ascolto p.es. film adatti alla loro età, reportage televisivi e rappresentazioni teatrali) e dei colloqui sono essenzialmente gli stessi dei livelli I, II e III, sebbene possano essere affrontati, in maniera elementare, anche testi meno familiari, vicini alla soglia di comprensione propria dell'età; • oltre ai generi adatti per i testi d'ascolto (in particolare esposizione, narrazione) sono importanti anche i generi tipici di altre situazioni orali come p.es. il colloquio in classe oppure la situazione di svolgimento di una lezione in classe, in cui l'insegnante o un allievo effettua una presentazione orale (relazione dell'insegnante o di
--	---	--	---

<ul style="list-style-type: none"> le domande sono riferite ad aspetti concreti del contesto quotidiano (ad es. attività di ogni giorno) esplicitamente trattati nel testo; le domande sono brevi e formulate in maniera mirata; il lessico è corrente e la sintassi semplice; le domande prevedono un formato di risposta chiuso (scelta multipla). Le domande aperte non richiedono particolari performance linguistiche; la risposta alle domande risulta più facile se la consegna degli esercizi consente agli allievi un pre-orientamento al testo (advanced organizers). 	<p>concreti;</p> <ul style="list-style-type: none"> le domande sono brevi e formulate in maniera mirata; il lessico è familiare; le domande prevedono per lo più un formato di risposta chiuso (scelta multipla); la risposta alle domande risulta più facile se la consegna degli esercizi consente agli allievi un pre-orientamento al testo (advanced organizers). 	<p>pronunciati con chiarezza, a velocità moderata.</p> <p>Gli allievi sono in grado di rispondere a domande del tipo seguente:</p> <ul style="list-style-type: none"> le domande si riferiscono ad aspetti quotidiani e concreti; le domande sono piuttosto brevi e formulate in maniera mirata; la terminologia è familiare; ad esse è possibile rispondere con un uso del lessico appropriato e mediante risposte di formato per lo più chiuso (scelta multipla); la risposta alle domande risulta più facile se la consegna degli esercizi consente agli allievi un pre-orientamento al testo (advanced organizers). 	<p>allievi);</p> <ul style="list-style-type: none"> il patrimonio lessicale riguarda anche ambiti meno noti. Gli allievi riescono a comprendere i termini non familiari basandosi sul contesto; i testi sono di lunghezza da breve a media e vengono pronunciati con chiarezza. <p>Gli allievi sono in grado di rispondere a domande del tipo seguente:</p> <ul style="list-style-type: none"> le domande presentano una struttura più complessa e sono più lunghe di quelle dei livelli I, II e III; esse non sono orientate unicamente ad aspetti concreti della vita quotidiana bensì anche a situazioni più astratte, non legate alla quotidianità; oltre a una terminologia molto familiare si riscontrano anche termini di uso meno frequente; le domande richiedono un vocabolario più ricco e talvolta un elevato grado di distacco dal testo; prevedono tutti i formati di risposta, tuttavia si tratta per lo più di domande a risposta multipla (scelta multipla); la risposta alle domande risulta più facile se la consegna degli esercizi consente agli allievi un
--	---	--	--

			pre-orientamento al testo.
--	--	--	-------------------------------

Descrizione dei livelli «ascolto» – 8^a classe

Niveau I ₈	Niveau II ₈	Niveau III ₈	Niveau IV ₈
<p>Gli allievi sono in grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>di comprendere nell'insieme un testo d'ascolto monologico o dialogico;</i> • di ricavare le informazioni esplicite da un testo d'ascolto. Riescono invece a dedurre informazioni più complesse ed implicite solo raramente, quando sono facilmente riconoscibili nel testo e solo con un ulteriore aiuto, ad es. attraverso domande di formato estremamente semplificato o risposte di formato assolutamente chiaro; • di comunicare - su richiesta - una propria opinione rudimentale su quanto ascoltato; • di partecipare ad un colloquio di contesto familiare, tuttavia senza riuscire sempre ad ascoltare attentamente. Reagiscono talvolta a quanto viene detto con propri contributi (cfr. il dominio «interazione verbale»); • di segnalare di non aver capito: pongono però raramente domande al proposito; • di interpretare segnali paraverbali e non 	<p>Gli allievi sono in grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>di riconoscere e comprendere l'argomento globale in un testo d'ascolto monologico o dialogico;</i> • di ricavare le informazioni esplicite anche se non sono immediatamente riconoscibili a livello superficiale nel testo. Le informazioni implicite possono essere ricavate solo con un ulteriore aiuto, ad es. attraverso domande di formato semplice o risposte di formato chiaro; • <i>di rivolgere l'attenzione a semplici informazioni, precedentemente indicate, ricavare correttamente le informazioni e tradurle nelle azioni richieste;</i> • <i>di comunicare - su richiesta - una propria opinione su quanto ascoltato;</i> • <i>di dedurre dal contesto il significato delle parole a loro meno familiari, a condizione che i formati delle risposte siano inequivocabili;</i> • <i>di riconoscere - in casi prototipici - il genere di testo, alcune</i> 	<p>Gli allievi sono in grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>di riconoscere diverse informazioni esplicite e implicite presenti all'interno di un testo d'ascolto monologico o dialogico, raggiungendo una buona comprensione del testo;</i> • <i>di individuare le informazioni esplicite anche se non sono immediatamente riconoscibili a livello superficiale nel testo; le informazioni implicite - anche complesse - possono essere ricavate solo se sono riferite a un passaggio circoscritto del testo o a diversi passaggi ridondanti.</i> • <i>di rivolgere l'attenzione a informazioni più complesse, precedentemente indicate, ricavare correttamente le informazioni e tradurle nelle azioni richieste;</i> • <i>di sviluppare un proprio punto di vista su contenuti familiari;</i> • <i>di capire dal contesto termini tecnici e modi di dire;</i> • <i>di riconoscere - in casi prototipici - il genere di testo, alcune caratteristiche tipiche</i> 	<p>Gli allievi sono in grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>di ricavare diverse informazioni esplicite e molto implicite presenti all'interno di un testo d'ascolto monologico o dialogico, raggiungendo un'ottima comprensione del testo;</i> • <i>di ricavare per deduzione dal contesto le informazioni implicite inserite in maniera complessa nel testo d'ascolto e di integrare molteplici aspetti contenuti in svariati punti del testo per rispondere a domande complesse;</i> • <i>di rivolgere l'attenzione a informazioni più complesse, precedentemente indicate, ricavare correttamente le informazioni e tradurle nelle azioni richieste;</i> • <i>di stabilire relazioni, fornire spiegazioni e sviluppare la propria opinione in merito a diverse situazioni;</i> • <i>di capire dal contesto termini tecnici e modi di dire;</i> • <i>di riconoscere l'intenzione dell'autore e la funzione del testo;</i> • <i>di partecipare attivamente a colloqui,</i>

<p>verbalmente correnti.</p> <p>Gli allievi comprendono testi con le seguenti caratteristiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> • i temi dei testi d'ascolto (anche dei testi d'ascolto audiovisivi, p.es. film adatti alla loro età, reportage televisivi e rappresentazioni teatrali) o dei colloqui sono familiari e correnti; • i testi sono prototipici per il genere (in particolare esposizione, narrazione). Sono importanti anche generi tipici di altre situazioni orali come p.es. il colloquio in classe oppure la situazione dello svolgimento della lezione in classe, in cui l'insegnante o un allievo effettua una presentazione orale (relazione dell'insegnante o di allievi); • il lessico è costituito da parole frequenti e ben note. Il lessico non familiare è sempre spiegato esplicitamente nel testo; • i testi sono brevi, di contenuto e forma chiari e strutturati in modo lineare; • i testi sono enunciati lentamente e pronunciati chiaramente. Sono piuttosto brevi. <p>Gli allievi sono in grado di rispondere a domande del</p>	<p><i>caratteristiche tipiche del testo e la funzione testuale;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>di partecipare a un colloquio in un contesto familiare. Il più delle volte riescono ad ascoltare con attenzione e a reagire a quanto viene detto con contributi propri (cfr. il dominio «interazione verbale»);</i> • <i>di reagire se qualcosa non è chiaro e talvolta anche di domandare se desiderano ulteriori informazioni;</i> • <i>di prendere nota – per punti essenziali - di singole informazioni, esplicitamente citate, durante l'ascolto;</i> • <i>di interpretare segnali paraverbali e non verbali.</i> <p>Gli allievi comprendono testi con le seguenti caratteristiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> • i temi dei testi d'ascolto monologici e dialogici (anche dei testi d'ascolto audiovisivi, p.es. film adatti alla loro età, reportage televisivi e rappresentazioni teatrali) o dei colloqui sono lievemente più difficili di quelli del livello I; • i testi d'ascolto sono prototipici per il genere (in particolare esposizione, narrazione). Sono importanti anche generi 	<p><i>del testo e la funzione testuale;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>di partecipare attivamente a colloqui, ascoltare per lo più con attenzione, collegarsi alle affermazioni degli altri e reagire a quanto viene detto con contributi propri (cfr. il dominio «interazione verbale»);</i> • <i>di reagire se qualcosa non è chiaro e domandare se desiderano ulteriori informazioni;</i> • <i>di prendere nota – per punti essenziali - di singole informazioni importanti, durante l'ascolto;</i> • <i>di interpretare segnali paraverbali e non verbali.</i> <p>Gli allievi comprendono testi con le seguenti caratteristiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> • i temi dei testi d'ascolto monologici e dialogici (anche dei testi d'ascolto audiovisivi, p.es. film adatti alla loro età, reportage televisivi e rappresentazioni teatrali) e dei colloqui sono solo leggermente diversi da quelli del livello I e II; • i testi d'ascolto sono per lo più - ma non sempre - prototipici per il genere (esposizione, narrazione, argomentazione). Sono importanti anche generi 	<p><i>ascoltare con attenzione, segnalare all'interlocutore interesse, approvazione, disapprovazione ecc. e reagire a quanto viene detto con contributi propri (cfr. il dominio «interazione verbale»);</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>di reagire se qualcosa non è chiaro e domandare con precisione se desiderano ulteriori informazioni;</i> • <i>di prendere nota – per punti essenziali - di informazioni importanti, durante l'ascolto;</i> • <i>di interpretare segnali paraverbali e non verbali anche se complessi.</i> <p>Gli allievi comprendono testi con le seguenti caratteristiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> • i testi d'ascolto monologici e dialogici (anche testi d'ascolto audiovisivi, p.es. film adatti alla loro età, reportage televisivi e rappresentazioni teatrali) e dei colloqui sono per lo più gli stessi dei livelli I, II e III, sebbene possano essere affrontati, in maniera elementare, anche testi meno familiari, meno «interessanti»; • i testi d'ascolto non sono sempre prototipici per il genere di testo (esposizione,
---	--	--	--

<p>tipo seguente:</p> <ul style="list-style-type: none"> le domande si riferiscono ad aspetti concreti del contesto quotidiano (ad es. avvenimenti); il lessico è di uso comune. La sintassi è semplice; le domande sono brevi e formulate in maniera mirata. Ad esse è possibile rispondere senza particolari performance linguistiche e mediante risposte di formato essenzialmente chiuso (scelta multipla, sì/no). Sono possibili tuttavia anche formati di risposta aperti; i test che permettono agli allievi un primo orientamento sul testo e sugli esercizi da svolgere facilitano la comprensione (advanced organizers). 	<p>tipici di altre situazioni orali come p.es. il colloquio in classe oppure la situazione dello svolgimento della lezione in classe, in cui l'insegnante o un allievo effettua una presentazione orale (relazione dell'insegnante o di allievi);</p> <ul style="list-style-type: none"> la terminologia è familiare, le parole non conosciute possono essere dedotte o vengono spiegate; i testi d'ascolto sono piuttosto brevi e strutturati in modo chiaro sia in termini di contenuto che sotto l'aspetto formale, ma non sono più solo lineari. Passaggi diversi si alternano (dialoghi, relazioni, rumori, musica); i testi sono pronunciati con chiarezza, a velocità moderata. <p>Gli allievi sono in grado di rispondere a domande del tipo seguente:</p> <ul style="list-style-type: none"> le domande sono piuttosto brevi, formulate in maniera semplice e mirata e orientate ad aspetti tematici concreti; il lessico è corrente e la sintassi piuttosto semplice; ad esse è possibile rispondere con un uso del lessico appropriato e mediante risposte di 	<p>tipici di altre situazioni orali come p.es. il colloquio in classe oppure la situazione dello svolgimento della lezione in classe, in cui l'insegnante o un allievo effettua una presentazione orale (relazione dell'insegnante o di allievi);</p> <ul style="list-style-type: none"> il lessico è per la maggior parte familiare. Le parole non conosciute possono essere dedotte o vengono spiegate; i testi d'ascolto sono di media lunghezza e sono strutturati in modo chiaro sia in termini di contenuto che sotto l'aspetto formale, ma non sono più solo lineari. Passaggi diversi si alternano (dialoghi, relazioni, rumori, musica); i testi sono pronunciati con chiarezza, a velocità moderata. <p>Gli allievi sono in grado di rispondere a domande del tipo seguente:</p> <ul style="list-style-type: none"> Le domande sono piuttosto brevi e formulate in maniera mirata. Esse non sono orientate unicamente ad aspetti concreti della vita quotidiana bensì anche a situazioni più astratte, non legate alla quotidianità; il lessico è per la maggior parte corrente, 	<p>narrazione, argomentazione). Sono importanti anche generi tipici di altre situazioni orali come p.es. il colloquio in classe oppure la situazione dello svolgimento della lezione in classe, in cui l'insegnante o un allievo effettua una presentazione orale (relazione dell'insegnante o di allievi);</p> <ul style="list-style-type: none"> il lessico comprende anche ambiti meno noti. Gli allievi riescono a comprendere i termini non familiari basandosi sul contesto; i testi sono di lunghezza media e vengono pronunciati con chiarezza. Gli allievi sono in grado di comprendere anche testi più complessi e più impegnativi (letti più velocemente, meno articolati ecc.). <p>Gli allievi sono in grado di rispondere a domande del tipo seguente:</p> <ul style="list-style-type: none"> le domande presentano una struttura più complessa (ad es. negazione) e possono essere più lunghe di quelle dei livelli I, II e III. Esse non sono orientate unicamente ad aspetti concreti della vita quotidiana bensì anche a situazioni più astratte, non legate alla quotidianità; le domande richiedono
--	--	---	--

	<p>formato essenzialmente chiuso (scelta multipla);</p> <ul style="list-style-type: none"> • i test che permettono agli allievi un primo orientamento sul testo e sugli esercizi da svolgere facilitano la comprensione (advanced organizers). 	<p>la sintassi può essere anche un po' più complessa;</p> <ul style="list-style-type: none"> • alle domande è possibile rispondere con un'adeguata performance linguistica. Sono presenti risposte di tutti i formati: scelta multipla, sì/no, risposta aperta; • i test che permettono agli allievi un primo orientamento sul testo e sugli esercizi da svolgere facilitano la comprensione (advanced organizers). 	<p>un vocabolario più ricco e talvolta un elevato grado di distacco dal testo;</p> <ul style="list-style-type: none"> • le risposte possono presentare tutti i formati: scelta multipla, sì/no, risposta aperta; • oltre a una terminologia molto familiare si riscontrano anche termini di uso meno frequente e familiare. La sintassi può anche essere più complessa; • i test che permettono agli allievi un primo orientamento sul testo e sugli esercizi da svolgere facilitano la comprensione (advanced organizers).
--	---	---	--

corsivo = non convalidato

Descrizione dei livelli «ascolto» – 11^a classe

Niveau I ₁₁	Niveau II ₁₁	Niveau III ₁₁	Niveau IV ₁₁
<p>Gli allievi sono in grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • di capire <i>parzialmente</i> testi d'ascolto monologici o dialogici di media complessità, concentrandosi sugli <i>elementi centrali</i>, espliciti o impliciti, del testo; • di cogliere gli elementi principali di un testo narrativo: la cronologia degli eventi significativi, gli elementi impliciti che svolgono un ruolo nella trama narrativa, la morale e il riassunto della storia; • NB : per i testi di altri generi (argomentativo, espositivo), gli allievi memorizzano essenzialmente alcuni elementi importanti, centrali nei testi piuttosto che i dettagli; • di svolgere esercizi legati alla comprensione di testi relativamente semplici, contestualizzati in modo chiaro e mirati; • di situare un testo (p. es. intenzioni dell'autore / dell'interlocutore), anche di una certa complessità, se le domande facilitano il compito; • di partecipare a un colloquio chiaramente 	<p>Gli allievi sono in grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • di comprendere <i>in larga misura</i> testi monologici e dialogici di genere narrativo, dei quali sono ormai in grado di cogliere l'insieme delle dimensioni (morale, riassunto, contesto, senso, motivazioni) ad eccezione degli elementi che, dal punto di vista narrativo, sono troppo simili a dei dettagli; • di capire testi che si inquadrano in altri generi e relativamente complessi, ma in misura minore e con una focalizzazione più accentuata sugli elementi essenziali (intenzione, contenuto principale); • di ricavare informazioni (esplicite) con precisione, anche quando esse sono inserite nel testo (p. es. individuare un'espressione); • di mostrare sensibilità, nelle narrazioni, agli elementi formali del testo; • di svolgere esercizi legati alla comprensione di testi, contestualizzati in modo chiaro e mirati; • di assumere un punto di 	<p>Gli allievi sono in grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • di comprendere approfonditamente testi d'ascolto monologici o dialogici narrativi (cogliendo ad es. anche elementi secondari di natura psicologica) e, almeno in parte, testi argomentativi ed espositivi di complessità piuttosto rilevante, e questo anche se le tematiche trattate in tali testi non sono loro familiari; • di reperire, estrarre e memorizzare più informazioni (anche se si tratta di elementi secondari o di dettagli); • di svolgere esercizi legati alla comprensione di testi, contestualizzati in modo chiaro e mirati; • di assumere un punto di vista più distaccato dal testo ed effettuare operazioni interpretative complesse (p. es. mettere in relazione i diversi interventi e sintetizzare le posizioni argomentative in un dibattito; sensibilità per gli aspetti formali); • di cogliere l'essenziale del messaggio o almeno certi elementi importanti, anche in un testo di notevole complessità; 	<p>Gli allievi sono in grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • di comprendere approfonditamente testi d'ascolto monologici o dialogici narrativi (cogliendo ad es. anche elementi secondari di natura psicologica); • di comprendere senza troppi sforzi i testi d'ascolto monologici o dialogici «non narrativi» di media difficoltà; • di dimostrare una comprensione reale dei testi difficili, di qualsiasi genere siano: intenzioni, «senso» del messaggio, spiegazioni complesse... • di reperire dettagli, elementi secondari in testi di qualsiasi tipo: narrazione, reportage, dibattito ecc; • di reperire, estrarre e memorizzare numerose informazioni (anche se si tratta di elementi secondari o di dettagli); • di svolgere esercizi legati alla comprensione di testi, contestualizzati in modo chiaro e mirati; • di <i>situare</i> (identificare il genere, il contesto, le intenzioni...) e di <i>valutare</i> (efficacia, qualità...) testi rilevanti di generi diversi;

<p>contestualizzato e finalizzato, di ascoltare attentamente e partecipare, e anche di reagire talvolta a quanto viene detto in modo pertinente (cfr. il dominio «interazione verbale»);</p> <ul style="list-style-type: none"> • in situazioni dialogiche, di segnalare di non aver capito e di porre domande al proposito; • di interpretare segnali paraverbali e non verbali correnti. <p>Gli allievi comprendono testi con le seguenti caratteristiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> • testi di media complessità (tematica, lessico, strutture linguistiche e dialettiche); • testi narrativi ed espositivi, audio o audiovisivi; scambi verbali ai quali partecipano loro stessi (conversazioni, dibattiti); • testi caratteristici delle situazioni orali scolastiche: scambi in classe o entro gruppi di lavoro, discorso orale dell'insegnante (se soddisfa le altre esigenze). <p>Gli allievi sono in grado di rispondere a domande del tipo seguente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • domande formulate in modo semplice (vocabolario corrente, sintassi) e in maniera 	<p>vista più distaccato, più sintetico: cogliere (in una certa misura indipendentemente dalla loro complessità) gli elementi che costituiscono <i>l'essenziale</i> dei testi, in funzione dei generi cui appartengono;</p> <ul style="list-style-type: none"> • di <i>situare</i> (identificare il genere, il contesto, le intenzioni...) e di <i>valutare</i> (efficacia, qualità...) testi rilevanti di generi diversi (se le domande facilitano il compito); • di partecipare attivamente a un colloquio chiaramente contestualizzato e finalizzato: di ascoltare attentamente e anche di reagire talvolta a quanto viene detto, in modo pertinente (cfr. il dominio «interazione verbale»); • in situazioni dialogiche, di segnalare di non aver capito e di porre domande al proposito; • di interpretare segnali paraverbali e non verbali diversificati. <p>Gli allievi comprendono testi con le seguenti caratteristiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> • testi di complessità media (tematica, lessico, strutture linguistiche e dialettiche) o relativamente elevata nel caso di testi narrativi; 	<ul style="list-style-type: none"> • NB: nei testi d'ascolto monologici o dialogici più difficili, essi incontrano ancora qualche difficoltà, ad esempio di fronte a <i>figure dialettiche</i> complesse: ironia, ambiguità enunciative, ecc. • di <i>situare</i> (identificare il genere, il contesto, le intenzioni...) e di <i>valutare</i> (efficacia, qualità...) testi rilevanti di generi diversi; • in un colloquio (conversazione, lavoro di gruppo, dibattito ecc.), di partecipare attivamente (ascolto, comprensione, interventi pertinenti e motivati, orientati all'obiettivo comunicativo e con un apporto di contenuto), rispettando le regole rituali degli scambi (apertura, chiusura, turni di parola) (cfr. dominio «interazione verbale»); • in situazioni dialogiche, di segnalare di non aver capito e di porre domande al proposito; • di interpretare segnali paraverbali e non verbali diversificati e complessi. <p>Gli allievi comprendono testi con le seguenti caratteristiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> • testi piuttosto complessi (tematica, 	<ul style="list-style-type: none"> • in un colloquio (conversazione, lavoro di gruppo, dibattito ecc.), di partecipare attivamente (ascolto, comprensione, interventi pertinenti, proficui e motivati, orientati allo scopo comunicativo e con un apporto di contenuto), rispettando le regole rituali degli scambi (apertura, chiusura, turni di parola) (cfr. dominio «interazione verbale»); • in situazioni dialogiche, di segnalare di non aver capito e di porre domande al proposito; • di interpretare segnali paraverbali e non verbali diversificati e complessi; • di essere indipendenti dal formato delle domande (indice di una comprensione approfondita, solida e relativamente fluida). <p>Gli allievi comprendono testi con le seguenti caratteristiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> • qualsiasi testo, nella misura in cui sia adatto alle caratteristiche degli allievi di questa età; • testi notevolmente complessi (tematica, lessico, strutture linguistiche e dialettiche) indipendentemente dal genere di testo; • testi monologici o
---	---	---	---

<p>mirata (p.es. che vertono su una sola informazione);</p> <ul style="list-style-type: none"> domande chiuse, scelta multipla (in cui i distrattori sono sufficientemente distinti gli uni dagli altri), domande sì/no o che implicano risposte molto brevi; domande legate a esercizi sui quali sono stati orientati in precedenza e che li aiutano a focalizzare l'attenzione. 	<ul style="list-style-type: none"> testi narrativi, espositivi e argomentativi, monologici o dialogici (p.es. teatro) audio o audiovisivi, scambi verbali ai quali partecipano loro stessi (conversazioni, dibattiti, scambi ecc.); testi caratteristici delle situazioni orali scolastiche: scambi in classe o entro gruppi di lavoro, discorso orale dell'insegnante (se soddisfa le altre esigenze). <p>Gli allievi sono in grado di rispondere a domande del tipo seguente:</p> <ul style="list-style-type: none"> le domande sono formulate in maniera relativamente semplice (vocabolario, sintassi) e chiaramente mirate; domande chiuse, scelta multipla, domande sì/no o che implicano risposte relativamente brevi; domande legate a esercizi sui quali sono stati orientati in precedenza e che li aiutano a focalizzare l'attenzione; NB: gli allievi sono meno condizionati dal formato delle domande che vertono sulla comprensione «centrale dei testi» (ma è comunque importante che queste non siano particolarmente complesse: domande 	<p>lessico, strutture linguistiche e dialettiche) indipendentemente dal genere di testo;</p> <ul style="list-style-type: none"> testi monologici o dialogici (p.es. teatro) audio o audiovisivi, scambi verbali ai quali partecipano loro stessi (conversazioni, dibattiti, scambi ecc.); testi caratteristici delle situazioni orali scolastiche: scambi in classe o entro gruppi di lavoro, discorso orale dell'insegnante. <p>Gli allievi sono in grado di rispondere a domande del tipo seguente:</p> <ul style="list-style-type: none"> domande di diversi formati: domande a scelta multipla difficili (con distrattori numerosi e/o vicini), domande legate a esercizi, domande aperte o «molto» aperte (domande relativamente fluide, con un ampio ventaglio di risposte possibili, che presuppongono una comprensione approfondita, una capacità di decentrazione e di formulazione; NB: gli allievi sono meno condizionati dal formato delle domande che vertono sulla comprensione «centrale dei testi» (ma è comunque importante che queste non siano particolarmente 	<p>dialogici (p.es. teatro) audio o audiovisivi, scambi verbali ai quali partecipano loro stessi (conversazioni, dibattiti, scambi ecc.);</p> <ul style="list-style-type: none"> testi caratteristici delle situazioni orali scolastiche: scambi in classe o entro gruppi di lavoro, discorso orale dell'insegnante; NB: persiste un leggero divario tra i testi narrativi e quelli di altro tipo, ma è molto attenuato. <p>Gli allievi sono in grado di rispondere a domande del tipo seguente:</p> <ul style="list-style-type: none"> domande di qualsiasi formato: domande a scelta multipla (indipendentemente dal livello di difficoltà e dalla vicinanza dei distrattori), domande legate a esercizi, domande aperte o molto aperte (domande relativamente fluide, con un ampio ventaglio di risposte possibili, che presuppongono una comprensione approfondita, una capacità di decentrazione e di formulazione; NB: l'autonomia rispetto alle domande e l'indipendenza pressoché totale delle risposte dal formato delle domande costituiscono una caratteristica appariscente di questi
---	--	---	---

	<p>completamente aperte, con un ampio ventaglio di risposte, con distrattori trappola nelle domande a scelta multipla);</p> <ul style="list-style-type: none"> • gli elementi facilitatori rimangono importanti se le domande si riferiscono a dettagli, agli aspetti <i>situare</i> o <i>valutare</i>, oppure se i testi sono più complessi. 	<p>complesse: domande completamente aperte, con un ampio ventaglio di risposte, con distrattori trappola nelle domande a scelta multipla);</p> <ul style="list-style-type: none"> • gli elementi facilitatori rimangono importanti se le domande si riferiscono a dettagli, agli aspetti <i>situare</i> o <i>valutare</i>, oppure se i testi sono più complessi. 	<p>allievi, che testimonia la qualità della loro comprensione dei testi, indipendentemente dal genere.</p>
--	--	---	--

6.2 Lettura

Descrizione dei livelli «lettura» – 4^a classe

Niveau I ₄	Niveau II ₄	Niveau III ₄	Niveau IV ₄
<p>Gli allievi sono in grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • di attribuire alle lettere il giusto suono; • di leggere lentamente sillabe, parole e brevi frasi; • di trovare informazioni esplicite in una frase o in un breve testo semplice, se la domanda vi fa chiaro riferimento e il passaggio di testo può essere ripreso direttamente per rispondere alla domanda; • di comprendere ed eseguire consegne espresse in forma scritta in una frase; • di capire qualche informazione implicita, a condizione che la domanda indichi in quale punto del testo si trova e che l'informazione possa essere desunta da un contesto ampiamente esplicito; • di costruirsi una comprensione di una frase o di un testo breve e semplice; • di riconoscere il tipo di testo (genere) e i destinatari in testi palesi (lettera, istruzioni per un testo 	<p>Gli allievi sono in grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • di attribuire alle lettere il giusto suono; • di leggere fluidamente parole e brevi frasi; • di trovare informazioni esplicite in un testo breve e ben strutturato; La risposta richiesta non dev'essere ripresa direttamente dal testo; • di comprendere ed eseguire consegne espresse in forma scritta e breve; • di capire qualche informazione implicita, a condizione che la domanda indichi in quale punto del testo si trova; • di comprendere la suddivisione tematica di un breve, semplice testo; • di riconoscere tipo di testo, funzione e destinatari in tipi di testo evidenti; • di stabilire una relazione tra testo e immagine, a condizione che questi rimandino direttamente l'uno all'altro. <p>Comprendono testi con le seguenti caratteristiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la terminologia usata è di livello scolastico, le parole meno conosciute 	<p>Gli allievi sono in grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • di leggere fluidamente parole e frasi lunghe; • di trovare informazioni esplicite in un testo breve e ben strutturato; • di comprendere ed eseguire consegne espresse in forma scritta; • di riconoscere informazioni implicite anche se la domanda non di riferisce direttamente a un determinato passaggio di testo; • di comprendere la suddivisione tematica di un breve testo; • di costruirsi una comprensione globale di un testo ben strutturato, anche se non tutte le parole sono note; • di riconoscere tipo di testo, funzione e destinatari in tipi di testo semplici; • di riprodurre con frasi proprie quanto letto e metterlo in relazione con se stessi e con il mondo; • di stabilire una relazione tra testo e immagine, a condizione che tale relazione risulti 	<p>Gli allievi sono in grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • di leggere fluidamente parole e frasi complesse; • di trovare informazioni esplicite in testi complessi continui e discontinui; • di comprendere ed eseguire consegne espresse in forma scritta; • di riconoscere informazioni implicite, anche se questa dev'essere dedotta dall'intero testo; • di comprendere la suddivisione tematica di un testo; • di comprendere le intenzioni di figure letterarie, grazie alla comprensione globale del testo; • di costruirsi una comprensione globale anche nel caso di testi complessi contenenti un lessico in parte non noto. Le parole ignote non compromettono la comprensione del testo; • di riconoscere il tipo, la funzione ed i destinatari del testo; di comprendere la funzione del testo anche attraverso informazioni implicite;

<p>di bricolage);</p> <ul style="list-style-type: none"> di stabilire una relazione tra testo e immagine, a condizione che questi rimandino direttamente l'uno all'altro. <p>Comprendono testi con le seguenti caratteristiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> la terminologia è di livello scolastico e familiare; il tema è familiare e si sviluppa in maniera lineare, la struttura è chiaramente riconoscibile; il testo è breve e di facile lettura; il testo è chiaramente strutturato, sia nel contenuto che nella forma (layout), le frasi sono semplici e facilmente comprensibili; il testo è breve ed è composto da diversi elementi (immagini, testo, fumetti...), i rapporti risultano evidenti anche dalla suddivisione. <p><i>Sono in grado di rispondere a domande del tipo seguente:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> le domande si riferiscono a passaggi di testo facilmente reperibili e contengono un chiaro riferimento ai passaggi di testo rilevanti; le domande richiedono un impegno minimo dell'allievo nella 	<p>sono facili da capire o vengono spiegate;</p> <ul style="list-style-type: none"> il tema del testo è familiare; il testo è chiaramente strutturato, sia nel contenuto che nella forma (layout); il testo è breve; Gli allievi sono in grado di padroneggiare anche brevi testi costruiti con elementi diversificati (prospetti, illustrazioni ecc.). <p>Sono in grado di rispondere a domande del tipo seguente:</p> <ul style="list-style-type: none"> le domande si riferiscono a passaggi di testo facilmente reperibili; si possono usare domande di tutti i formati (<i>scelta multipla</i>, domande semi-aperte, aperte), ma l'impegno personale per rispondere alle domande aperte e semi-aperte deve essere molto contenuto. 	<p>evidente anche alla superficie del testo.</p> <p>Comprendono testi con le seguenti caratteristiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> comprendono anche testi in cui il lessico sia meno scolastico; deve però essere possibile dedurre i significati dal contesto; il tema del testo può anche non essere familiare, vale a dire che ne è richiesta la comprensione attraverso la lettura; i testi possono avere una certa lunghezza; la struttura contenutistica del tema si riflette nell'esposizione e nella suddivisione del testo; Gli allievi sono in grado di padroneggiare anche testi costruiti con elementi diversificati (prospetti, illustrazioni tabelle ecc.). <p>Sono in grado di rispondere a domande del tipo seguente:</p> <ul style="list-style-type: none"> il formato delle domande non riveste un particolare significato: gli allievi riescono a rispondere in modo appropriato a domande di tutti i formati. 	<ul style="list-style-type: none"> di riprodurre con frasi proprie quanto letto e metterlo in relazione con se stessi e con il mondo; di sviluppare e comunicare la propria opinione su quanto letto. di stabilire una relazione tra testo e immagine, anche se tale relazione dev'essere individuata attivamente dagli allievi. <p>Comprendono testi con le seguenti caratteristiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> comprendono anche testi con lessico non familiare. Il significato di quanto non conosciuto può essere dedotto dal contesto oppure non disturba la comprensione; il tema del testo può anche non essere familiare; vale a dire che ne è richiesta la comprensione attraverso la lettura; i testi possono essere lunghi e complessi. Il testo può essere composto da diversi elementi (schemi riassuntivi, immagini, tabelle ecc.). la struttura contenutistica del tema si riflette nell'esposizione e nella suddivisione del testo. <p><i>Sono in grado di rispondere a domande del tipo seguente:</i></p>
--	---	---	--

formulazione della risposta.			<ul style="list-style-type: none">• il formato delle domande non riveste un particolare significato: gli allievi riescono a rispondere in modo appropriato a domande di tutti i formati.
------------------------------	--	--	--

Descrizione dei livelli «lettura» – 8^a classe

Niveau I ₈	Niveau II ₈	Niveau III ₈	Niveau IV ₈
<p>Gli allievi sono in grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> di individuare le informazioni esplicite all'interno di un testo semplice (e, in casi molto limitati, anche in uno complesso), se le domande vi fanno chiaro riferimento o il relativo passaggio nel testo è facile da rintracciare; di comprendere le informazioni implicite quando il passaggio del testo contenente l'informazione implicita richiesta viene segnalato nel testo stesso o attraverso la domanda; in casi tipici, di riconoscere il genere / tipo di testo, mostrando così di aver compreso, a grandi linee, la tipologia e la funzione del testo stesso. <p>Gli allievi comprendono testi con le seguenti caratteristiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> i testi sono strutturati in maniera semplice; tematiche e terminologia sono familiari e la sintassi è facilmente comprensibile; la struttura superficiale del testo è chiara e tipica per il tipo / genere di testo; il tema presenta una 	<p>Gli allievi sono in grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> di individuare le informazioni esplicite all'interno di un testo anche se la risposta richiesta non può essere ricavata direttamente dal testo stesso; di rilevare le informazioni implicite (e naturalmente anche quelle esplicite) in un testo anche quando devono impegnarsi personalmente per formulare la risposta; di disporre nella giusta sequenza i brani di un testo frammentato. Essi sono insomma capaci di comprendere come un testo è organizzato e tematicamente strutturato, precisando però che il lavoro di organizzazione si riferisce solo a un breve passaggio del testo o ai casi in cui per rispondere alla domanda è sufficiente una rapida scorsa al testo. <p>Gli allievi comprendono testi con le seguenti caratteristiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> il tema trattato nel testo è familiare o potrebbe interessare l'allievo; la terminologia è di livello scolastico, le parole meno note sono facilmente deducibili o 	<p>Gli allievi sono in grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> di individuare le informazioni esplicite all'interno di testi più impegnativi, anche se discontinui; di interpretare le informazioni implicite, se possono fare riferimento a un passaggio circoscritto del testo. In testi molto brevi o in determinati passaggi, gli allievi sono in grado di realizzare una comprensione globale del testo basandosi su informazioni implicite (con il supporto di quelle esplicite); di cogliere il contenuto essenziale di un'informazione complessa e poco esplicita o completare il testo in modo logico; di sviluppare un proprio punto di vista sul contenuto letto; di motivare le proprie risposte, in maniera elementare, facendo riferimento al testo; di comprendere l'organizzazione e la strutturazione tematica di un testo; di riconoscere l'intento dell'autore, la funzione del testo e l'orientamento ai destinatari, se 	<p>Gli allievi sono in grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> di individuare e mettere in relazione le informazioni tra loro correlate presenti all'interno di testi lineari e discontinui. Questo riesce loro anche se le informazioni chiave si trovano distribuite in diversi punti del testo; di riconoscere in un testo anche le informazioni fortemente implicite; di realizzare una comprensione globale del testo; di capire di dover leggere un testo in maniera differente a seconda dell'obiettivo che si intende raggiungere con la lettura e dell'interesse per l'informazione contenuta nel testo; di applicare strategie di lettura come "scorrere il testo", "utilizzare il titolo come aiuto nella ricerca" ecc.; di riconoscere la funzione del testo; di associare un testo a una specifica situazione di comunicazione e comprendere le intenzioni – anche implicite – dell'autore; di riconoscere il

<p>struttura semplice (lineare) e poco complessa;</p> <ul style="list-style-type: none"> • se il testo è più complesso e impegnativo, la domanda deve essere riferita specificamente a un passaggio "evidente" del testo stesso. <p>Gli allievi sono in grado di rispondere a domande del tipo seguente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • domande che contengono un chiaro riferimento al passaggio di testo rilevante; il passaggio di testo necessario per rispondere alla domanda è circoscritto. Gli allievi riescono così a concentrarsi su un determinato passaggio; • le domande richiedono risposte poco elaborate; • alle domande relative a testi più complessi può essere data risposta se sono riferite ad informazioni particolarmente evidenziate nel testo (mediante il grassetto, un sottotitolo, l'inserimento in un elenco, la collocazione all'inizio del testo ecc.). 	<p>vengono spiegate;</p> <ul style="list-style-type: none"> • il testo è strutturato in modo chiaro sia in termini di contenuti che sotto l'aspetto formale (layout); vengono però compresi anche testi composti da diversi elementi (prospetti, immagini, ecc.); • i testi sono per lo più strutturati in maniera semplice e solo poco più impegnativi di quelli del livello I; • laddove il testo è più complesso e impegnativo, le domande devono essere riferite specificamente a tratti specifici del testo. <p>Gli allievi sono in grado di rispondere a domande del tipo seguente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • domande che contengono un chiaro riferimento al passo del testo rilevante; il passaggio di testo necessario per rispondere alla domanda è circoscritto. Gli allievi riescono così a concentrarsi su un determinato passaggio; • si possono usare domande di tutti i formati (multiple choice, domande semi-aperte, aperte), ma l'impegno personale per rispondere alle domande aperte e semi-aperte deve essere contenuto. 	<p>chiaramente segnalati;</p> <ul style="list-style-type: none"> • di comprendere la funzione degli elementi di strutturazione del testo. <p>Gli allievi comprendono testi con le seguenti caratteristiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> • i testi possono essere anche meno scolastici o relativi a tematiche non note. Il tema trattato nel testo riveste un ruolo secondario; • i testi sono strutturati in maniera piuttosto semplice ma presentano in parte una struttura poco chiara e lineare; • la terminologia e la sintassi sono talvolta complesse; • le parole non note non vengono sempre spiegate, bensì devono essere in parte ricavate dal contesto; • la struttura contenutistica del tema non si riflette costantemente nell'esposizione e nella suddivisione del testo; • lo sviluppo del tema non segue sempre uno schema noto (es. dal generico allo specifico); • il testo può essere composto da diversi elementi (schemi riassuntivi, immagini, tabelle, ecc.). <p>Gli allievi sono in grado di rispondere a domande del</p>	<p>riferimento ai destinatari.</p> <p>Gli allievi comprendono testi con le seguenti caratteristiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> • i testi sono strutturati in maniera complessa, ricca e talvolta poco lineare; • la terminologia e la struttura della frase possono essere complesse ; • le parole non familiari non vengono spiegate in modo del tutto esplicito, bensì devono essere parzialmente dedotte dal contesto; • la struttura superficiale del testo non è sempre chiara, mancano in parte delle evidenziazioni atte ad agevolarne la comprensione, l'articolazione dei contenuti non si ritrova costantemente nella struttura superficiale del testo; • il tema a volte è impegnativo e non segue sempre uno schema familiare; • il testo può essere composto da diversi elementi (schemi riassuntivi, immagini, tabelle, ecc.). <p>Gli allievi sono in grado di rispondere a domande del tipo seguente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • gli allievi riescono a rispondere correttamente a domande di tutti i
---	--	--	--

		<p>tipo seguente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • gli allievi riescono a rispondere in modo appropriato a domande di tutti i formati. il formato non riveste un particolare significato; • se vengono proposti passaggi di un testo frammentato da disporre in sequenza corretta, questo esercizio viene eseguito correttamente a condizione che il lavoro organizzativo si riferisca al testo nel suo complesso. 	formati e di tutti i tipi.
--	--	--	----------------------------

Descrizione dei livelli «lettura» – 11^a classe

Niveau I ₁₁	Niveau II ₁₁	Niveau III ₁₁	Niveau IV ₁₁
<p>Gli allievi sono in grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • di reperire informazioni facili da rintracciare, che implicano il collegamento tra informazioni vicine e la localizzazione di informazioni in un testo tabellare o anche in un testo misto (con parecchi supporti); • di reperire informazioni esplicite, soprattutto quando i temi trattati nei testi sono loro familiari o vicini ai loro interessi; • di individuare informazioni implicite all'interno di testi lunghi o brevi che trattano temi complessi, ad esempio quando la ricerca di indizi richiede di mettere in relazione diversi tipi d'informazione (= la lettura di una tabella); • di stabilire delle inferenze quando la domanda implica una comprensione globale del contenuto del testo (un racconto); • di identificare il tema principale di un testo a partire da supporti di natura diversa (la prima e la quarta di copertina); • di riconoscere la funzione e lo scopo di un testo facendo leva sul co-testo (ad es., identificare la provenienza dei messaggi pubblicati su 	<p>Gli allievi sono in grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • di reperire informazioni esplicite che richiedono un percorso d'individuazione semplice e informazioni che richiedono una buona comprensione non solo del testo ma anche del contesto di riferimento o della sua organizzazione; • di reperire informazioni implicite che richiedono di mettere in relazione le diverse parti del testo e contemporaneamente di stabilire delle inferenze (in un testo letterario); • di fare inferenze basandosi su elementi sparsi in vari punti del testo e/o in un testo che esige la comprensione accurata di una tabella; • di comprendere elementi lessicali di un testo quando si richieda di interpretare una parola (ricerca di un sinonimo) o di interpretare una frase riferita al tema principale del testo, ad esempio in un testo dalla terminologia e dalla costruzione sintattica complesse; • di comprendere la funzione di un testo soprattutto quando l'esercizio consiste nel cogliere l'organizzazione del testo e di acquisire delle 	<p>Gli allievi sono in grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • di reperire informazioni esplicite quando il testo (continuo o misto) è denso e contiene molti supporti, quando le informazioni sono contenute in un cappello o in un titolo, quando si tratta di fare delle deduzioni, quando il tema e la terminologia sono complessi; • di interpretare, fare deduzioni e inferenze, inferire i sentimenti dei personaggi, fare collegamenti tra immagini e titoli e dedurre il contenuto di testi densi che comportano molti supporti o molte inferenze; • di riassumere, individuare l'idea essenziale, desumere i punti positivi o negativi, valutare le argomentazioni, argomentare e giustificare una risposta o riflettere sulla forma prendendo una certa distanza dal tema, identificare l'intenzione dell'autore. I testi possono essere più o meno complessi sotto il profilo dei temi o dei supporti; in tal caso è l'operazione cognitiva che determina la difficoltà; 	<p>Gli allievi sono in grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • di reperire informazioni esplicite in un testo quando la terminologia è difficile (testo, domanda o distrattori). Si tratta nell'insieme di testi con una terminologia, una tematica o una costruzione complesse; • di inferire il senso generale e l'idea conduttrice di un testo, di interpretarlo mettendo in relazione varie informazioni. Il contenuto della risposta presuppone inferenze più complesse, che implicano contemporaneamente la comprensione e il reperimento di metafore e categorie (formulate in modo diverso) in un testo. I testi possono essere di difficoltà o lunghezza variabili, essere presentati sotto forma di fumetto o testo narrativo, necessitare di numerose inferenze per essere compresi nella sostanza, vertere su temi complessi anche se vicini agli allievi (l'adolescenza), costellati di metafore; • di estrapolare e riassumere l'essenza o le idee essenziali di un testo, riflettere su forma e contenuto, riconoscere l'intenzione dell'autore e comprendere le

<p>un sito Internet).</p> <p>Gli allievi comprendono testi con le seguenti caratteristiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> • i testi possono essere sia ben strutturati e abbastanza semplici (ad es., una ricetta) che più complessi, di intento narrativo (racconti, testi letterari) o anche esplicativo (sotto forma di tabella a doppia entrata contenente semplici informazioni); • I temi proposti sono quasi sempre familiari agli allievi. <p>Gli allievi sono in grado di rispondere a domande del tipo seguente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • in linea di massima, le domande richiedono risposte poco elaborate (domande a scelta multipla o a risposta chiusa) ma per cui il contenuto del testo può presupporre la comprensione di una terminologia complessa (ad es. un racconto). 	<p>informazioni in vari punti del medesimo, ad esempio in un titolo, o di allacciarsi a riferimenti esterni al testo principale (co-testo);</p> <ul style="list-style-type: none"> • di riconoscere le intenzioni dell'autore e di situare il suo punto di vista in relazione alla tematica sviluppata, ad esempio in un testo esplicativo il cui tema implichi un certo distacco. <p>Gli allievi comprendono testi con le seguenti caratteristiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a questo livello si trova una maggior varietà di testi, appartenenti a diversi generi (narrativi o espositivi). I testi (se di genere letterario) sono talvolta lunghi e complessi nella costruzione sintattica e nella terminologia. In altri casi sono più semplici e ben strutturati, presentati in modo non continuo (ad es. una tabella a doppia entrata); • alcuni di questi testi, continui o misti, hanno una struttura facilitatrice nell'impaginazione (sottotitoli, riquadri, evidenziazioni mediante particolari tipi di caratteri tipografici, ecc.); • i temi affrontati presentano un grado di familiarità variabile: a volte sono abbastanza 	<ul style="list-style-type: none"> • di identificare a chi è rivolto un testo sulla base di una domanda a scelta multipla in un testo difficile per la terminologia utilizzata. <p>Gli allievi comprendono testi con le seguenti caratteristiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> • i testi sono sia di genere narrativo che esplicativo che argomentativo, di difficoltà da media a elevata, e le relative domande (sia per il formato che per l'argomento) richiedono un certo distacco rispetto a se stessi e al testo; • inoltre, i temi sono di vario genere, la maggior parte di essi comporta una terminologia complessa e i temi trattati sono meno familiari agli allievi; • i testi possono essere anche misti (cioè incorporare vari supporti). <p>Gli allievi sono in grado di rispondere a domande del tipo seguente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • le domande possono essere di diversi tipi: da quelli a scelta multipla, con distrattori complessi, alle domande aperte; • nelle domande a scelta multipla, anche i distrattori necessitano 	<p>metafore. La difficoltà delle domande è legata più al contenuto e alle operazioni richieste, nonché alla difficoltà del testo, che alla formulazione. Si tratta di testi letterari, che richiedono un'analisi e un'interpretazione consone, o di articoli di giornale fioriti di metafore.</p> <p>Gli allievi comprendono testi con le seguenti caratteristiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> • i testi sono soprattutto di genere narrativo e di una certa complessità dal punto di vista sintattico (testi letterari) e/o della costruzione di senso, che presuppone numerose inferenze (ad es. la comprensione di metafore); • in questa categoria troviamo anche il fumetto, che richiede la comprensione delle inferenze per capire il senso (ad esempio, cogliere l'humour) e i collegamenti tra i diversi personaggi; • il grado di difficoltà dei testi è elevato, sia per la costruzione (che comprende parecchi supporti) che per la terminologia o la (non-)familiarità del tema. <p>Gli allievi sono in grado di rispondere a domande del tipo seguente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • quando le domande sono a scelta multipla,
--	--	---	--

	<p>popolari e vicini agli allievi, in quanto legati al tempo libero o allo sport, altre volte sono più lontani dagli allievi ma connessi alla loro esperienza scolastica. Gli allievi sono in grado di rispondere a domande del tipo seguente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • le domande sono del tipo a scelta multipla o a risposta chiusa, vale a dire non necessitano di una risposta elaborata, oppure l'informazione da rintracciare è vicina. Tuttavia, i testi e l'informazione da ricercare o inferire hanno una complessità maggiore di quelli del livello 1; • in altri casi, le domande a scelta multipla implicano una buona comprensione del contenuto del testo, segnatamente di un testo letterario e/o a domande in cui la risposta dipende dalla comprensione dell'organizzazione del testo oltre che del contesto di riferimento; • Gli allievi sono in grado di fornire una risposta breve (una parola) quando si tratta di inferire un'informazione in una parte del testo o anche di dare una risposta a una domanda che implica la comprensione dell'organizzazione del testo. 	<p>di inferenze e riformulazioni o si riferiscono a concetti astratti;</p> <ul style="list-style-type: none"> • inoltre, la formulazione della domanda può essere negativa e riguardare varie informazioni. 	<p>la natura dei distrattori e lo scopo della domanda li rendono difficili;</p> <ul style="list-style-type: none"> • le domande possono inoltre richiedere una risposta elaborata.
--	--	--	---

6.3 Espressione orale

Descrizione del livello «Espressione orale» – 4^a classe

Niveau I ₄	Niveau II ₄	Niveau III ₄	Niveau IV ₄
<p>Gli allievi sono in grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • di tenere un discorso monologico molto breve (meno di 1 minuto), di genere espositivo • di presentarsi in modo parziale • di fornire alcune informazioni parzialmente pertinenti in rapporto al tema del discorso • di utilizzare un lessico comprensibile e relativamente adeguato, ma ancora molto limitato (ripetizioni) • di esprimersi in maniera più o meno corretta secondo le regole della lingua orale (francese: concordanze, posizione degli elementi sintattici - tedesco: caso, proposizioni secondarie, tempo ecc.). • di concatenare alcuni enunciati mediante i connettori logici « e » e «(e) poi». • di parlare in maniera abbastanza udibile • di pronunciare in maniera abbastanza comprensibile • Svizzera tedesca: di esprimersi in tedesco 	<p>Gli allievi sono in grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • di produrre testi orali di tipo monologico e di durata relativamente importante (un minuto), rivolti a uno o più destinatari. • di seguire una traccia che viene loro spiegata e che soddisfa i requisiti delle forme prototipiche di generi testuali a loro familiari (racconto o leggenda noti, rapporto su un evento, descrizione di un oggetto ecc.). • di rispettare lo scopo comunicativo del genere in questione. • di fornire qualche informazione attinente alla tematica trattata • di utilizzare una terminologia piuttosto limitata (ripetizioni) ma in genere adeguata e comprensibile. • di esprimersi in maniera quasi sempre corretta secondo le regole della lingua orale (francese: concordanze, posizione degli elementi sintattici - tedesco: caso, proposizioni secondarie, tempo ecc.). • di strutturare il 	<p>Gli allievi sono in grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • di produrre testi orali di tipo monologico e di durata relativamente importante (un minuto o più), rivolti a uno o più destinatari. • di seguire una traccia che viene loro spiegata e che soddisfa i requisiti delle forme prototipiche di generi testuali a loro familiari (racconto o leggenda noti, rapporto su un evento, descrizione di un oggetto ecc.). • di rispettare lo scopo comunicativo e di fornire contenuti pertinenti in rapporto alla tematica e al genere in questione. • di utilizzare una terminologia piuttosto limitata (ripetizioni) ma in genere sufficientemente precisa e comprensibile. • di esprimersi in maniera generalmente corretta secondo le regole della lingua orale (francese: concordanze, posizione degli elementi sintattici; tedesco: caso, proposizioni secondarie, tempo ecc.). 	<p>Gli allievi sono in grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • di produrre testi orali di tipo monologico e di durata relativamente importante (più di un minuto), rivolti a uno o più destinatari. • di seguire una traccia che viene loro spiegata e che soddisfa i requisiti delle forme prototipiche di generi testuali a loro familiari (racconto o leggenda noti, rapporto su un evento, descrizione di un oggetto ecc.). • di rispettare lo scopo comunicativo e di fornire contenuti pertinenti in rapporto alla tematica e al genere in questione (informazioni se si tratta di una presentazione, descrizione di azioni e peripezie se si tratta di un racconto...) • di utilizzare una terminologia generalmente adeguata e precisa. • di esprimersi in maniera generalmente corretta secondo le regole della lingua orale (francese: concordanze, posizione degli elementi sintattici; tedesco: caso,

<p>ma non ancora fluidamente e correttamente (alcuni errori e incongruenze sono inevitabili a questa età)</p> <p>Gli allievi producono testi con le seguenti caratteristiche formali:</p> <ul style="list-style-type: none"> • produzione monologica • generi noti agli allievi e oggetto di esercitazioni in classe (breve narrazione, descrizione di un oggetto, rapporto su un avvenimento ecc.) • forme prototipiche e minime dei generi sopra indicati. <p>Gli allievi svolgono esercizi con le <i>seguenti</i> caratteristiche formali:</p> <ul style="list-style-type: none"> • esercizi molto semplici e spiegati con chiarezza • contesto e finalità della produzione particolarmente semplici: destinatari non troppo numerosi e facilmente identificabili, scopo comunicativo esplicito ... • contenuto motivante e familiare <p>Una traccia semplice e precisa (presentata oralmente)</p> <ul style="list-style-type: none"> • tempo sufficiente per prepararsi (comprensione dell'esercizio, scelte enunciative, contenuti). 	<p>discorso, ma in maniera soprattutto implicita (ordine degli elementi) e non sempre coerente in ogni momento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • di concatenare alcuni enunciati soprattutto mediante i connettori logici «e» e «(e) poi». • di esprimersi in maniera udibile, pronunciando / articolando le parole in modo soddisfacente, ma con fluidità ed espressività ancora limitate. • di valutare, in maniera ancora vaga e intuitiva, certi aspetti delle loro produzioni orali («successo», qualità...) o di quelle di altri locutori. <p>Svizzera tedesca: esprimersi in tedesco senza problemi ma in maniera non ancora del tutto fluida.</p> <ul style="list-style-type: none"> • di presentarsi in maniera comprensibile. • di recitare un testo (o un frammento di testo) [poesia, filastrocca ecc.] con pronuncia comprensibile. • di recitare brevi scene teatrali / giochi di ruolo molto semplici di fronte ai compagni o ai genitori, senza ancora utilizzare la voce e la mimo-gestualità in maniera espressiva. <p>Gli allievi producono testi con le seguenti caratteristiche formali:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • di strutturare il discorso, ma in maniera soprattutto implicita (ordine degli elementi) e non sempre coerente in ogni momento. • di concatenare alcuni enunciati soprattutto mediante i connettori logici «e» e «(e) poi». • di esprimersi in maniera udibile, pronunciando / articolando le parole in modo soddisfacente, ma con fluidità ed espressività ancora limitate. • di valutare in maniera ancora largamente intuitiva certi aspetti delle loro produzioni orali («successo», qualità...) o di quelle di altri locutori.. • Svizzera tedesca: esprimersi in tedesco senza problemi ma in maniera non ancora del tutto fluida. • di presentarsi in maniera comprensibile. • di tener conto della situazione comunicativa per adattarvi la loro presa di parola (volume della voce, chiarezza di pronuncia, direzione dello sguardo, ecc.). • di recitare un testo (o un frammento di testo) [poesia, filastrocca ecc.] con un volume di voce appropriato e una pronuncia 	<p>proposizioni secondarie, tempo ecc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> • di strutturare il discorso in maniera soprattutto implicita (ordine degli elementi) ma generalmente coerente in ogni momento. • di concatenare alcuni enunciati mediante i connettori logici « e » e «(e) poi», ma non solo quelli. • di variare a volte gli strumenti linguistici utilizzati • di esprimersi in maniera udibile, pronunciando / articolando le parole in modo soddisfacente, ma con fluidità ed espressività ancora limitate. • di valutare in maniera ancora largamente intuitiva certi aspetti delle loro produzioni orali («successo», qualità...) o di quelle di altri locutori.. • Svizzera tedesca: esprimersi in tedesco senza problemi ma in maniera non ancora del tutto fluida. • di presentarsi in modo comprensibile e pertinente. • di tener conto della situazione comunicativa per adattarvi la loro presa di parola (volume della voce, chiarezza di
--	---	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> • produzione monologica • generi noti agli allievi e oggetto di esercitazioni in classe (breve narrazione, descrizione di un oggetto, rapporto su un avvenimento ecc.) • forma prototipica dei generi sopra indicati. <p>Gli allievi svolgono esercizi con le seguenti caratteristiche formali:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il contesto e gli obiettivi della produzione corrispondono al vissuto degli allievi e vengono loro chiaramente spiegati. • I contenuti affrontati sono familiari e motivanti. <p>Una traccia semplice e precisa (presentata oralmente)</p> <ul style="list-style-type: none"> • tempo sufficiente per prepararsi (comprensione dell'esercizio, scelte enunciative, contenuti). 	<p>comprensibile.</p> <ul style="list-style-type: none"> • di recitare brevi scene teatrali / giochi di ruolo molto semplici di fronte ai compagni o ai genitori, provando (anche se il risultato non sempre è convincente) a utilizzare la voce e la mimo-gestualità in maniera espressiva. <p>Gli allievi producono testi con le seguenti caratteristiche formali:</p> <ul style="list-style-type: none"> • produzione monologica • generi noti agli allievi e oggetto di esercitazioni in classe (breve narrazione, descrizione di un oggetto, rapporto su un avvenimento ecc.) • forma prototipica dei generi sopra indicati. <p>Gli allievi svolgono esercizi con le seguenti caratteristiche formali:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il contesto e gli obiettivi della produzione corrispondono al vissuto degli allievi e vengono loro chiaramente spiegati. • I contenuti affrontati sono familiari e motivanti. <p>Una traccia precisa (presentata oralmente)</p> <ul style="list-style-type: none"> • tempo sufficiente per prepararsi (comprensione dell'esercizio, scelte enunciative, contenuti). 	<p>pronuncia, direzione dello sguardo, ecc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> • di parlare con relativa fluidità e in modo a volte vario e modulato (cfr. pause, prosodia, accentuazione). • di recitare un testo (o un frammento di testo) [poesia, filastrocca ecc.] con un volume di voce appropriato e una pronuncia comprensibile. • di recitare brevi scene teatrali / giochi di ruolo molto semplici di fronte ai compagni o ai genitori, provando (anche se il risultato non sempre è convincente) a utilizzare la voce e la mimo-gestualità in maniera espressiva. <p>Gli allievi producono testi con le seguenti caratteristiche formali:</p> <ul style="list-style-type: none"> • produzione monologica • generi noti agli allievi e oggetto di esercitazioni in classe (breve narrazione, descrizione di un oggetto, rapporto su un avvenimento ecc.) • forma prototipica dei generi sopra indicati. <p>Gli allievi svolgono esercizi con le seguenti caratteristiche formali:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il contesto e gli obiettivi della produzione corrispondono al vissuto degli allievi e vengono loro
--	--	---	--

			<p>chiaramente spiegati.</p> <ul style="list-style-type: none">• Il contenuto affrontato è motivante e relativamente familiare <p>Una traccia precisa (presentata oralmente)</p> <ul style="list-style-type: none">• tempo sufficiente per prepararsi (comprensione dell'esercizio, scelte enunciate, contenuti).
--	--	--	---

Descrizione del livello «Espressione orale» – 8^a classe

Niveau I ₈	Niveau II ₈	Niveau III ₈	Niveau IV ₈
<p>Gli allievi sono in grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • di produrre testi orali di tipo monologico e di durata limitata (poco più di un minuto), rivolti a uno o più destinatari. • di rispettare lo scopo comunicativo e di fornire alcuni elementi contenutistici pertinenti in rapporto alla tematica. • di utilizzare una terminologia limitata (ripetizioni) ma comprensibile. • di esprimersi in maniera generalmente soddisfacente secondo le regole della lingua orale (francese: concordanze, posizione degli elementi sintattici; tedesco: caso, proposizioni secondarie, tempo ecc.). • di concatenare i loro enunciati mediante i connettori logici « e » e «(e) poi». • di esprimersi in maniera udibile, pronunciando / articolando le parole in modo comprensibile, ma con fluidità limitata. • Svizzera tedesca: esprimersi in tedesco senza problemi in maniera non ancora del 	<p>Gli allievi sono in grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • di produrre testi orali di tipo monologico e di durata relativamente importante (circa due minuti), rivolti a uno o più destinatari. • di rispettare lo scopo comunicativo e di fornire contenuti pertinenti, e a volte motivati, in rapporto alla tematica e al genere trattati. • di utilizzare una terminologia ancora limitata (ripetizioni) ma in genere comprensibile e adeguata. • di esprimersi in maniera generalmente soddisfacente secondo le regole della lingua orale (francese: concordanze, posizione degli elementi sintattici; tedesco: caso, proposizioni secondarie, tempo ecc.). • di strutturare il discorso, ma in maniera soprattutto implicita (ordine degli elementi) e non sempre coerente in ogni momento. • di esprimersi in maniera udibile, pronunciando / articolando le parole in modo soddisfacente, ma con fluidità ed 	<p>Gli allievi sono in grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • di produrre testi orali di tipo monologico e di durata relativamente importante (circa due minuti), rivolti a uno o più destinatari. • di rispettare lo scopo comunicativo e di fornire contenuti pertinenti, e a volte motivati, in rapporto alla tematica e al genere trattati. • di utilizzare una terminologia ancora limitata (ripetizioni) ma in genere sufficientemente precisa e comprensibile. • di esprimersi in maniera generalmente corretta secondo le regole della lingua orale (francese: concordanze, posizione degli elementi sintattici; tedesco: caso, proposizioni secondarie, tempo ecc.). • di strutturare il discorso, ma in maniera soprattutto implicita (ordine degli elementi) e non sempre coerente in ogni momento. • di esprimersi in maniera udibile, pronunciando / articolando le parole in modo comprensibile, 	<p>Gli allievi sono in grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • di produrre testi orali di tipo monologico e di durata relativamente importante (due minuti o più), rivolti a uno o più destinatari. • di rispettare lo scopo comunicativo e di fornire contenuti pertinenti, e generalmente motivati, in rapporto alla tematica e al genere trattati. • di utilizzare una terminologia comprensibile, adeguata e in genere sufficientemente precisa. • di esprimersi in maniera generalmente corretta secondo le regole della lingua orale (francese: concordanze, posizione degli elementi sintattici; tedesco: caso, proposizioni secondarie, tempo ecc.). • di strutturare il discorso in maniera soprattutto implicita (ordine degli elementi) ma coerente in ogni momento. • di esprimersi in maniera udibile e relativamente fluida, pronunciando / articolando le parole in modo soddisfacente.

<p>tutto fluida.</p> <ul style="list-style-type: none"> • di presentarsi in maniera precisa e completa. • di raccontare un evento (o una serie di eventi) o narrare una storia seguendo una traccia e rispettando la sequenza cronologica. • di recitare un testo (o un frammento di testo) memorizzato, semplice e di media lunghezza, ma senza ricorrere ad alcun mezzo espressivo (volume della voce, intonazione). • di recitare brevi scene teatrali / giochi di ruolo di fronte ai compagni o ai genitori, senza utilizzare la voce e la mimo-gestualità in maniera espressiva. • di valutare in modo più che altro intuitivo come essi stessi abbiano eseguito un esercizio di produzione orale. <p>Gli allievi producono testi con le seguenti caratteristiche formali:</p> <ul style="list-style-type: none"> • produzione monologica • generi noti agli allievi e oggetto di esercitazioni in classe (racconto, esposizione, rapporto su un avvenimento, resoconto di una lettura ecc.). • forma prototipica dei generi sopra indicati. • Gli allievi svolgono esercizi con le seguenti caratteristiche formali: 	<p>espressività ancora limitate.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Svizzera tedesca: di esprimersi in tedesco senza problemi e in maniera sempre più fluida e corretta. A quest'età si devono comunque dare per scontati alcuni errori o incongruenze. • di presentarsi in maniera precisa e completa. • di raccontare un evento (o una serie di eventi) o narrare una storia seguendo una traccia e utilizzando strumenti linguistici e discorsivi semplici. • di farsi una rappresentazione della situazione comunicativa e di adattarvisi (genere, luogo, destinatari, obiettivo comunicativo, presa di parola: volume della voce, chiarezza di pronuncia, direzione dello sguardo ecc.) • di utilizzare, nel contesto di una presentazione orale (genere prevalentemente espositivo), i documenti a disposizione (immagini, audio ecc.). • di recitare un testo (o un frammento di testo) memorizzato, di lunghezza e complessità medie, ricorrendo in alcuni 	<p>ma con fluidità ed espressività ancora limitate.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Svizzera tedesca: di esprimersi in tedesco correttamente e fluidamente. A quest'età si devono dare per scontati alcuni (pochi) errori o incongruenze (es. casi inappropriati, errori nell'uso dell'imperfetto, parole dialettali) • di presentarsi in maniera precisa e completa. • di raccontare un evento (o una serie di eventi) o narrare una storia seguendo una traccia e utilizzando strumenti linguistici e discorsivi semplici. • di farsi una rappresentazione della situazione comunicativa e di adattarvisi (genere, luogo, destinatari, scopo comunicativo, presa di parola: volume della voce, chiarezza di pronuncia, direzione dello sguardo ecc.) • di utilizzare in maniera pertinente, nel contesto di una presentazione orale (genere prevalentemente espositivo), i documenti a disposizione (immagini, audio ecc.). • di recitare un testo (o un frammento di testo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Svizzera tedesca: di esprimersi in tedesco correttamente e fluidamente. A quest'età si devono dare per scontati alcuni (pochi) errori o incongruenze (es. casi inappropriati, errori nell'uso dell'imperfetto, parole dialettali) • di presentarsi in maniera precisa e completa. • di raccontare un evento (o una serie di eventi) o narrare una storia seguendo una traccia e utilizzando strumenti linguistici e discorsivi di vario tipo. • di farsi una rappresentazione della situazione comunicativa e di adattarvisi (genere, luogo, destinatari, scopo comunicativo, presa di parola: volume della voce, chiarezza di pronuncia, direzione dello sguardo ecc.) • di utilizzare in maniera pertinente, nel contesto di una presentazione orale (genere prevalentemente espositivo), i documenti a disposizione (immagini, audio ecc.). • di recitare un testo (o un frammento di testo) memorizzato, di lunghezza e complessità medie,
---	--	---	---

<ul style="list-style-type: none"> il contesto e le finalità della produzione sono semplici e spiegati con chiarezza (destinatari non troppo numerosi e facilmente identificabili, «obiettivo» comunicativo esplicito) Il contenuto affrontato è motivante e familiare. Agli allievi viene fornita una traccia precisa tempo sufficiente per prepararsi (comprensione dell'esercizio, scelte enunciative, contenuti). 	<p>punti a semplici mezzi espressivi (volume della voce, intonazione).</p> <ul style="list-style-type: none"> di recitare brevi scene teatrali / giochi di ruolo di fronte ai compagni o ai genitori, utilizzando in alcuni punti la voce e la mimo-gestualità in maniera espressiva. di valutare, in base a criteri espliciti ma in modo intuitivo, determinati aspetti della loro produzione orale («successo», qualità) o di quella di altri locutori. <p>Gli allievi producono testi con le seguenti caratteristiche formali:</p> <ul style="list-style-type: none"> produzione monologica generi noti agli allievi e oggetto di esercitazioni in classe (racconto, esposizione, rapporto su un avvenimento, resoconto di una lettura ecc.). forma prototipica dei generi sopra indicati. <p>Gli allievi svolgono esercizi con le <i>seguenti</i> caratteristiche formali:</p> <ul style="list-style-type: none"> Il contesto e l'obiettivo della produzione sono espliciti. Il contenuto affrontato è motivante Agli allievi viene fornita una traccia precisa tempo sufficiente per prepararsi (comprensione 	<p>memorizzato, di lunghezza e complessità medie, ricorrendo a semplici mezzi espressivi (volume della voce, intonazione).</p> <ul style="list-style-type: none"> di recitare brevi scene teatrali / giochi di ruolo di fronte ai compagni o ai genitori, utilizzando in alcuni punti la voce e la mimo-gestualità in maniera espressiva. di valutare, in base a criteri espliciti, determinati aspetti della loro produzione orale («successo», qualità) o di quella di altri locutori. <p>Gli allievi producono testi con le seguenti caratteristiche formali:</p> <ul style="list-style-type: none"> produzione monologica generi noti agli allievi e oggetto di esercitazioni in classe (racconto, esposizione, rapporto su un avvenimento, resoconto di una lettura ecc.). forma prototipica dei generi sopra indicati. <p>Gli allievi svolgono esercizi con le <i>seguenti</i> caratteristiche formali:</p> <ul style="list-style-type: none"> Il contesto e l'obiettivo della produzione sono espliciti. Il contenuto affrontato è motivante <p>Agli allievi viene fornita una traccia precisa</p> <ul style="list-style-type: none"> tempo sufficiente per prepararsi 	<p>ricorrendo a semplici mezzi espressivi (volume della voce, intonazione).</p> <ul style="list-style-type: none"> di recitare brevi scene teatrali / giochi di ruolo di fronte ai compagni o ai genitori, utilizzando a più riprese la voce e la mimo-gestualità in maniera espressiva. di valutare, in base a criteri espliciti, determinati aspetti della loro produzione orale («successo», qualità) o di quella di altri locutori. <p>Gli allievi producono testi con le seguenti caratteristiche formali:</p> <ul style="list-style-type: none"> produzione monologica generi noti agli allievi e oggetto di esercitazioni in classe (racconto, esposizione, rapporto su un avvenimento, resoconto di una lettura ecc.). forma relativamente prototipica di tali generi <p>Gli allievi svolgono esercizi con le <i>seguenti</i> caratteristiche formali:</p> <ul style="list-style-type: none"> Il contesto e l'obiettivo della produzione sono espliciti. Il contenuto affrontato è motivante. Può presentare una certa complessità. <p>Agli allievi viene fornita una traccia sintetica</p> <ul style="list-style-type: none"> tempo sufficiente per prepararsi
--	---	---	---

	dell'esercizio, scelte enunciative, contenuti).	(comprensione dell'esercizio, scelte enunciative, contenuti).	(comprensione dell'esercizio, scelte enunciative, contenuti).
--	---	---	---

Descrizione del livello «Espressione orale» – 11a classe

Niveau I ₁₁	Niveau II ₁₁	Niveau III ₁₁	Niveau IV ₁₁
<p>Gli allievi sono in grado</p> <ul style="list-style-type: none"> di produrre testi orali di tipo monologico e di durata limitata (circa un minuto), rivolti a uno o più destinatari. di rispettare lo scopo comunicativo e di fornire contenuti pertinenti, e a volte motivati, in rapporto alla tematica e al genere trattati. di utilizzare una terminologia comprensibile. di esprimersi in maniera generalmente corretta secondo le regole della lingua orale (francese: concordanze, posizione degli elementi sintattici; tedesco: caso, proposizioni secondarie, tempo ecc.). di strutturare il discorso («<i>fil rouge</i>») seguendo una traccia, ma in maniera soprattutto implicita (ordine degli elementi) e non sempre coerente in ogni momento. di esprimersi quasi sempre in maniera udibile, pronunciando / articolando le parole in modo comprensibile, ma con fluidità ancora limitata.. <p>Svizzera tedesca:</p>	<p>Gli allievi sono in grado</p> <ul style="list-style-type: none"> di produrre testi orali di tipo monologico e di durata media (da 1 a 2 minuti), rivolti a uno o più destinatari. di rispettare lo scopo comunicativo e di fornire contenuti pertinenti, e generalmente motivati, in rapporto alla tematica e al genere trattati. di utilizzare una terminologia adeguata e comprensibile. di esprimersi in maniera generalmente corretta secondo le regole della lingua orale (francese: concordanze, posizione degli elementi sintattici; tedesco: caso, proposizioni secondarie, tempo ecc.). di strutturare il discorso («<i>fil rouge</i>») seguendo una traccia, ma in maniera soprattutto implicita (ordine degli elementi). di esprimersi in maniera udibile, pronunciando / articolando le parole in modo comprensibile, ma con fluidità ed espressività ancora limitate. <p>Svizzera tedesca:</p>	<p>Gli allievi sono in grado</p> <ul style="list-style-type: none"> di produrre testi orali di tipo monologico e di durata relativamente importante (circa due minuti), rivolti a uno o più destinatari. di rispettare lo scopo comunicativo e di fornire contenuti pertinenti, e generalmente motivati in modo convincente, in rapporto alla tematica e al genere trattati. di utilizzare una terminologia adeguata, precisa e comprensibile. di esprimersi in maniera generalmente corretta secondo le regole della lingua orale (francese: concordanze, posizione degli elementi sintattici; tedesco: caso, proposizioni secondarie, tempo ecc.). di diversificare gli strumenti linguistici utilizzati (terminologia, sintassi, prosodia, ritmo). di strutturare il discorso («<i>fil rouge</i>») seguendo una traccia, ma in maniera soprattutto implicita (ordine degli elementi) e non sempre coerente in ogni 	<p>Gli allievi sono in grado</p> <ul style="list-style-type: none"> di produrre testi orali di tipo monologico e di durata relativamente importante (2 minuti e più), rivolti a uno o più destinatari. di rispettare lo scopo comunicativo e di fornire contenuti pertinenti, e generalmente motivati in modo convincente, in rapporto alla tematica e al genere trattati. di utilizzare una terminologia adeguata, precisa e comprensibile. di esprimersi in maniera corretta secondo le regole della lingua orale (francese: concordanze, posizione degli elementi sintattici; tedesco: caso, proposizioni secondarie, tempo ecc.). di diversificare gli strumenti linguistici utilizzati (terminologia, sintassi, prosodia, ritmo). di strutturare il discorso in maniera soprattutto implicita (ordine degli elementi), seguendo una traccia («<i>fil rouge</i>»). di esprimersi in maniera udibile,

<p>esprimersi in tedesco senza problemi e in modo fluido. Gli errori/le incongruenze sono rari (p.es. casi inappropriati, errori nell'uso dell'imperfetto, parole dialettali).</p> <ul style="list-style-type: none"> • di presentarsi in maniera precisa e completa. • di raccontare un evento (o una serie di eventi) o narrare una storia seguendo una traccia e utilizzando semplici strumenti linguistici e discorsivi. • di recitare un testo (o un frammento di testo) memorizzato, di lunghezza e complessità medie, ricorrendo a semplici mezzi espressivi (volume della voce, intonazione). • di recitare brevi scene teatrali / giochi di ruolo di fronte ai compagni o ai genitori, utilizzando in alcuni punti la voce e la mimo-gestualità in maniera espressiva. • di valutare intuitivamente determinati aspetti delle loro produzioni orali («successo», qualità) o di quelle di altri locutori.. <p>Gli allievi producono testi con le seguenti caratteristiche formali:</p> <ul style="list-style-type: none"> • produzione monologica • generi noti agli allievi e oggetto di esercitazioni 	<p>esprimersi in tedesco senza problemi e in modo fluido. Gli errori/le incongruenze sono rari (p.es. casi inappropriati, errori nell'uso dell'imperfetto, parole dialettali).</p> <ul style="list-style-type: none"> • di presentarsi in maniera precisa e completa. • di raccontare un evento (o una serie di eventi) o narrare una storia seguendo una traccia e utilizzando semplici strumenti linguistici e discorsivi. • di farsi una rappresentazione della situazione comunicativa e di adattarvisi (genere, luogo, destinatari, scopo comunicativo, presa di parola: volume della voce, chiarezza di pronuncia, direzione dello sguardo ecc.) • di utilizzare in modo relativamente pertinente, nel contesto di una presentazione orale (genere prevalentemente espositivo), i documenti a disposizione (immagini, audio ecc.). • di recitare un testo (o un frammento di testo) memorizzato, di lunghezza e complessità medie, ricorrendo a semplici mezzi espressivi (volume della voce, intonazione). 	<p>momento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • di esprimersi in maniera udibile, pronunciando / articolando le parole in modo comprensibile, ma con fluidità ed espressività ancora limitate. • Svizzera tedesca: esprimersi in tedesco senza problemi e in modo fluido. Gli errori/le incongruenze sono rari (p.es. casi inappropriati, errori nell'uso dell'imperfetto, parole dialettali). • di presentarsi in maniera precisa e completa. • di raccontare un evento (o una serie di eventi) o narrare una storia seguendo una traccia e utilizzando strumenti linguistici e discorsivi di vario tipo. • di farsi una rappresentazione della situazione comunicativa e di adattarvisi (genere, luogo, destinatari, scopo comunicativo, presa di parola: volume della voce, chiarezza di pronuncia, direzione dello sguardo, modulazione del discorso ecc.). • di costruire un discorso convincente attraverso l'uso (pur se ancora irregolare) dell'argomentazione. • di sviluppare 	<p>pronunciando / articolando le parole in modo comprensibile, con relativa fluidità e una certa espressività.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Svizzera tedesca: esprimersi in tedesco senza problemi e in modo fluido. Gli errori/le incongruenze sono rari (p.es. casi inappropriati, errori nell'uso dell'imperfetto, parole dialettali). • di presentarsi in maniera precisa e completa. • di raccontare un evento (o una serie di eventi) o narrare una storia seguendo una traccia e utilizzando strumenti linguistici e discorsivi di vario tipo. • di farsi una rappresentazione della situazione comunicativa e di adattarvisi (genere, luogo, destinatari, scopo comunicativo, presa di parola: volume della voce, chiarezza di pronuncia, direzione dello sguardo, modulazione del discorso ecc.). • di costruire un discorso convincente attraverso l'uso (pur se ancora irregolare) dell'argomentazione. • di sviluppare un'argomentazione semplice, facendo ricorso ad argomenti fondati, e di difendere
--	--	---	---

<p>in classe (racconto, esposizione, rapporto su un avvenimento, resoconto di una lettura ecc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> • forma prototipica dei generi sopra indicati. <p>Gli allievi svolgono esercizi con le <i>seguenti</i> caratteristiche formali:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il contesto e l'obiettivo della produzione sono semplici e spiegati con chiarezza. • Il contenuto affrontato è motivante e abbastanza familiare. <p>Agli allievi viene fornita una traccia precisa</p> <ul style="list-style-type: none"> • tempo sufficiente per prepararsi (comprensione dell'esercizio, scelte enunciative, contenuti). 	<ul style="list-style-type: none"> • di recitare brevi scene teatrali / giochi di ruolo di fronte ai compagni o ai genitori, utilizzando in alcuni punti la voce e la mimo-gestualità in maniera espressiva. • di valutare, in base a criteri espliciti, determinati aspetti della loro produzione orale («successo», qualità) o di quella di altri locutori. <p>Gli allievi producono testi con le seguenti caratteristiche formali:</p> <ul style="list-style-type: none"> • produzione monologica • generi noti agli allievi e oggetto di esercitazioni in classe (racconto, esposizione, rapporto su un avvenimento, resoconto di una lettura ecc.). • forma relativamente prototipica di tali generi • Gli allievi svolgono esercizi con le seguenti caratteristiche formali: • Il contesto e l'obiettivo della produzione sono spiegati con chiarezza. • Il contenuto affrontato è motivante e può presentare una certa complessità. <p>Agli allievi viene fornita una traccia</p> <ul style="list-style-type: none"> • tempo sufficiente per prepararsi (comprensione dell'esercizio, scelte enunciative, contenuti). 	<p>un'argomentazione semplice, facendo ricorso ad argomenti fondati, e di difendere un'opinione.</p> <ul style="list-style-type: none"> • di utilizzare in maniera pertinente, nel contesto di una presentazione orale (genere prevalentemente espositivo), i documenti a disposizione (immagini, audio ecc.). • di recitare un testo (o un frammento di testo) memorizzato, di lunghezza e complessità medie, ricorrendo a semplici mezzi espressivi (volume della voce, intonazione). • di recitare brevi scene teatrali / giochi di ruolo di fronte ai compagni o ai genitori, utilizzando a più riprese la voce e la mimo-gestualità in maniera espressiva. • di valutare, in base a criteri espliciti, determinati aspetti della loro produzione orale («successo», qualità) o di quella di altri locutori. <p>Gli allievi producono testi con le seguenti caratteristiche formali:</p> <ul style="list-style-type: none"> • produzione monologica • generi noti agli allievi e oggetto di esercitazioni in classe (racconto, esposizione, rapporto su un avvenimento, resoconto di una lettura 	<p>un'opinione.</p> <ul style="list-style-type: none"> • di arricchire il discorso con aneddoti, esempi, immagini pertinenti e accessibili. • di utilizzare in maniera pertinente, nel contesto di una presentazione orale (genere prevalentemente espositivo), i documenti a disposizione (immagini, audio ecc.). • di recitare un testo (o un frammento di testo) memorizzato, di lunghezza e complessità medie, ricorrendo a mezzi espressivi di vario tipo (volume della voce, intonazione). • di recitare scene teatrali / giochi di ruolo di fronte ai compagni o ai genitori, utilizzando a più riprese la voce e la mimo-gestualità in maniera espressiva. • di valutare, in base a criteri espliciti e in modo argomentato, determinati aspetti delle loro produzioni orali («successo», qualità) o di quelle di altri locutori. <p>Gli allievi producono testi con le seguenti caratteristiche formali:</p> <ul style="list-style-type: none"> • produzione monologica • generi noti agli allievi e oggetto di esercitazioni in classe (racconto, esposizione, rapporto su un avvenimento,
---	---	--	---

		<p>ecc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> • forma relativamente prototipica di tali generi <p>Gli allievi svolgono esercizi con le seguenti caratteristiche formali:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il contesto e l'obiettivo della produzione sono spiegati con chiarezza. • Il contenuto affrontato è motivante e può presentare una certa complessità. <p>Agli allievi viene fornita una traccia sintetica</p> <ul style="list-style-type: none"> • tempo sufficiente per prepararsi (comprensione dell'esercizio, scelte enunciative, contenuti). 	<p>resoconto di una lettura ecc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> • forma relativamente prototipica di tali generi <p>Gli allievi svolgono esercizi con le seguenti caratteristiche formali:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il contesto e l'obiettivo della produzione sono spiegati con chiarezza. • Il contenuto affrontato è motivante e può presentare una certa complessità. <p>Agli allievi viene fornita una traccia sintetica</p> <ul style="list-style-type: none"> • tempo sufficiente per prepararsi (comprensione dell'esercizio, scelte enunciative, contenuti).
--	--	--	---

6.4 Interazione verbale

Descrizione del livello «Interazione verbale» – 4^a classe

Niveau I ₄	Niveau II ₄	Niveau III ₄	Niveau IV ₄
<p>Gli allievi sono in grado</p> <ul style="list-style-type: none"> di partecipare a conversazioni tra due (o eventualmente tre) interlocutori, orientate a un obiettivo chiaro ed esplicito (conversazione telefonica per scopi pratici, domanda o indicazione di informazioni, discussione su una tematica adatta all'età, ecc.). di ascoltare con relativa attenzione, per un periodo di tempo molto limitato, quel che dicono gli interlocutori. di reagire alle sollecitazioni dei vari interlocutori ma non sempre in modo pertinente di contribuire con qualche raro elemento contenutistico (cose familiari che li riguardano personalmente) attinente in parte all'oggetto della conversazione in atto. di utilizzare una terminologia molto limitata (ripetizioni) ma quasi sempre comprensibile. di esprimersi in maniera quasi sempre 	<p>Gli allievi sono in grado</p> <ul style="list-style-type: none"> di partecipare a conversazioni tra due (o eventualmente tre) interlocutori, orientate a un obiettivo chiaro ed esplicito (conversazione telefonica per scopi pratici, domanda o indicazione di informazioni, discussione su una tematica adatta all'età, ecc.). di ascoltare con attenzione (per un periodo di tempo limitato) e di tener conto in parte di ciò che hanno ascoltato per «preparare» i loro interventi. di prendere la parola quasi sempre al momento giusto e in modo corretto (sia quando la parola viene loro data da un interlocutore, sia indicando in modo appropriato la loro volontà di farlo). di reagire alle sollecitazioni (domande) dei vari interlocutori in modo quasi sempre pertinente (orientamento allo scopo comunicativo). di contribuire con 	<p>Gli allievi sono in grado</p> <ul style="list-style-type: none"> di partecipare attivamente a conversazioni tra due (o eventualmente tre) interlocutori, orientate a un obiettivo chiaro ed esplicito (conversazione telefonica per scopi pratici, domanda o indicazione di informazioni, discussione su una tematica adatta all'età, ecc.). di ascoltare con attenzione (per un periodo di tempo limitato) e di tener conto di ciò che hanno ascoltato per «preparare» i loro interventi. di coordinare le loro azioni linguistiche con quelle dell'interlocutore o degli interlocutori; di rispettare il diritto dei vari interlocutori a prendere la parola e di lasciar dire agli altri quel che devono dire senza interromperli; di partecipare alla strutturazione (implicita) del discorso attraverso il coordinamento dei vari interventi, ma non 	<p>Gli allievi sono in grado</p> <ul style="list-style-type: none"> di partecipare attivamente a conversazioni tra due (o eventualmente tre) interlocutori, orientate a un obiettivo chiaro ed esplicito (conversazione telefonica per scopi pratici, domanda o indicazione di informazioni, discussione su una tematica adatta all'età, ecc.). di ascoltare con attenzione (per un periodo di tempo relativamente lungo) e di tener conto di ciò che hanno ascoltato per «preparare» i loro interventi. di coordinare le loro azioni linguistiche con quelle dell'interlocutore o degli interlocutori; di rispettare il diritto dei vari interlocutori a prendere la parola e di lasciar dire agli altri quel che devono dire senza interromperli; di partecipare alla strutturazione (implicita) del discorso attraverso il coordinamento dei vari interventi, ma non

<p>udibile, ma spesso pronunciando / articolando le parole in modo poco chiaro. L'eloquio non è ancora fluido.</p> <ul style="list-style-type: none"> • di esprimersi in tedesco ma in maniera ancora poco fluida e poco corretta. Comunque, alcuni errori e incongruenze sono inevitabili a questa età (Svizzera tedesca). • di presentarsi ma in maniera non ancora precisa e completa • di interpretare alcuni dei segnali non verbali e paraverbali prodotti dagli interlocutori. <p>Gli allievi contribuiscono alla produzione di «testi» nella seguente forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Testi dialogici (polilogici) • Testi relativi a generi familiari (breve scambio quotidiano, telefonata), e/o oggetto di esercitazioni in classe (discussione di gruppo ecc.). • Testi di forma molto semplice, corrispondenti a produzioni prototipiche dei generi interessati. • Testi chiaramente finalizzati e contestualizzati. • Testi il cui contenuto è familiare agli allievi. <p>Gli allievi partecipano a interazioni rispondenti ai seguenti requisiti:</p>	<p>qualche elemento contenutistico (cose familiari che li riguardano personalmente) attinente all'oggetto della conversazione in atto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • di utilizzare una terminologia limitata (ripetizioni) ma in genere comprensibile. • di esprimersi in maniera udibile, generalmente pronunciando / articolando le parole in modo soddisfacente. L'eloquio non è ancora fluido. • di esprimersi in tedesco ma non ancora fluidamente e correttamente. Comunque, alcuni errori e incongruenze sono inevitabili a questa età (Svizzera tedesca). • di presentarsi ma in maniera non ancora precisa e completa • di richiedere a volte complementi di informazione o precisazioni quando qualcosa non viene compreso o non è abbastanza chiaro. • di interpretare alcuni dei segnali non verbali e paraverbali prodotti dagli interlocutori. • di partecipare, collaborando con i compagni, a giochi di ruolo interattivi molto 	<p>sempre in maniera coerente in ogni momento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • di prendere la parola al momento giusto e in modo corretto (sia quando la parola viene loro data da un interlocutore, sia indicando in modo appropriato la loro volontà di farlo). • di reagire alle sollecitazioni (domande...) dei vari interlocutori in modo pertinente (orientamento allo scopo comunicativo). • di contribuire con svariati elementi contenutistici (cose familiari che li riguardano personalmente) attinente all'oggetto della conversazione in atto. • di utilizzare una terminologia piuttosto limitata (ripetizioni) ma in genere comprensibile. • di costruire enunciati in modo accessibile / comprensibile per gli interlocutori, anche se non sempre rispettando alle norme della sintassi (orale). • di esprimersi in maniera udibile, pronunciando / articolando le parole in modo soddisfacente. L'eloquio non è ancora fluido. 	<p>sempre in maniera coerente in ogni momento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • di attenersi in parte alle regole rituali degli scambi conversazionali (apertura, chiusura ecc.) • di prendere la parola al momento giusto e in modo corretto (sia quando la parola viene loro data da un interlocutore, sia indicando in modo appropriato la loro volontà di farlo). • di reagire alle sollecitazioni (domande...) dei vari interlocutori in modo pertinente (orientamento allo scopo comunicativo). • di contribuire con numerosi elementi contenutistici, relativamente diversificati, attinenti all'oggetto della conversazione in atto. • di utilizzare una terminologia piuttosto limitata (ripetizioni) ma comprensibile. • di costruire enunciati in modo accessibile / comprensibile per gli interlocutori, anche se non sempre rispettando alle norme della sintassi (orale). • di esprimersi in maniera udibile, pronunciando / articolando le parole in modo soddisfacente e
--	---	--	---

<ul style="list-style-type: none"> • Il contesto e l'obiettivo dello scambio verbale sono particolarmente semplici e vengono spiegati chiaramente agli allievi (che sono aiutati nello svolgimento dell'esercizio da una traccia e/o da immagini). • Il contenuto trattato è motivante e familiare per gli allievi. • Il genere testuale oggetto dell'esercizio è familiare (conversazione quotidiana, telefonata), e/o è stato oggetto di esercitazioni in classe (discussione di gruppo ecc.). • Gli allievi hanno a disposizione un tempo sufficiente per prepararsi (comprensione dell'esercizio, scelte enunciative, contenuti). • Gli altri interlocutori collaborano in modo molto attivo al corretto svolgimento degli scambi e li guidano. 	<p>semplici ma improvvisati; Gli allievi contribuiscono alla produzione di «testi» nella seguente forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Testi dialogici (polilogici) • Testi relativi a generi familiari (conversazione quotidiana, telefonata), e/o oggetto di esercitazioni in classe (gioco di ruolo, discussione di gruppo ecc.) • Testi di forma semplice, corrispondenti a produzioni prototipiche dei generi interessati. • Testi chiaramente finalizzati e contestualizzati. • Testi il cui contenuto è familiare agli allievi. <p>Gli allievi partecipano a interazioni rispondenti ai seguenti requisiti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il contesto e l'obiettivo dello scambio verbale sono semplici e vengono spiegati chiaramente agli allievi (che sono aiutati nello svolgimento dell'esercizio da una traccia e/o da immagini). • Il contenuto trattato è motivante e familiare per gli allievi. • Il genere testuale oggetto dell'esercizio è familiare (conversazione 	<ul style="list-style-type: none"> • di esprimersi in tedesco ma non ancora fluidamente e correttamente. Comunque, alcuni errori e incongruenze sono inevitabili a questa età (Svizzera tedesca). • di presentarsi ma in maniera non ancora precisa e completa • di richiedere complementi di informazione o precisazioni quando qualcosa non viene compreso o non è abbastanza chiaro; • di interpretare i segnali non verbali e paraverbali prodotti dagli interlocutori. • di partecipare, collaborando con i compagni, a giochi di ruolo interattivi molto semplici ma improvvisati; • di farsi un'idea sullo svolgimento dell'interazione: «successo», comportamento degli interlocutori (collaborazione, difficoltà, ecc.) - e del proprio comportamento nell'ambito dell'interazione stessa. <p>Gli allievi contribuiscono alla produzione di «testi» nella seguente forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Testi dialogici (polilogici) • Testi relativi a generi 	<p>con un eloquio relativamente fluido.</p> <ul style="list-style-type: none"> • di esprimersi in tedesco senza problemi e sempre più fluidamente e correttamente. Comunque, alcuni errori e incongruenze sono inevitabili a questa età (Svizzera tedesca). • di presentarsi in maniera precisa ma non ancora completa. • di richiedere dettagli integrativi o precisazioni quando qualcosa non viene compreso o non è abbastanza chiaro; • di interpretare i segnali non verbali e paraverbali prodotti dagli interlocutori. • di utilizzare essi stessi alcuni segnali non verbali e paraverbali a fini espressivi. • di partecipare, collaborando con i compagni, a giochi di ruolo interattivi semplici e improvvisati. • di farsi un'idea sullo svolgimento dell'interazione: «successo», comportamento degli interlocutori (collaborazione, difficoltà, ecc.) - e del proprio comportamento nell'ambito dell'interazione stessa. <p>Gli allievi contribuiscono alla produzione di «testi»</p>
--	--	--	--

	<p>quotidiana, telefonata), e/o è stato oggetto di esercitazioni in classe (discussione di gruppo ecc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gli allievi hanno a disposizione un tempo sufficiente per prepararsi (comprensione dell'esercizio, scelte enunciative, contenuti). • Gli altri interlocutori collaborano in modo molto attivo al corretto svolgimento degli scambi e li guidano. 	<p>familiari (conversazione quotidiana, telefonata), e/o oggetto di esercitazioni in classe (gioco di ruolo, discussione di gruppo ecc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Testi di forma semplice, corrispondenti a produzioni prototipiche dei generi interessati. • Testi chiaramente finalizzati e contestualizzati. • Testi il cui contenuto è familiare agli allievi. <p>Gli allievi partecipano a interazioni rispondenti ai seguenti requisiti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il contesto e l'obiettivo dello scambio verbale vengono spiegati chiaramente agli allievi (che sono aiutati nello svolgimento dell'esercizio da una traccia e/o da immagini). • Il contenuto trattato è motivante e familiare per gli allievi. • Il genere testuale oggetto dell'esercizio è familiare (conversazione quotidiana, telefonata), e/o è stato oggetto di esercitazioni in classe (discussione di gruppo ecc.). • Gli allievi hanno a disposizione un tempo sufficiente per prepararsi (comprensione 	<p>nella seguente forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Testi dialogici (polilogici) • Testi relativi a generi familiari (conversazione quotidiana, telefonata), e/o oggetto di esercitazioni in classe (gioco di ruolo, discussione di gruppo ecc.). • Testi di forma semplice, corrispondenti a produzioni prototipiche dei generi interessati. • Testi chiaramente finalizzati e contestualizzati. • Testi il cui contenuto è relativamente familiare agli allievi. <p>Gli allievi partecipano a interazioni rispondenti ai seguenti requisiti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il contesto e l'obiettivo dello scambio verbale vengono spiegati chiaramente agli allievi (che sono aiutati nello svolgimento dell'esercizio da una traccia e/o da immagini). • Il contenuto trattato è motivante e relativamente familiare agli allievi. • Il genere testuale oggetto dell'esercizio è familiare (conversazione quotidiana, telefonata), e/o è stato oggetto di esercitazioni in classe
--	--	--	--

		<p>dell'esercizio, scelte enunciative, contenuti).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gli altri interlocutori collaborano attivamente al corretto svolgimento degli scambi e li guidano. 	<p>(discussione di gruppo ecc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gli allievi hanno a disposizione un tempo sufficiente per prepararsi (comprensione dell'esercizio, scelte enunciative, contenuti). • Gli altri interlocutori collaborano attivamente al corretto svolgimento degli scambi e li guidano.
--	--	---	---

Descrizione del livello «Interazione verbale» – 8^a classe

Niveau I ₈	Niveau II ₈	Niveau III ₈	Niveau IV ₈
<p>Gli allievi sono in grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • di partecipare a conversazioni tra due (o eventualmente tre) interlocutori, orientate a un obiettivo chiaro ed esplicito (conversazione telefonica per scopi argomentativi, transazione, domanda o indicazione di informazioni, discussione su una tematica adatta all'età, ecc.). • di ascoltare con relativa attenzione, per un periodo di tempo limitato, e di tenere parzialmente conto di ciò che hanno ascoltato per «preparare» i loro interventi. • di coordinare in larga misura le proprie azioni linguistiche con quelle dell'interlocutore o degli interlocutori. • di prendere la parola, ma non sempre al momento giusto e in modo corretto. • di rispettare in parte il diritto alla parola dei vari interlocutori e di lasciarli parlare senza interromperli. • di tener conto dello scopo comunicativo principale dell'interazione verbale e di seguirlo in maniera 	<p>Gli allievi sono in grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • di partecipare attivamente a conversazioni tra due (o eventualmente tre) interlocutori, orientate a un obiettivo chiaro ed esplicito (conversazione telefonica per scopi argomentativi, transazione, domanda o indicazione di informazioni, discussione su una tematica adatta all'età, ecc.). • di ascoltare con relativa attenzione, per un periodo di tempo relativamente lungo, e di tenere parzialmente conto di ciò che hanno ascoltato per «preparare» i loro interventi. • di coordinare le loro azioni linguistiche con quelle dell'interlocutore o degli interlocutori; • di prendere la parola quasi sempre al momento giusto e in modo corretto, sia quando la parola viene loro data da un interlocutore, sia indicando in modo appropriato la loro volontà di farlo. • di rispettare il diritto dei vari interlocutori a prendere la parola e di 	<p>Gli allievi sono in grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • di partecipare attivamente a conversazioni tra due (o eventualmente tre) interlocutori, orientate a un obiettivo chiaro ed esplicito (conversazione telefonica per scopi argomentativi, transazione, domanda o indicazione di informazioni, discussione su una tematica adatta all'età, ecc.). • di ascoltare con attenzione (per un periodo di tempo relativamente lungo) e di tener conto di ciò che hanno ascoltato per «preparare» i loro interventi. • di coordinare le loro azioni linguistiche con quelle dell'interlocutore o degli interlocutori; • di prendere la parola al momento giusto e in modo corretto, sia quando la parola viene loro data da un interlocutore, sia indicando in modo appropriato la loro volontà di farlo. • di rispettare il diritto dei vari interlocutori a prendere la parola e di lasciar dire agli altri quel che devono dire 	<p>Gli allievi sono in grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • di partecipare attivamente a conversazioni tra due (o eventualmente tre) interlocutori, orientate a un obiettivo chiaro ed esplicito (conversazione telefonica per scopi argomentativi, transazione, domanda o indicazione di informazioni, discussione su una tematica adatta all'età, ecc.). • di ascoltare con attenzione, per un lungo periodo di tempo, e di tenere parzialmente conto di ciò che hanno ascoltato per «preparare» i loro interventi. • di coordinare le loro azioni linguistiche con quelle dell'interlocutore o degli interlocutori; • di prendere la parola al momento giusto e in modo corretto, sia quando la parola viene loro data da un interlocutore, sia indicando in modo appropriato la loro volontà di farlo. • di rispettare il diritto dei vari interlocutori a prendere la parola e di lasciar dire agli altri quel che devono dire

<p>quasi sempre coerente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • di reagire alle sollecitazioni (domande...) dei vari interlocutori in modo parzialmente pertinente (orientamento allo scopo comunicativo). • di contribuire con qualche elemento contenutistico (cose familiari che li riguardano personalmente) attinente all'oggetto della conversazione in atto. • di presentarsi in maniera relativamente precisa e completa. • di utilizzare una terminologia limitata (ripetizioni) ma comprensibile • di costruire enunciati in maniera quasi sempre accessibile / comprensibile per gli interlocutori ma senza tener regolarmente conto delle regole della sintassi (orale). • di esprimersi in maniera udibile, generalmente pronunciando / articolando le parole in modo soddisfacente. l'eloquio e il ritmo – all'interno dei loro interventi e nella concatenazione dei turni di parola – non sono ancora sufficientemente fluidi. • Svizzera tedesca: di esprimersi in tedesco 	<p>lasciar dire agli altri quel che devono dire senza interromperli;</p> <ul style="list-style-type: none"> • di fare a volte riferimento, in maniera implicita o esplicita, a un precedente intervento di uno degli interlocutori. • di tener conto dello scopo comunicativo principale dell'interazione verbale e di seguirlo in maniera quasi sempre coerente. • di reagire alle sollecitazioni (domande) dei vari interlocutori in modo quasi sempre pertinente (orientamento allo scopo comunicativo). • di contribuire con svariati elementi contenutistici (cose più o meno familiari, che li riguardano personalmente) attinenti all'oggetto della conversazione in atto. • di presentarsi in maniera precisa e completa. • di utilizzare una terminologia piuttosto limitata (ripetizioni) ma comprensibile. • di costruire enunciati in maniera quasi sempre accessibile / comprensibile per gli interlocutori, pur non rispettando sempre le regole della sintassi (orale). 	<p>senza interromperli;</p> <ul style="list-style-type: none"> • di far riferimento spesso esplicitamente a un intervento anteriore di uno degli interlocutori; • di partecipare alla strutturazione (implicita) del discorso attraverso il coordinamento dei vari interventi, ma non sempre in maniera coerente in ogni momento. • di tener conto dello scopo comunicativo principale dell'interazione verbale e di seguirlo in maniera complessivamente coerente. • di tener conto della situazione comunicativa per adattarvi la loro presa di parola (volume della voce ecc.); • di reagire alle sollecitazioni (domande...) dei vari interlocutori in modo pertinente (orientamento allo scopo comunicativo) e a volte articolato e dettagliato. • di contribuire con svariati elementi contenutistici (cose più o meno familiari, che li riguardano personalmente) attinenti all'oggetto della conversazione in atto. • di presentarsi in 	<p>senza interromperli;</p> <ul style="list-style-type: none"> • di far riferimento spesso esplicitamente a un intervento anteriore di uno degli interlocutori; • di partecipare alla strutturazione (implicita) del discorso attraverso il coordinamento dei vari interventi, ma non sempre in maniera coerente in ogni momento. • di tener conto dello scopo comunicativo principale dell'interazione verbale e di seguirlo in maniera complessivamente coerente. • di tener conto della situazione comunicativa per adattarvi la loro presa di parola (volume della voce ecc.); • di reagire alle sollecitazioni (domande...) dei vari interlocutori in modo pertinente (orientamento allo scopo comunicativo) e a volte articolato e dettagliato. • di contribuire con numerosi e diversificati elementi contenutistici attinenti all'oggetto della conversazione in atto. • di presentarsi in maniera precisa e completa.
---	---	--	---

<p>ma in maniera poco fluida e poco corretta. Comunque, alcuni errori e incongruenze sono inevitabili a questa età.</p> <ul style="list-style-type: none"> • di richiedere a volte complementi di informazione o precisazioni quando qualcosa non viene compreso o non è abbastanza chiaro. • di interpretare alcuni dei segnali non verbali e paraverbali prodotti dagli interlocutori. • di partecipare, collaborando con i compagni, a giochi di ruolo interattivi semplici e improvvisati. • di farsi un'opinione (ancora largamente intuitiva) sullo svolgimento dell'interazione: «successo», comportamento degli interlocutori (collaborazione, difficoltà, ecc.) - e del proprio comportamento nell'ambito dell'interazione stessa. <p>Gli allievi contribuiscono alla produzione di «testi» nella seguente forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Testi dialogici (polilogici) • Testi relativi a generi noti (conversazione quotidiana, telefonata), e/o oggetto di esercitazioni in classe (giochi di ruolo, 	<ul style="list-style-type: none"> • di esprimersi in maniera udibile, pronunciando / articolando le parole in modo soddisfacente. • di adottare – all'interno dei loro interventi e nella concatenazione dei turni di parola – un eloquio e un ritmo relativamente fluidi. • di attenersi in parte alle regole rituali degli scambi conversazionali (apertura, chiusura, ecc.). • Svizzera tedesca: di esprimersi in tedesco correttamente e fluidamente. alcuni errori e incongruenze sono inevitabili a questa età. • di servirsi del contesto verbale o situazionale per interpretare i termini non noti; • di richiedere complementi di informazione o precisazioni quando qualcosa non viene compreso o non è abbastanza chiaro; • di interpretare una parte dei segnali non verbali e paraverbali prodotti dagli interlocutori e, a volte, di produrre essi stessi tali segnali per sostenere i loro interventi. • di partecipare, collaborando con i compagni, a giochi di 	<p>maniera precisa e completa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • di utilizzare una terminologia piuttosto limitata (ripetizioni) ma comprensibile e relativamente adeguata. • di costruire enunciati in modo accessibile / comprensibile per gli interlocutori, anche se non sempre rispettando alle norme della sintassi (orale). • di esprimersi in maniera udibile, pronunciando / articolando le parole in modo soddisfacente. • di adottare – all'interno dei loro interventi e nella concatenazione dei turni di parola – un eloquio e un ritmo relativamente fluidi. • di attenersi in larga misura alle regole rituali degli scambi conversazionali (apertura, chiusura, ecc.). • esprimersi in tedesco senza problemi e in modo fluido. si riscontrano sempre più raramente errori o incongruenze (Svizzera tedesca). • di servirsi del contesto verbale o situazionale per interpretare i termini non noti; • di richiedere complementi di informazione o precisazioni quando 	<ul style="list-style-type: none"> • di utilizzare una terminologia comprensibile e in genere adeguata. • di costruire enunciati in maniera accessibile / comprensibile per gli interlocutori, rispettando in genere le regole della sintassi (orale). • di esprimersi in maniera udibile, pronunciando / articolando le parole in modo soddisfacente. • di adottare – all'interno dei loro interventi e nella concatenazione dei turni di parola – un eloquio e un ritmo quasi sempre fluidi. • di attenersi in modo soddisfacente alle regole rituali degli scambi conversazionali (apertura, chiusura, ecc.). • di diversificare gli strumenti linguistici utilizzati (terminologia, sintassi, espressività). • Svizzera tedesca: esprimersi in tedesco senza problemi e in modo fluido. si riscontrano sempre più raramente errori o incongruenze. • di servirsi del contesto verbale o situazionale per interpretare i termini non noti; • di richiedere complementi di informazione o
--	--	--	--

<p>discussione di gruppo ecc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Testi di forma semplice, corrispondenti a produzioni prototipiche dei generi interessati. • Testi chiaramente finalizzati e contestualizzati. • Testi il cui contenuto è familiare agli allievi. Gli allievi partecipano a interazioni rispondenti ai seguenti requisiti: <ul style="list-style-type: none"> • Il contesto e l'obiettivo dello scambio verbale sono semplici e vengono chiaramente spiegati agli allievi. • Il contenuto trattato è motivante e familiare per gli allievi. • Il genere testuale oggetto dell'esercizio è noto (conversazione quotidiana, telefonata), e/o è stato oggetto di esercitazioni in classe (gioco di ruolo, discussione di gruppo ecc.). • Gli allievi hanno a disposizione un tempo sufficiente per prepararsi (comprensione dell'esercizio, scelte enunciative, contenuti). • Gli altri interlocutori collaborano in modo molto attivo al corretto svolgimento degli scambi. 	<p>ruolo interattivi relativamente semplici e improvvisati.</p> <ul style="list-style-type: none"> • di farsi un'idea sullo svolgimento dell'interazione: «successo», comportamento degli interlocutori (collaborazione, difficoltà, ecc.) - e del proprio comportamento nell'ambito dell'interazione stessa. • di valutare secondo diversi criteri, ma in maniera ancora intuitiva, come essi stessi hanno contribuito allo svolgimento dell'interazione verbale. <p>Gli allievi contribuiscono alla produzione di «testi» nella seguente forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Testi dialogici (polilogici) • Testi relativi a generi noti (conversazione quotidiana, telefonata), e/o oggetto di esercitazioni in classe (giochi di ruolo, discussione di gruppo ecc.). • Testi di forma semplice, corrispondenti a produzioni prototipiche dei generi interessati. • Testi chiaramente finalizzati e contestualizzati. • Testi il cui contenuto è familiare agli allievi. <p>Gli allievi partecipano a interazioni rispondenti ai</p>	<p>qualcosa non viene compreso o non è abbastanza chiaro;</p> <ul style="list-style-type: none"> • di interpretare i segnali non verbali e paraverbali prodotti dagli interlocutori e, a volte, di produrre essi stessi tali segnali a fini espressivi e comunicativi, per sostenere i loro interventi. • di adottare una postura e una mimica adeguate alla situazione d'interazione (posizionamento di fronte all'interlocutore/agli interlocutori, direzione dello sguardo ecc.); • di partecipare, collaborando con i compagni, a giochi di ruolo interattivi relativamente complessi e improvvisati; • di farsi un'idea sullo svolgimento dell'interazione: «successo», comportamento degli interlocutori (collaborazione, difficoltà, ecc.) - e del proprio comportamento nell'ambito dell'interazione stessa. • di formulare, secondo diversi criteri, un giudizio ancora parzialmente intuitivo sulla maniera in cui ciascun interlocutore contribuisce allo svolgimento 	<p>precisazioni quando qualcosa non viene compreso o non è abbastanza chiaro;</p> <ul style="list-style-type: none"> • di interpretare i segnali non verbali e paraverbali prodotti dagli interlocutori e, con sempre maggior frequenza, di produrre essi stessi tali segnali a fini espressivi e comunicativi, per sostenere i loro interventi. • di adottare una postura e una mimica adeguate alla situazione d'interazione (posizionamento di fronte all'interlocutore/agli interlocutori, direzione dello sguardo ecc.); • di partecipare, collaborando con i compagni, a giochi di ruolo interattivi relativamente complessi e improvvisati; • di farsi un'idea sullo svolgimento dell'interazione: «successo», comportamento degli interlocutori (collaborazione, difficoltà, ecc.) - e del proprio comportamento nell'ambito dell'interazione stessa. • di formulare, secondo diversi criteri, un giudizio ancora parzialmente intuitivo sulla maniera in cui ciascun interlocutore
--	--	---	--

	<p>seguenti requisiti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il contesto e l'obiettivo dello scambio verbale vengono chiaramente spiegati agli allievi. • Il contenuto trattato è motivante e familiare per gli allievi. • Il genere testuale oggetto dell'esercizio è noto (conversazione quotidiana, telefonata), e/o è stato oggetto di esercitazioni in classe (gioco di ruolo, discussione di gruppo ecc.). • Gli allievi hanno a disposizione un tempo sufficiente per prepararsi (comprensione dell'esercizio, scelte enunciative, contenuti). • Gli altri interlocutori collaborano in modo attivo al corretto svolgimento degli scambi. 	<p>dell'interazione verbale [collaborazione, apporto contenutistico, comprensibilità degli interventi (volume della voce, adeguatezza lessicale, sintattica e pragmatica) ecc.].</p> <ul style="list-style-type: none"> • di valutare, secondo diversi criteri, come essi stessi hanno contribuito allo svolgimento dell'interazione verbale. <p>Gli allievi contribuiscono alla produzione di «testi» nella seguente forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Testi dialogici (polilogici) • Testi relativi a generi noti (conversazione quotidiana, telefonata), e/o oggetto di esercitazioni in classe (giochi di ruolo, discussione di gruppo ecc.). • Testi di forma semplice, corrispondenti a produzioni prototipiche dei generi interessati. • Testi chiaramente finalizzati e contestualizzati. • Testi il cui contenuto è familiare agli allievi. <p>Gli allievi partecipano a interazioni rispondenti ai seguenti requisiti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il contesto e l'obiettivo dello scambio verbale vengono chiaramente spiegati agli allievi. • Il contenuto trattato è 	<p>contribuisce allo svolgimento dell'interazione verbale [collaborazione, apporto contenutistico, comprensibilità degli interventi (volume della voce, adeguatezza lessicale, sintattica e pragmatica) ecc.].</p> <ul style="list-style-type: none"> • di valutare, secondo diversi criteri, come essi stessi hanno contribuito allo svolgimento dell'interazione verbale. <p>Gli allievi contribuiscono alla produzione di «testi» nella seguente forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Testi dialogici (polilogici) • Testi relativi a generi noti (conversazione quotidiana, telefonata), e/o oggetto di esercitazioni in classe (giochi di ruolo, discussione di gruppo ecc.). • Testi di forma semplice, corrispondenti a produzioni relativamente prototipiche dei generi interessati. • Testi chiaramente finalizzati e contestualizzati. • Testi il cui contenuto può essere relativamente complesso.. <p>Gli allievi partecipano a interazioni rispondenti ai seguenti requisiti:</p>
--	--	--	---

		<p>motivante e familiare per gli allievi.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il genere testuale oggetto dell'esercizio è noto (conversazione quotidiana, telefonata), e/o è stato oggetto di esercitazioni in classe (gioco di ruolo, discussione di gruppo ecc.). • Gli allievi hanno a disposizione un tempo sufficiente per prepararsi (comprensione dell'esercizio, scelte enunciative, contenuti). • Gli altri interlocutori collaborano in modo attivo al corretto svolgimento degli scambi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Il contesto e l'obiettivo dello scambio verbale vengono chiaramente spiegati agli allievi. • Il contenuto trattato può essere relativamente complesso se motivante per gli allievi. • Il genere testuale oggetto dell'esercizio è noto (conversazione quotidiana, telefonata), e/o è stato oggetto di esercitazioni in classe (gioco di ruolo, discussione di gruppo ecc.). • Gli allievi hanno a disposizione un tempo sufficiente per prepararsi (comprensione dell'esercizio, scelte enunciative, contenuti). • Gli altri interlocutori collaborano in modo attivo al corretto svolgimento degli scambi.
--	--	---	---

Descrizione del livello «Interazione verbale» – 11^a classe

Niveau I ₁₁	Niveau II ₁₁	Niveau III ₁₁	Niveau IV ₁₁
<p>Gli allievi sono in grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • di partecipare a conversazioni tra due (o eventualmente tre) interlocutori, orientate a un obiettivo chiaro ed esplicito (conversazione telefonica per scopi argomentativi, transazione, domanda o indicazione di informazioni, discussione su una tematica adatta all'età, dibattito su un problema relativamente semplice, ecc.). • di ascoltare con attenzione (per un periodo di tempo limitato) e di tener conto di ciò che hanno ascoltato per «preparare» i loro interventi. • di coordinare in parte le loro azioni linguistiche con quelle dell'interlocutore o degli interlocutori. • di prendere la parola quasi sempre al momento giusto e in modo corretto, sia quando la parola viene loro data da un interlocutore, sia indicando in modo appropriato la loro volontà di farlo. • di rispettare il diritto dei vari interlocutori a prendere la parola e di 	<p>Gli allievi sono in grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • di partecipare attivamente a conversazioni tra due (o eventualmente tre) interlocutori, orientate a un obiettivo chiaro ed esplicito (conversazione telefonica per scopi argomentativi, transazione, domanda o indicazione di informazioni, discussione su una tematica adatta all'età, dibattito su un problema relativamente semplice, ecc.). • di ascoltare con attenzione (per un periodo di tempo mediamente lungo) e di tenere conto di ciò che hanno ascoltato per «preparare» i loro interventi. • di coordinare le loro azioni linguistiche con quelle dell'interlocutore o degli interlocutori; • di prendere la parola quasi sempre al momento giusto e in modo corretto, sia quando la parola viene loro data da un interlocutore, sia indicando in modo appropriato la loro volontà di farlo. • a volte, di sviluppare e giustificare i loro 	<p>Gli allievi sono in grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • di partecipare attivamente a conversazioni tra due (o eventualmente tre) interlocutori, orientate a un obiettivo chiaro ed esplicito (conversazione telefonica per scopi argomentativi, transazione, domanda o indicazione di informazioni, discussione su una tematica adatta all'età, dibattito su un problema relativamente semplice, ecc.). • di ascoltare con attenzione, per un lungo periodo di tempo, e di tenere parzialmente conto di ciò che hanno ascoltato per «preparare» i loro interventi. • di coordinare le loro azioni linguistiche con quelle dell'interlocutore o degli interlocutori; • di prendere la parola al momento giusto e in modo corretto, sia quando la parola viene loro data da un interlocutore, sia indicando in modo appropriato la loro volontà di farlo. • di inserirsi nel corso del dialogo / degli scambi tenendo conto 	<p>Gli allievi sono in grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • di partecipare attivamente a conversazioni tra due (o eventualmente tre) interlocutori, orientate a un obiettivo chiaro ed esplicito (conversazione telefonica per scopi argomentativi, transazione, domanda o indicazione di informazioni, discussione su una tematica adatta all'età, dibattito su un problema relativamente semplice, ecc.). • di ascoltare con attenzione, per un lungo periodo di tempo, e di tenere parzialmente conto di ciò che hanno ascoltato per «preparare» i loro interventi. • di coordinare le loro azioni linguistiche con quelle dell'interlocutore o degli interlocutori; • di prendere la parola al momento giusto e in modo corretto, sia quando la parola viene loro data da un interlocutore, sia indicando in modo appropriato la loro volontà di farlo. • di inserirsi nel corso del dialogo / degli scambi tenendo conto

<p>lasciar dire agli altri quel che devono dire senza interromperli;</p> <ul style="list-style-type: none"> • di fare a volte riferimento, in maniera implicita o esplicita, a un precedente intervento di uno degli interlocutori. • di tener conto dello scopo comunicativo principale dell'azione verbale. • di reagire alle sollecitazioni (domande) dei vari interlocutori in modo quasi sempre pertinente (orientamento allo scopo comunicativo). • di contribuire con qualche elemento contenutistico attinente all'oggetto della conversazione in atto. • di presentarsi in maniera precisa e completa. • di utilizzare una terminologia ancora limitata ma quasi sempre adeguata. • di costruire enunciati in maniera quasi sempre accessibile / comprensibile per gli interlocutori, pur non rispettando sempre le regole della sintassi (orale). • di esprimersi in maniera udibile, pronunciando / articolando le parole in modo soddisfacente. • di adottare – all'interno 	<p>interventi.</p> <ul style="list-style-type: none"> • di rispettare il diritto dei vari interlocutori a prendere la parola e di lasciar dire agli altri quel che devono dire senza interromperli; • di fare riferimento, in maniera implicita o esplicita, a un precedente intervento di uno degli interlocutori. • di tener conto dello scopo comunicativo principale dell'interazione verbale e di seguirlo in maniera quasi sempre coerente. • di tener conto della situazione comunicativa per adattarvi la loro presa di parola (volume della voce ecc.); • di reagire alle sollecitazioni (domande...) dei vari interlocutori in modo pertinente (orientamento allo scopo comunicativo). • di contribuire con numerosi e diversificati elementi contenutistici attinenti all'oggetto della conversazione in atto. • di presentarsi in maniera precisa e completa. • di utilizzare una terminologia ancora limitata ma generalmente adeguata. • di costruire enunciati in 	<p>del loro svolgimento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • di sviluppare e giustificare i loro interventi. • di rispettare il diritto dei vari interlocutori a prendere la parola e di lasciar dire agli altri quel che devono dire senza interromperli; • di fare riferimento in maniera esplicita, a un precedente intervento di uno degli interlocutori. • di partecipare alla strutturazione (implicita) del discorso attraverso il coordinamento dei vari interventi in maniera relativamente coerente in ogni momento. • di tener conto dello scopo comunicativo principale dell'azione verbale e di seguirlo in modo coerente • di tener conto della situazione comunicativa per adattarvi la loro presa di parola (volume della voce ecc.); • di reagire alle sollecitazioni (domande...) dei vari interlocutori in modo pertinente (orientamento all'obiettivo comunicativo). • di contribuire, nell'ambito di interventi articolati e motivati, con numerosi 	<p>del loro svolgimento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • di sviluppare e giustificare i loro interventi in maniera precisa e strutturata. • di rispettare il diritto dei vari interlocutori a prendere la parola e di lasciar dire agli altri quel che devono dire senza interromperli; • di fare riferimento in maniera esplicita, a un precedente intervento di uno degli interlocutori. • di partecipare alla strutturazione (implicita) del discorso attraverso il coordinamento dei vari interventi in maniera coerente e in ogni momento. • di tener conto dello scopo comunicativo principale dell'azione verbale e di seguirlo in modo coerente • di tener conto della situazione comunicativa per adattarvi la loro presa di parola (volume della voce ecc.); • di reagire alle sollecitazioni (domande...) dei vari interlocutori in modo pertinente (orientamento allo scopo comunicativo). • di contribuire, nell'ambito di interventi articolati e motivati, con numerosi
--	---	---	---

<p>dei loro interventi e nella concatenazione dei turni di parola – un eloquio e un ritmo relativamente fluidi.</p> <ul style="list-style-type: none"> • di attenersi in parte alle regole rituali degli scambi conversazionali (apertura, chiusura ecc.) • Svizzera tedesca :di esprimersi in tedesco ma in maniera poco fluida e poco corretta. si riscontrano errori e incongruenze . • di servirsi del contesto verbale o situazionale per interpretare i termini non noti; • di richiedere complementi di informazione o precisazioni quando qualcosa non viene compreso o non è abbastanza chiaro; • di interpretare i segnali non verbali e paraverbali prodotti dagli interlocutori e, spesso, di produrne essi stessi per sostenere i loro interventi; • di adottare quasi sempre una postura adeguata alla situazione d'interazione (posizionamento di fronte all'interlocutore/agli interlocutori, direzione dello sguardo ecc.). • di partecipare, collaborando con i compagni, a giochi di ruolo interattivi 	<p>modo accessibile / comprensibile per gli interlocutori, rispettando in parte le regole della sintassi (orale).</p> <ul style="list-style-type: none"> • di esprimersi in maniera udibile, pronunciando / articolando le parole in modo soddisfacente. • di adottare – all'interno dei loro interventi e nella concatenazione dei turni di parola – un eloquio e un ritmo generalmente fluidi. • di attenersi in parte alle regole rituali degli scambi conversazionali (apertura, chiusura ecc.) • di diversificare a volte gli strumenti linguistici utilizzati (terminologia, sintassi, prosodia). • Svizzera tedesca: esprimersi in tedesco senza problemi e in modo fluido. si riscontrano ancora, pur se non frequentemente, errori e incongruenze . • di servirsi del contesto verbale o situazionale per interpretare i termini non noti; • di parlare di cose diverse (ma note) in maniera relativamente articolata. • di richiedere complementi di informazione o precisazioni quando qualcosa non viene 	<p>e diversificati elementi contenutistici attinenti all'oggetto della conversazione in atto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • di presentarsi in maniera precisa e completa. • di utilizzare una terminologia sempre più diversificata e generalmente adeguata. • di costruire enunciati in maniera accessibile / comprensibile per gli interlocutori, rispettando in genere le regole della sintassi (orale). • di esprimersi in maniera udibile, pronunciando / articolando le parole in modo soddisfacente. • di adottare – all'interno dei loro interventi e nella concatenazione dei turni di parola – un eloquio e un ritmo fluidi. • di attenersi alle regole rituali degli scambi conversazionali (apertura, chiusura, ecc.). • di diversificare gli strumenti linguistici utilizzati (terminologia, sintassi, prosodia). • Svizzera tedesca : di esprimersi in tedesco senza particolari problemi e in modo molto fluido . • di servirsi del contesto verbale o situazionale per interpretare i 	<p>e diversificati elementi contenutistici attinenti all'oggetto della conversazione in atto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • di presentarsi in maniera precisa e completa. • di utilizzare una terminologia sempre più diversificata e adeguata. • di costruire enunciati in modo accessibile / comprensibile per gli interlocutori, rispettando le regole della sintassi (orale). • di esprimersi in maniera udibile, pronunciando / articolando le parole in modo soddisfacente. • di adottare – all'interno dei loro interventi e nella concatenazione dei turni di parola – un eloquio e un ritmo fluidi. • di attenersi alle regole rituali degli scambi conversazionali (apertura, chiusura, ecc.). • di diversificare gli strumenti linguistici utilizzati (terminologia, sintassi, prosodia). • Svizzera tedesca: esprimersi in tedesco senza problemi e in modo fluido. • di servirsi del contesto verbale o situazionale per interpretare i termini non noti; • di parlare di cose
--	--	---	--

<p>improvvisati relativamente complessi;</p> <ul style="list-style-type: none"> • di farsi un'idea sullo svolgimento dell'interazione: «successo», comportamento degli interlocutori (collaborazione, difficoltà, ecc.) - e del proprio comportamento nell'ambito dell'interazione stessa. • di formulare, secondo diversi criteri, un giudizio largamente intuitivo sulla maniera in cui ciascun interlocutore contribuisce allo svolgimento dell'interazione verbale [collaborazione, apporto contenutistico, comprensibilità degli interventi (volume della voce, adeguatezza lessicale, sintattica e pragmatica) ecc.]. • di valutare, secondo diversi criteri, come essi stessi hanno contribuito allo svolgimento dell'interazione verbale. <p>Gli allievi contribuiscono alla produzione di «testi» nella seguente forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Testi dialogici (polilogici) • Testi relativi a generi noti (conversazione quotidiana, telefonata), e/o oggetto di esercitazioni in classe (giochi di ruolo, 	<p>compreso o non è abbastanza chiaro;</p> <ul style="list-style-type: none"> • di interpretare i segnali non verbali e paraverbali prodotti dagli interlocutori e, con sempre maggior frequenza, di produrre essi stessi tali segnali a fini espressivi e comunicativi, per sostenere i loro interventi. • di adottare una postura e una mimica adeguate alla situazione d'interazione (posizionamento di fronte all'interlocutore/agli interlocutori, direzione dello sguardo ecc.); • di partecipare, collaborando con i compagni, a giochi di ruolo interattivi improvvisati relativamente complessi; • di farsi un'idea sullo svolgimento dell'interazione: «successo», comportamento degli interlocutori (collaborazione, difficoltà, ecc.) - e del proprio comportamento nell'ambito dell'interazione stessa. • di formulare, secondo diversi criteri, un giudizio ancora largamente intuitivo sulla maniera in cui ciascun interlocutore contribuisce allo svolgimento 	<p>termini non noti;</p> <ul style="list-style-type: none"> • di parlare di cose diverse (ma note) in maniera precisa, articolata e motivata. • di richiedere complementi di informazione o precisazioni quando qualcosa non viene compreso o non è abbastanza chiaro; • di interpretare i segnali non verbali e paraverbali prodotti dagli interlocutori e, con sempre maggior frequenza, di produrre essi stessi tali segnali a fini espressivi e comunicativi, per sostenere i loro interventi. • di adottare una postura e una mimica adeguate alla situazione d'interazione (posizionamento di fronte all'interlocutore/agli interlocutori, direzione dello sguardo ecc.); • di partecipare, collaborando con i compagni, a giochi di ruolo interattivi improvvisati relativamente complessi; • di farsi un'idea sullo svolgimento dell'interazione: «successo», comportamento degli interlocutori (collaborazione, difficoltà, ecc.) - e del 	<p>diverse (e più o meno note) in maniera precisa, articolata e motivata.</p> <ul style="list-style-type: none"> • di richiedere complementi di informazione o precisazioni quando qualcosa non viene compreso o non è abbastanza chiaro; • di interpretare i segnali non verbali e paraverbali prodotti dagli interlocutori e di produrre essi stessi tali segnali a fini espressivi e comunicativi, per sostenere i loro interventi. • di adottare una postura e una mimica adeguate alla situazione d'interazione (posizionamento di fronte all'interlocutore/agli interlocutori, direzione dello sguardo ecc.); • di partecipare, collaborando con i compagni, a giochi di ruoli interattivi improvvisati relativamente complessi; • di farsi un'idea sullo svolgimento dell'interazione: «successo», comportamento degli interlocutori (collaborazione, difficoltà, ecc.) - e del proprio comportamento nell'ambito dell'interazione stessa.
---	---	--	--

<p>discussione di gruppo, dibattito ecc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Testi corrispondenti a produzioni prototipiche dei generi interessati. • Testi chiaramente finalizzati e contestualizzati. • Testi di contenuto più o meno familiare. <p>Gli allievi partecipano a interazioni rispondenti ai seguenti requisiti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il contesto e l'obiettivo dello scambio verbale vengono chiaramente spiegati agli allievi. • Il contenuto trattato è relativamente familiare e motivante per gli allievi. • Il genere testuale oggetto dell'esercizio è noto (conversazione quotidiana, telefonata), e/o è stato oggetto di esercitazioni in classe (gioco di ruolo, discussione di gruppo, dibattito ecc.). <ul style="list-style-type: none"> • Gli allievi hanno a disposizione un tempo sufficiente per prepararsi (comprensione dell'esercizio, scelte enunciative, contenuti). • Gli altri interlocutori collaborano attivamente al corretto svolgimento degli 	<p>dell'interazione verbale [collaborazione, apporto contenutistico, comprensibilità degli interventi (volume della voce, adeguatezza lessicale, sintattica e pragmatica) ecc.].</p> <ul style="list-style-type: none"> • di valutare, secondo diversi criteri, come essi stessi hanno contribuito allo svolgimento dell'interazione verbale. <p>Gli allievi contribuiscono alla produzione di «testi» nella seguente forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Testi dialogici (polilogici) • Testi relativi a generi noti (conversazione quotidiana, telefonata), e/o oggetto di esercitazioni in classe (giochi di ruolo, discussione di gruppo, dibattito ecc.). • Testi corrispondenti a produzioni relativamente prototipiche dei generi interessati. • Testi chiaramente finalizzati e contestualizzati. • Testi il cui contenuto può essere di relativa complessità. <p>Gli allievi partecipano a interazioni rispondenti ai seguenti requisiti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il contesto e l'obiettivo dello scambio verbale vengono chiaramente spiegati agli allievi. 	<p>proprio comportamento nell'ambito dell'interazione stessa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • di formulare, secondo diversi criteri, un giudizio ancora parzialmente intuitivo sulla maniera in cui ciascun interlocutore contribuisce allo svolgimento dell'interazione verbale [collaborazione, apporto contenutistico, comprensibilità degli interventi (volume della voce, adeguatezza lessicale, sintattica e pragmatica) ecc.]. • di valutare, secondo diversi criteri, come essi stessi hanno contribuito allo svolgimento dell'interazione verbale. <p>Gli allievi contribuiscono alla produzione di «testi» nella seguente forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Testi dialogici (polilogici) • Testi relativi a generi noti (conversazione quotidiana, telefonata), e/o oggetto di esercitazioni in classe (giochi di ruolo, discussione di gruppo, dibattito ecc.). • Testi corrispondenti a produzioni relativamente prototipiche dei generi interessati. • Testi chiaramente finalizzati e contestualizzati. 	<ul style="list-style-type: none"> • di formulare, secondo diversi criteri, un giudizio ancora parzialmente intuitivo sulla maniera in cui ciascun interlocutore contribuisce allo svolgimento dell'interazione verbale [collaborazione, apporto contenutistico, comprensibilità degli interventi (volume della voce, adeguatezza lessicale, sintattica e pragmatica) ecc.]. • di valutare, secondo diversi criteri, come essi stessi hanno contribuito allo svolgimento dell'interazione verbale. <p>Gli allievi contribuiscono alla produzione di «testi» nella seguente forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Testi dialogici (polilogici) • Testi relativi a generi noti (conversazione quotidiana, telefonata), e/o oggetto di esercitazioni in classe (giochi di ruolo, discussione di gruppo, dibattito ecc.). • Testi corrispondenti a produzioni più varie dei generi interessati. • Testi chiaramente finalizzati e contestualizzati. • Testi il cui contenuto può essere di relativa complessità.
---	---	--	---

<p>scambi.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Il contenuto trattato può essere relativamente complesso se motivante per gli allievi. • Il genere testuale oggetto dell'esercizio è noto (conversazione quotidiana, telefonata), e/o è stato oggetto di esercitazioni in classe (gioco di ruolo, discussione di gruppo, dibattito ecc.). • Gli allievi hanno a disposizione un tempo sufficiente per prepararsi (comprensione dell'esercizio, scelte enunciative, contenuti). • Gli altri interlocutori collaborano al corretto svolgimento degli scambi 	<ul style="list-style-type: none"> • Testi il cui contenuto può essere di relativa complessità. <p>Gli allievi partecipano a interazioni rispondenti ai seguenti requisiti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il contesto e l'obiettivo dello scambio verbale vengono chiaramente spiegati agli allievi. • Il contenuto trattato può essere relativamente complesso, se motivante. • Il genere testuale oggetto dell'esercizio è noto (conversazione quotidiana, telefonata), e/o è stato oggetto di esercitazioni in classe (gioco di ruolo, discussione di gruppo, dibattito ecc.). • Gli allievi hanno a disposizione un tempo sufficiente per prepararsi (comprensione dell'esercizio, scelte enunciative, contenuti). • Gli altri interlocutori collaborano al corretto svolgimento degli scambi 	<p>Gli allievi partecipano a interazioni rispondenti ai seguenti requisiti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il contesto e l'obiettivo dello scambio verbale vengono chiaramente spiegati agli allievi. • Il contenuto trattato può essere relativamente complesso se motivante per gli allievi. • Il genere testuale oggetto dell'esercizio è noto (conversazione quotidiana, telefonata), e/o è stato oggetto di esercitazioni in classe (gioco di ruolo, discussione di gruppo, dibattito ecc.). • Gli allievi hanno a disposizione un tempo sufficiente per prepararsi (comprensione dell'esercizio, scelte enunciative, contenuti). • Gli altri interlocutori collaborano al corretto svolgimento degli scambi
----------------	--	--	--

6.5 Scrittura

Descrizione dei livelli «scrittura» – 4^a classe

Niveau I ₄	Niveau II ₄	Niveau III ₄	Niveau IV ₄
<p><i>Gli allievi sono in grado:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • di riportare da 1 a 3 argomenti in un testo argomentativo, quando ciò sia richiesto esplicitamente e a condizione che nella consegna dell'esercizio sia riportato il possibile inizio della frase; • di formulare un'opinione semplice, introdotta per esempio da un verbo del tipo «preferisco... »; • di presentare un'argomentazione coerente (da 1 a 3 argomenti) in appoggio all'opinione espressa, a condizione che nella consegna dell'esercizio sia riportato l'inizio della frase: «Preferisco andare...» (esempio – con ortografia corretta: «Preferisco andare al mare perché si può fare il bagno, abbronzarsi e guardare il tramonto»); • di utilizzare al momento giusto e in modo corretto nel loro testo qualche parola del lessico utilizzato ed elaborato in occasione della preparazione della scrittura di un testo prescrittivo-esplicativo (istruzioni). (esempio: foglio bianco, forbici, penna, matita, sagoma. Mettere la sagoma sul 	<p><i>Gli allievi sono in grado:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • di introdurre - in un testo argomentativo - i singoli argomenti con connettori logici (<i>perché, poi</i> ecc.). Questa capacità viene applicata nella maggior parte dei casi; • di riportare le informazioni rilevanti per la comprensione del modo di procedere descritto in istruzioni per un lavoro di bricolage (testo d'istruzione). A questo livello si tratta principalmente dell'elenco del materiale necessario per le varie fasi di lavoro. Questa capacità viene applicata nella maggior parte dei casi; • in un testo di istruzione per un lavoro di bricolage, di presentare i singoli passi di lavoro - precedentemente illustrati e discussi nella classe - in successione cronologica e logica. Nel segmento inferiore questa capacità viene applicata nella maggior parte dei casi; • nelle istruzioni per un lavoro di bricolage (testo d'istruzione), di presentare i singoli passi di lavoro - 	<p><i>Gli allievi sono in grado:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>di introdurre - in un testo argomentativo - la maggior parte degli argomenti con connettori logici (perché, poi ecc.);</i> • di riportare le informazioni rilevanti per la comprensione del modo di procedere descritto in istruzioni per un lavoro di bricolage (testo d'istruzione). A questo livello si tratta principalmente dell'elenco del materiale necessario per le varie fasi di lavoro. Questa capacità viene applicata costantemente; • nelle istruzioni per un lavoro di bricolage, di utilizzare correttamente le parole, a condizione che il lessico sia stato preparato in precedenza in preparazione al compito (esempio sulle istruzioni per il lavoro di bricolage: carta bianca, forbici, penna, sagoma, mettere la sagoma sul foglio bianco, calcare con la matita ecc.). Questa capacità viene applicata nella maggior parte dei casi; • in un testo d'istruzione per un lavoro di 	<p><i>Gli allievi sono in grado:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • di introdurre - in un testo argomentativo - ognuno degli argomenti con un elemento organizzatore logico-argomentativo, in riferimento agli esempi portati al momento della presentazione della situazione di produzione. Può trattarsi sempre dello stesso elemento (esempio: «Preferisco il mare perché sulla spiaggia ci si può abbronzare. Perché si possono cercare dei sassi. Perché si possono prendere delle conchiglie per ricordarsi delle vacanze»). Questa capacità viene applicata costantemente; • di evidenziare le diverse tappe delle istruzioni per mezzo di paragrafi. Questa capacità viene applicata costantemente; • di evidenziare il fatto che tengono conto della situazione di presentazione (scopi, destinatari,...) tramite elementi osservabili nel testo di spiegazione delle istruzioni (guidando l'attenzione del lettore; tramite controlli espliciti;

<p>foglio bianco e ricalcare con la matita grigia... »). Questa capacità viene applicata solo sporadicamente;</p> <p>• di segmentare in parole la maggior parte del testo da loro scritto. Tuttavia incontrano ancora forti difficoltà nella segmentazione delle parole in frasi come «gioco con laqua»; «un foglio dicarta».</p>	<p>precedentemente illustrati e discussi nella classe - in successione cronologica e logica. Nel segmento superiore questa capacità viene completamente realizzata;</p> <ul style="list-style-type: none"> • in un testo di istruzione per un lavoro di bricolage, di presentare i singoli passi di lavoro rilevanti per l'esecuzione del lavoro - precedentemente illustrati e discussi nella classe - in successione cronologica e logica (esempio: « 1. Disegna la marionetta usando la sagoma. 2. Ritaglia la marionetta. 3. Disegna due cerchi a metà della gamba. 4. Piega la gamba fino alla metà del cerchio. 5. Fai un buco in mezzo al cerchio, poi ritaglialo. 6. Decora la tua marionetta. 7. Metti l'indice e il pollice nei due buchi e attacca la mano con l'elastico»). I passi di lavoro vengono eseguiti per la maggior parte; • di iniziare la frase con la lettera maiuscola e utilizzare le prime regole di punteggiatura: di concludere le frasi con un punto. Questa capacità viene applicata nella maggior parte dei casi; • nell'area germanofona, di scrivere i sostantivi 	<p>bricolage, di guidare i lettori attraverso il testo, con formulazioni elementari ma adeguate (p.es. evidenziare la fine delle istruzioni, indicare lo scopo (gioco), fare riferimento al prodotto finale, richiamare l'attenzione su cose importanti ecc.). 1-2 di questi aspetti vengono realizzati;</p> <ul style="list-style-type: none"> • di evidenziare le diverse tappe delle istruzioni per mezzo di paragrafi. Questa capacità viene applicata nella maggior parte dei casi; • di intendere le parole in quanto unità autonome e scriverle separate le une dalle altre. In questo senso il concetto di parola è consolidato (esempi: «gioco con laqua»; «un foglio dicarta»). Questa capacità viene completamente realizzata; • di iniziare le frasi con la lettera maiuscola e di tener conto di certi elementi di punteggiatura: il punto alla fine di tutte le frasi. Questa capacità viene applicata costantemente; • nell'area germanofona, di scrivere i sostantivi con la lettera maiuscola. Nel segmento inferiore questa capacità viene 	<p>sottolineando elementi importanti; indicando lo scopo; indicando il prodotto intermedio o finale; segnalando la fine delle istruzioni) (esempio: «Poi scopri la tua marionetta». «Infilare il pollice e il mignolo. Giocare». Almeno 3 di questi aspetti vengono realizzati;</p> <ul style="list-style-type: none"> • di presentare tutte le tappe pertinenti per la realizzazione di un lavoro di bricolage (esempio: vedi livello II); • di proporre un titolo alle istruzioni per un lavoro di bricolage, anche se il titolo non è direttamente riferito al lavoro da svolgere (esempio: «La marionetta»; «Marionetta clown»); • di scrivere un titolo con un legame al lavoro da svolgere (esempio: «Come fare una marionetta?»); • di utilizzare nel loro testo al momento giusto e in modo corretto, in modo pertinente e coerente, le parole del lessico utilizzato ed elaborato in occasione della scrittura di un testo prescrittivo-esplicativo (istruzioni) (esempio di istruzioni per un lavoro di bricolage: vedi livello I.);
---	---	--	--

	<p>con la lettera maiuscola. Questa capacità viene applicata solo sporadicamente.</p>	<p>realizzata il più delle volte;</p> <ul style="list-style-type: none"> • di completare correttamente dal punto di vista grammaticale una parte di frase assegnata. 	<ul style="list-style-type: none"> • nell'area germanofona, di scrivere i sostantivi con la lettera maiuscola. Nel segmento inferiore questa capacità viene realizzata costantemente.
--	---	---	--

corsivo: item non convalidato

Descrizione dei livelli «scrittura» – 8^a classe

Niveau I ₈	Niveau II ₈	Niveau III ₈	Niveau IV ₈
<p>Gli allievi sono in grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • di riprendere <i>modelli linguistici</i>, caratteristiche testuali e strumenti linguistici semplici e utilizzare i materiali o i testi esemplificativi proposti; • di utilizzare autonomamente semplici <i>modelli di testo</i> e convenzioni di scrittura se la consegna dell'esercizio si inquadra chiaramente nel contesto; • di utilizzare autonomamente gli strumenti a disposizione per formulare testi coerenti (come l'impiego di parole che favoriscono la coerenza, lo sviluppo del tema, la strutturazione del testo), anche se in forma elementare. Questo risultato è raggiunto se le consegne sono strutturate in modo chiaro e riferite a testi espositivi e argomentativi. • di riconoscere, isolare e talvolta correggere gli errori formali e ortografici più semplici presenti nei testi proposti. • di realizzare anche parti di testo più complesse e testi di 	<p>Gli allievi sono in grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • di estrapolare dal contesto dell'esercizio ricevuto <i>modelli linguistici</i>, caratteristiche testuali e strumenti linguistici evidenti e utilizzare talvolta elementi tematici o testi esemplificativi molto impegnativi. • di utilizzare autonomamente <i>modelli di testo</i> e modelli linguistici convenzionali se la consegna dell'esercizio si inquadra chiaramente nel contesto. • di redigere testi narrativi e descrittivi (per un totale di circa 100 – 150 parole) in cui oltre il 90% delle parole sono scritte senza errori. • di utilizzare autonomamente strumenti complessi per la formulazione di testi coerenti, talvolta anche in caso di consegne espresse con un formato molto aperto. • di utilizzare autonomamente strategie di scrittura che favoriscono la generazione e la strutturazione del testo in caso di consegna ben inquadrata nel contesto. • di utilizzare con 	<p>Gli allievi sono in grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • di utilizzare <i>modelli linguistici</i>, caratteristiche stilistiche e strumenti linguistici complessi e meno manifesti tratti dal contesto dell'esercizio. • di utilizzare <i>modelli contenutistici</i> e <i>informazioni tematiche</i> complessi tratti dal contesto dell'esercizio o da testi esemplificativi • di redigere testi narrativi e descrittivi (per un totale di circa 100 – 150 parole) <i>senza quasi commettere errori</i>. • di soddisfare requisiti espliciti relativi alle dimensioni (circa 100 parole) dei testi narrativi e descrittivi da essi prodotti basandosi su un modello. • di soddisfare, a grandi linee, requisiti complessi riguardanti il contenuto di testi argomentativi (per esempio, controargomentazioni a partire dagli argomenti dell'avversario in una situazione specifica). • di utilizzare autonomamente elementi contenutistici e linguistico-formali complessi adeguati al 	<p>Gli allievi sono in grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • di utilizzare con coerenza e in modo costante <i>strumenti di suddivisione e strutturazione del testo</i> • di utilizzare <i>informazioni tematiche</i> (argomentazioni) ed <i>enunciati espressi in maniera complessa sotto il profilo letterario</i> - ricavati dal contesto o da testi esemplificativi - per la redazione del proprio testo. • di redigere testi narrativi e argomentativi complessi (circa 100 – 150 parole) <i>praticamente senza errori</i> (non più di 1 errore ogni 10 righe o assenza totale di errori). • di soddisfare in pieno, anche in caso di testi complessi, requisiti espliciti riferiti alle dimensioni del testo (circa 100 parole). • di realizzare in modo convincente i requisiti complessi richiesti in relazione al contenuto di testi argomentativi (tentativo di mediazione). • di utilizzare autonomamente elementi linguistico-formali complessi

<p>qualità più elevata allo scopo di contestualizzare ciò che è stato scritto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • di utilizzare informazioni tematiche per la redazione di testi propri, se vengono proposte in testi esemplificativi o nel dettato dell'esercizio. 	<p>coerenza semplici elementi tematici e strumenti linguistici (soprattutto a livello lessicale) per redigere testi propri.</p> <ul style="list-style-type: none"> • se la consegna dell'esercizio è chiara, di effettuare semplici riparazioni di carattere linguistico-formale (punteggiatura) nel testo. • se la consegna è chiara e anche chiusa, di effettuare anche riparazioni più complesse del testo (ad es. cambio della prospettiva di narrazione). • di riconoscere strumenti stilistici manifesti e importanti per il formato di testo dato (prospettiva di narrazione). • di riconoscere enunciati importanti, anche molto complessi, contenuti nel testo (ad es. il tema della solitudine). 	<p>tipo di testo (per esempio formula di saluto iniziale di un'e-mail).</p> <ul style="list-style-type: none"> • di utilizzare normalmente all'interno del testo strumenti linguistici di collegamento (strumenti di coesione) per assicurare la coerenza del testo e lo sviluppo del tema. • di impiegare con coerenza strumenti linguistici di generazione e strutturazione del testo (conclusione di un racconto per esempio). • di riconoscere anche la maggioranza degli errori ortografici più gravi e di correggerne con successo una parte. • di apportare correzioni al contenuto del testo sulla scorta di esempi calzanti. • di riconoscere correttamente gli enunciati del testo meno evidenti ma stilisticamente segnalati e individuare importanti criteri organizzativi del contenuto del testo. 	<p>adeguati al tipo di testo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • di impiegare con coerenza strumenti linguistici di strutturazione e di interconnessione del testo (strumenti di coesione) per assicurare la comprensione del testo stesso. • di contestualizzare autonomamente i propri testi, utilizzando allo scopo convenzioni di scrittura riferite al tipo di testo ed elementi costitutivi del testo. • di riconoscere tutti gli errori ortografici, anche quelli gravi, e correggerne la maggioranza con successo. • di valutare correttamente l'effetto di una correzione apportata autonomamente a un testo scritto da altri. • di valutare e formulare correttamente l'effetto di mezzi stilistici complessi e di messaggi latenti.
--	--	--	---

Descrizione dei livelli «scrittura» – 11^a classe

Niveau I ₁₁	Niveau II ₁₁	Niveau III ₁₁	Niveau IV ₁₁
<p>Gli allievi sono in grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • se la consegna è formulata in modo chiaro, di adattare anche modelli di testo, caratteristiche testuali e strumenti linguistici letterari più impegnativi. • di utilizzare per la maggior parte informazioni tematiche molto semplici (a livello di terminologia) per la redazione del proprio testo; • di utilizzare <i>per la maggior parte</i> informazioni tematiche molto semplici e solo <i>saltuariamente</i> quelle più impegnative (uno o due argomenti); • di utilizzare autonomamente modelli di testo (argomentazione) e convenzioni di scrittura <i>semplici</i> ma anche <i>più complessi</i> se la consegna è inquadrata in modo chiaro nel contesto; • se la consegna è chiara, di utilizzare autonomamente anche elementi di testo molto complessi, pertinenti all'obiettivo del processo di scrittura; • di utilizzare talvolta, oltre a strumenti linguistici <i>semplici</i>, anche strumenti <i>più</i> 	<p>Gli allievi sono in grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • di utilizzare in parte strumenti linguistici, caratteristiche testuali e convenzioni di scrittura che vengono proposti nel contesto della consegna o in testi esemplificativi. Questa abilità è raggiunta anche in caso di consegne di formato più aperto e di testi narrativi e descrittivi; • di utilizzare, nella redazione del proprio testo, informazioni tematiche molto semplici ricavate dal testo dell'esercizio, anche in caso di consegne più aperte (per esempio, personaggi di un racconto da riassumere); • di utilizzare, nella redazione del proprio testo, anche informazioni tematiche più complesse ricavate dal testo dell'esercizio, a condizione che la consegna dell'esercizio e le consegne siano chiari; • di utilizzare autonomamente strumenti e strategie linguistiche di generazione e strutturazione del testo, se l'esercizio è chiaro e le consegne dettagliate; • disponendo di un 	<p>Gli allievi sono in grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • di utilizzare le convenzioni di scrittura proprie all'uno e all'altro genere di testo nonché strategie adeguate alle caratteristiche della situazione di comunicazione (destinatari, scopo della scrittura...). Tali convenzioni e strategie sono scelte dagli stessi allievi e non imposte dalle consegne; • di tener conto di certe caratteristiche dei generi di testo (descrittivo, espositivo, narrativo, argomentativo); • di utilizzare determinate informazioni fornite nella situazione di partenza senza accontentarsi solo di riprenderle, ma arricchendole e completandole nel loro testo; • di costruire un contenuto che abbia un senso in relazione all'esercizio, alle consegne e al genere di testo da redigere. Il lessico utilizzato è orientato in modo corretto al tema trattato; • di scrivere un testo di 80 - 180 parole con pochissimi errori di 	<p>Gli allievi sono in grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • di utilizzare le convenzioni di scrittura proprie all'uno e all'altro genere di testo nonché strategie adeguate alle caratteristiche della situazione di comunicazione (destinatari, scopi e implicazioni della scrittura). Dunque sono capaci di contestualizzare il proprio testo, di esplicitare le ragioni che li spingono a scrivere e cosa si aspettano dal lettore; • di rispondere alle esigenze di un dato genere di testo utilizzando mezzi linguistici particolari (nuovi rispetto a quelli osservati nella produzione dei livelli precedenti, per esempio l'elemento bibliografico alla fine di un testo «scientifico») o strategie adatte; • di dare coerenza al loro testo mediante una pianificazione appropriata; • di costruire un contenuto che ha senso in relazione all'esercizio, alle consegne e al genere di testo da redigere; se riprendono informazioni fornite

<p><i>complessi</i> che favoriscono la coerenza del testo (guida del lettore in uno spazio);</p> <ul style="list-style-type: none"> • di riconoscere elementi pertinenti a un determinato tipo di testo (consiglio di lettura). 	<p>modello chiaro, di scrivere correttamente oltre il 90% delle parole nei propri testi descrittivi.</p> <ul style="list-style-type: none"> • di impiegare in parte strumenti e strategie di collegamento dei testi – di tipo tematico, logico e linguistico-formale - anche complessi; • se la consegna dell'esercizio è chiaro, di effettuare semplici riparazioni di carattere linguistico-formale (punteggiatura) nel testo; • di effettuare riparazioni del testo anche più complesse, sia a livello tematico che contenutistico, se la consegna è chiara e di formato chiuso; • di riconoscere l'effetto di strumenti stilistici e linguistico-formali anche meno evidenti ma importanti per il tipo di testo. 	<p>ortografia (7 al massimo);</p> <ul style="list-style-type: none"> • di valutare il senso e il ruolo di determinati elementi testuali (esortativi, argomentativi) e di determinati effetti stilistici presenti nel testo di un compagno; essi sono inoltre in grado di rintracciare alcuni di tali elementi in un testo; • di apportare correzioni al testo di un compagno, migliorandolo notevolmente; • di collegare in modo logico e tematico le parti di testo da essi prodotte, favorendo così la comprensione del testo stesso da parte del lettore; • di utilizzare strumenti linguistici per marcare i collegamenti tra elementi descrittivi, narrativi o argomentativi 	<p>nella situazione di partenza, le completano e le arricchiscono in base alle esigenze implicite nella situazione di comunicazione;</p> <ul style="list-style-type: none"> • di scrivere un testo di 120 parole al massimo senza errori d'ortografia o un testo più lungo con al massimo tre errori d'ortografia. Questo obiettivo è raggiunto se risultano soddisfatte le seguenti condizioni; • di individuare effetti stilistici, commentarli, giustificarli e se necessario modificarli per dar loro maggiore visibilità e leggibilità; • di usare strumenti linguistici atti a dare coerenza e logica al testo, in modo da aiutare il lettore destinatario; • di individuare determinati passaggi nel testo di un compagno e di esplicitare e modificare alcuni di tali passaggi; • di correggere elementi d'interpunzione nel testo di un compagno; • di utilizzare determinati strumenti linguistici – ad esempio, degli organizzatori testuali – in un testo argomentativo, dando così coesione all'insieme delle argomentazioni
--	--	---	---

			presentate.
--	--	--	-------------

6.6 Ortografia

Descrizione dei livelli «ortografia» – 8^a classe (tedesco)

Niveau I ₈	Niveau II ₈	Niveau III ₈	Niveau IV ₈
<p>Gli allievi sono in grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • di scrivere quasi sempre correttamente parole che soddisfano i rapporti fondamentali di corrispondenza tra suoni e lettere o che seguono regole di scrittura semplici; • di dividere le parole correttamente; • di applicare in parte la regola di derivazione (<i>e-ä</i> in casi dalla morfologia chiara, <i>ver-</i>, <i>vor-</i> pongono però ancora delle difficoltà: <i>forwärts</i>, <i>fergessen</i>); • di applicare per lo più con sicurezza, in situazioni isolate, la regola dell'<i>'ie</i>; • di applicare la regola della doppia consonante, soprattutto in radici di parole scritte frequentemente (<i>Sommer</i>, <i>Mutter</i>); • di scrivere i nomi concreti maiuscoli. Nella scrittura spontanea si verificano però ancora degli errori anche in questo ambito; • di usare correttamente le virgole negli elenchi di parole (ad es. aggettivi attributivi) e di gruppi nominali. Negli altri casi le virgole non vengono 	<p>Gli allievi sono in grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • di scrivere quasi sempre correttamente parole che soddisfano i rapporti fondamentali di corrispondenza tra suoni e lettere; • di dividere le parole correttamente; • di applicare la regola di derivazione in casi dalla morfologia chiara e in radici di parole usate frequentemente; • di applicare per lo più con sicurezza, in situazioni isolate, la regola dell'<i>'ie</i>; • di applicare la regola della doppia consonante in situazioni isolate e, quando la regola viene citata esplicitamente, anche con radici di parole più rare. In situazioni di produzione linguistica si verificano occasionalmente degli errori anche con radici di parole più frequenti (<i>stopt</i>, <i>lauffen</i>, <i>hämern</i>); • di scrivere maiuscoli i nomi concreti e quelli astratti frequenti (<i>Glück</i>, <i>Angst</i>, <i>Morgen</i>, <i>Woche</i>). Nella scrittura spontanea si verificano però ancora degli errori anche in 	<p>Gli allievi sono in grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • di scrivere correttamente parole che soddisfano i rapporti fondamentali di corrispondenza tra suoni e lettere; • di dividere le parole correttamente; • di applicare la regola di derivazione con radici di parole usate frequentemente, anche in casi dalla morfologia meno chiara (<i>Geldfälscher</i>). Si verificano degli errori quando la radice non è nota; • di applicare con sicurezza la regola dell'<i>'ie</i>; • di applicare correttamente la regola della doppia consonante in situazioni isolate. Si verificano, soprattutto nella produzione linguistica, delle generalizzazioni per eccesso (<i>hollprig</i>, <i>kräftig</i>); • di scrivere maiuscoli, in situazioni isolate, i sostantivi e le nominalizzazioni definibili morfologicamente (<i>Allgemeinheit</i>, <i>Geschwindigkeit</i>). Nella scrittura 	<p>Gli allievi sono in grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • di scrivere correttamente parole che soddisfano i rapporti fondamentali di corrispondenza tra suoni e lettere; • di dividere le parole correttamente; • di applicare la regola di derivazione anche in casi dalla morfologia meno chiara e di radici di uso meno comune (<i>mitverursachen</i>, <i>Schirmständer</i>). Si verificano degli errori quando la radice non è nota; • di applicare con sicurezza la regola dell'<i>'ie</i>; • di padroneggiare con relativa sicurezza la regola della doppia consonante, anche nella scrittura libera. Si verificano errori soprattutto in casi poco chiari a livello morfologico o fonologico (<i>Pfeiffe</i>, <i>Arzt</i>, <i>gewalltig</i>); • di scrivere maiuscoli i sostantivi e le nominalizzazioni definibili morfologicamente (<i>Allgemeinheit</i>, <i>Geschwindigkeit</i>). Gli infiniti nominalizzati vengono scritti talvolta

<p>quasi usate</p> <ul style="list-style-type: none"> • di scrivere correttamente grafie che costituiscono delle eccezioni, molto frequenti nei testi scolastici (<i>Bär, See</i>) in situazioni in cui si focalizza l'attenzione sull'ortografia • su richiesta e se guidati, di utilizzare singole prove grammaticali (ad es. vocale lunga e corta, prova dell'articolo) per risolvere problemi ortografici; • di chiedere al docente o ai compagni in caso di difficoltà ortografiche, in situazioni isolate. Per il resto le strategie ortografiche vengono usate solo di rado perché manca la consapevolezza dei problemi ortografici (competenza ortografica riflessiva). 	<p>questo ambito;</p> <ul style="list-style-type: none"> • di usare correttamente le virgole negli elenchi di parole (ad es. aggettivi attributivi) e di gruppi nominali. Negli altri casi le virgole vengono inserite secondo criteri di accentuazione (non criteri sintattici) e quindi si presentano in modo relativamente poco sistematico; • di scrivere correttamente grafie che costituiscono delle eccezioni, frequenti nei testi scolastici e nel proprio vocabolario (<i>Boot, Bühne, See</i>). I forestierismi vengono per lo più trascritti sulla base della corrispondenza tra suoni e lettere (<i>Klaun, Trotuwar</i>); • su richiesta e se guidati, di utilizzare singole prove grammaticali (ad es. vocale lunga e corta, prova dell'articolo) per risolvere problemi ortografici; • di chiedere al docente in caso di difficoltà ortografiche e, se guidati, di consultare i dizionari. Se non è stata osservata la regola dell'<i>'ie</i>, quella delle maiuscole per i nomi concreti o in caso di errori in grafie <i>e-ä</i> dalla morfologia chiara, riescono a spiegare come sia nato l'errore; 	<p>spontanea e con i nomi astratti più rari (<i>Vergleich</i>) si verificano ancora degli errori in questi ambiti;</p> <ul style="list-style-type: none"> • di inserire correttamente le virgole in casi semplici (ad es. negli elenchi e davanti ad una proposizione subordinata esplicita) in esercizi isolati, se guidati; • di scrivere correttamente anche grafie che costituiscono delle eccezioni, più rare o difficili (<i>Belohnung, empfehle, mir</i>) e forestierismi frequenti nel loro vocabolario (<i>Fan, Snowboard</i>); • su richiesta, di utilizzare singole prove grammaticali (ad es. vocale lunga e corta, prova dell'articolo) per risolvere problemi ortografici; • di consultare i dizionari in caso di difficoltà con l'ortografia. Non trovano però in essi sempre la soluzione al problema. Gli allievi sono in grado nella maggior parte dei casi di infrazione alle regole ortografiche, di stabilire un nesso con la regola stessa; • di accostarsi, se guidati, ad un fenomeno ortografico in un esercizio di ricerca e di formulare proposte di regole. 	<p>maiuscoli se preceduti da un articolo o da una preposizione articolata (<i>beim, ins</i>). Le nominalizzazioni degli aggettivi (<i>etwas Tolles</i>) e i nomi astratti usati raramente (<i>Gezwitscher, Vergleich, zur Verfügung</i>) sono spesso scritti minuscoli;</p> <ul style="list-style-type: none"> • di inserire correttamente le virgole in casi semplici (ad es. negli elenchi e davanti ad una proposizione subordinata esplicita) in esercizi isolati; • di scrivere correttamente anche grafie che costituiscono delle eccezioni e forestierismi più rari o difficili (<i>Tiger, Maschine, Clown</i>). Gli errori concernono soprattutto i termini usati raramente (<i>trotuwar, filosofieren</i>); • di utilizzare le prove più importanti per risolvere problemi ortografici; • di consultare i dizionari in caso di difficoltà con l'ortografia e di trovare in essi nella maggior parte dei casi una soluzione al problema ortografico. Gli allievi sono in grado, in caso di infrazione alle regole ortografiche, di stabilire un nesso con la regola stessa; • di accostarsi autonomamente ad un
--	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none">• di accostarsi, se guidati, ad un fenomeno ortografico in un esercizio di ricerca.		fenomeno ortografico in un esercizio di ricerca e di formulare proposte di regole, fornendo accenni di motivazione.
--	---	--	---

Descrizione dei livelli «ortografia» – 11^a classe (tedesco)

Niveau I ₁₁	Niveau II ₁₁	Niveau III ₁₁	Niveau IV ₁₁
<p><i>Gli allievi sono in grado:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • di scrivere quasi sempre correttamente parole che soddisfano i rapporti fondamentali di corrispondenza tra suoni e lettere; • di dividere le parole correttamente; • di applicare per lo più correttamente, in situazioni isolate, la regola dell'<i>'ie</i>; • di applicare in parte la regola di derivazione (<i>e-ä</i> in casi dalla morfologia chiara, <i>ver-</i>, <i>vor-</i> pongono però ancora delle difficoltà: <i>forwärts, vergessen</i>); • di applicare la regola della doppia consonante in situazioni isolate e, quando la regola viene citata esplicitamente, e con radici di parole note. In situazioni di produzione linguistica si verificano occasionalmente degli errori anche con radici di parole più frequenti (<i>stopt, lauffen, hämern</i>); • di scrivere maiuscoli i nomi concreti e quelli astratti frequenti (<i>Glück, Angst, Morgen, Woche</i>). Nella scrittura spontanea in questo settore si verificano ancora degli 	<p><i>Gli allievi sono in grado:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • di scrivere quasi sempre correttamente parole che soddisfano i rapporti fondamentali di corrispondenza tra suoni e lettere; • di dividere le parole correttamente; • di applicare per lo più correttamente nella produzione linguistica la regola dell'<i>'ie</i>; • di applicare la regola di derivazione in casi dalla morfologia chiara e in radici di parole usate frequentemente; • di applicare la regola della doppia consonante in situazioni isolate e, quando la regola viene citata esplicitamente, anche con radici di parole più rare. In situazioni di produzione linguistica si verificano occasionalmente degli errori (<i>hollprig, kräftig, stopt</i>); • di scrivere maiuscoli, in situazioni isolate, i sostantivi e le nominalizzazioni definibili morfologicamente (<i>Allgemeinheit, Geschwindigkeit</i>). In situazioni di produzione linguistica si verificano 	<p><i>Gli allievi sono in grado:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • di scrivere correttamente parole che soddisfano i rapporti fondamentali di corrispondenza tra suoni e lettere; • di dividere le parole correttamente; • di applicare per lo più correttamente nella produzione linguistica la regola dell'<i>'ie</i>; • di applicare la regola di derivazione con radici di parole usate frequentemente, anche in casi dalla morfologia meno chiara (<i>Geldfälscher</i>). Si verificano degli errori quando la radice non è nota; • di applicare correttamente la regola della doppia consonante in situazioni isolate. Si verificano errori nella produzione linguistica soprattutto in casi poco chiari a livello morfologico o fonologico (<i>Pfeiffe, Arzt, gewalltig</i>); • di scrivere maiuscoli, in situazioni isolate, i sostantivi e le nominalizzazioni definibili morfologicamente (<i>Allgemeinheit, Geschwindigkeit</i>). Gli 	<p><i>Gli allievi sono in grado:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • di scrivere correttamente parole che soddisfano i rapporti fondamentali di corrispondenza tra suoni e lettere; • di dividere le parole correttamente; • di applicare per lo più correttamente nella produzione linguistica la regola dell'<i>'ie</i>; • di applicare la regola di derivazione anche in casi dalla morfologia meno chiara e con radici di parole usate meno frequentemente (<i>mitverursachen, Schirmständer</i>). Si verificano degli errori quando la radice non è nota; • di padroneggiare con relativa sicurezza la regola della doppia consonante, anche nella scrittura libera. Talvolta si verificano errori in casi poco chiari a livello morfologico o fonologico (<i>Pfeiffe, Arzt, gewalltig</i>); • di scrivere per lo più correttamente i nomi e le nominalizzazioni in situazioni isolate. Nella produzione linguistica si verificano degli errori soprattutto con gli aggettivi

<p>errori;</p> <ul style="list-style-type: none"> • di usare correttamente le virgole negli elenchi di parole (ad es. aggettivi attributivi) e di gruppi nominali. Tra le proposizioni vengono inserite delle virgole in esercizi isolati e se guidati. Negli altri casi le virgole vengono inserite secondo criteri di accentuazione (non criteri sintattici) e quindi si presentano in modo relativamente poco sistematico; • di scrivere correttamente grafie che costituiscono delle eccezioni, molto frequenti in testi scolastici (<i>Bär, See</i>); • su richiesta e se guidati, di utilizzare singole prove grammaticali (ad es. vocale lunga e corta, prova dell'articolo) per risolvere problemi ortografici; • di chiedere al docente o ai compagni in caso di difficoltà ortografiche, in situazioni isolate. Per il resto le strategie ortografiche vengono usate solo di rado perché manca la consapevolezza dei problemi ortografici (competenza ortografica riflessiva); • di chiedere al docente in caso di difficoltà ortografiche e, se guidati, di consultare i 	<p>occasionalmente degli errori. Gli infiniti nominalizzati vengono scritti maiuscoli soprattutto se sono preceduti da una preposizione articolata come <i>beim, ins</i>;</p> <ul style="list-style-type: none"> • di usare correttamente le virgole negli elenchi di parole (ad es. aggettivi attributivi) e di frasi Tra le proposizioni vengono inserite delle virgole in esercizi isolati e guidati, se la seconda proposizione è una subordinata ed entrambe le proposizioni sono esplicite. Negli altri casi le virgole vengono inserite secondo criteri di accentuazione (non criteri sintattici) e quindi si presentano in modo relativamente poco sistematico; • di memorizzare le grafie frequenti nei testi scolastici e nel proprio vocabolario. Le grafie che costituiscono delle eccezioni (<i>Lehre, empfehle, Saal</i>) e i forestierismi che differiscono molto dalle regole tedesche di corrispondenza tra suoni e lettere (<i>Ketchup</i>) sono scritti correttamente se sono di uso frequente; • su richiesta, di utilizzare singole prove grammaticali (ad es. prova dell'articolo, vocale lunga e corta, 	<p>infiniti nominalizzati vengono scritti talvolta maiuscoli se preceduti da un articolo o da una preposizione articolata (<i>beim, ins</i>);</p> <ul style="list-style-type: none"> • di inserire correttamente le virgole in casi semplici (ad es. negli elenchi e davanti ad una proposizione subordinata esplicita) in esercizi isolati; • di scrivere correttamente anche grafie che costituiscono delle eccezioni e forestierismi più rari o difficili (<i>Tiger, Maschine, Clown</i>). Gli errori concernono soprattutto i termini usati raramente (<i>trotuwar, filosofieren</i>); • di utilizzare le prove più importanti per risolvere problemi ortografici; • di consultare i dizionari in caso di difficoltà con l'ortografia. In essi gli allievi trovano nella maggior parte dei casi la soluzione al problema. Gli allievi sono in grado, nella maggior parte dei casi, di infrazione alle regole ortografiche, di stabilire un nesso con la regola stessa; • di accostarsi autonomamente ad un fenomeno ortografico in un esercizio di ricerca e di formulare proposte di regole. 	<p>nominalizzati (<i>etwas Tolles</i>) e le nominalizzazioni non precedute da articoli o preposizioni. Occasionalmente vengono scritti minuscoli anche i nomi astratti difficili (<i>Gezwitscher, Vergleich, zur Verfügung</i>);</p> <ul style="list-style-type: none"> • di inserire correttamente le virgole in casi semplici nella produzione scritta (ad es. negli elenchi e davanti ad una proposizione subordinata esplicita); • le grafie che costituiscono delle eccezioni e i forestierismi vengono scritti per lo più correttamente. Si verificano degli errori solo con le grafie usate molto di rado. Nella maggior parte dei casi però queste grafie vengono controllate sul dizionario; • in caso di difficoltà con l'ortografia, di consultare autonomamente i dizionari, senza dovervi dedicare troppo tempo. Gli allievi sono in grado nella maggior parte dei casi di infrazione alle regole ortografiche, di stabilire un nesso con la regola stessa; • di accostarsi autonomamente ad un
--	---	--	--

<p>dizionari. Se non è stata osservata la regola dell'<i>ie</i>, quella delle maiuscole per i nomi concreti o in caso di errori in grafie e-ä dalla morfologia chiara, riescono a spiegare come sia nato l'errore;</p> <ul style="list-style-type: none"> • di accostarsi, se guidati, ad un fenomeno ortografico in un esercizio di ricerca. 	<p>prova di sostituzione) per risolvere problemi ortografici;</p> <ul style="list-style-type: none"> • di chiedere al docente in caso di difficoltà con l'ortografia e di consultare, se sollecitati in tal senso, i dizionari. Se non è stata osservata la regola della doppia consonante, dell'<i>ie</i>, la regola di derivazione e quella sulle maiuscole per i sostantivi, riescono a spiegare come sia nato l'errore; • di accostarsi, se guidati, ad un fenomeno ortografico in un esercizio di ricerca. 		<p>fenomeno ortografico in un esercizio di ricerca e di formulare proposte di regole, fornendo motivazioni.</p>
--	---	--	---

Descrizione dei livelli «ortografia» – 8^a classe (francese)

Niveau I ₈	Niveau II ₈	Niveau III ₈	Niveau IV ₈
<p>Gli allievi sono in grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • di effettuare correttamente la concordanza di numero e di genere tra il determinante e il nome e, in casi semplici (cioè quando aggettivo e nome sono adiacenti) di concordare correttamente l'aggettivo all'interno di un gruppo nominale. La concordanza è meno corretta nei casi in cui l'aggettivo segue il nome; • di effettuare correttamente la concordanza tra soggetto e verbo in una frase di struttura semplice o in una frase relativa semplice («che» nominativo), <ul style="list-style-type: none"> – se il soggetto è alla terza persona singolare o plurale; – se il verbo è all'imperfetto (la concordanza è gestita con maggior difficoltà quando il verbo è al presente o al passato prossimo); – se il verbo da concordare è molto comune (verbi in -er, verbi senza irregolarità ortografiche); • di riflettere sulla morfologia dei sintagmi enunciati, ma 	<p>Gli allievi sono in grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • di effettuare correttamente la concordanza dell'aggettivo in casi più complessi, ad esempio quando l'aggettivo segue il nome o è distanziato dal nome (attributo), ma non in modo sistematico (la concordanza di genere risulta più difficile per l'allievo che non quella di numero); • di effettuare in genere correttamente la concordanza tra soggetto e verbo indipendentemente dal verbo da concordare e in tutti i tempi conosciuti; • di scegliere correttamente il modo verbale adatto alla struttura di frasi complesse (congiuntivo, condizionale); • nel dettato e nella produzione di testi, di padroneggiare la propria ortografia per più dell'80% . 	<p>Gli allievi sono in grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • di concordare correttamente l'aggettivo con il nome in tutte le posizioni e in qualsiasi situazione (padroneggiando bene la concordanza di genere); • di concordare correttamente verbo e soggetto, anche in casi complessi (soggetto collettivo; determinanti quantitativi; gruppo nominale soggetto con espansione del nome). Sa concordare in genere e numero con il soggetto il participio passato di verbi composti a lui noti; • nel dettato e nella produzione di testi, di padroneggiare la propria ortografia per più del 90% . 	<p>Gli allievi sono in grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • di riflettere sulla morfologia dei sintagmi enunciati, di porre in atto i meccanismi che ha in tal modo scoperto; • di esplicitare le regole che va scoprendo e applicando; • nel dettato e nella produzione di testi, di padroneggiare la propria ortografia per circa il 95% .

¹⁰ In base alla densità degli errori constatati (una parola poteva contenere più errori).

<p>solo in parte di porre in atto i meccanismi che ha in tal modo scoperto.</p> <ul style="list-style-type: none">• nel dettato e nella produzione di testi, di padroneggiare la propria ortografia per circa il 75% ¹⁰.			
---	--	--	--

Descrizione dei livelli «ortografia» – 11^a classe (francese)

Niveau I ₁₁	Niveau II ₁₁	Niveau III ₁₁	Niveau IV ₁₁
<p>Gli allievi sono in grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> di effettuare correttamente la concordanza di numero e genere tra determinante e nome, anche nei casi che presentano qualche difficoltà (determinanti quantitativi). in casi semplici (cioè quando aggettivo e nome sono adiacenti) di concordare correttamente l'aggettivo all'interno di un gruppo nominale; di effettuare correttamente la concordanza tra il soggetto e un verbo comune e/o regolare, anche se in posizioni che comportano qualche difficoltà (soggetto distante dal verbo, proposizioni relative semplici). I tempi semplici del modo indicativo risultano acquisiti. Nei tempi composti, la concordanza del participio passato viene effettuata correttamente, con gli ausiliari <i>essere</i> e <i>avere</i>, nelle frasi non modificate; in un contesto incentrato sull'ortografia degli omofoni, l'allievo 	<p>Gli allievi sono in grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> di effettuare correttamente la concordanza dell'aggettivo, anche in casi più complessi (nome distanziato o posposto); di giustificare le proprie scelte ortografiche in modo più sistematico ed elaborato; nel contesto della produzione scritta, l'allievo padroneggia la propria ortografia per più del 90%. La principale difficoltà è data dall'ortografia grammaticale. La trascrizione dei fonemi, come pure gli omofoni, danno luogo a pochissimi errori. 	<p>Gli allievi sono in grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> di scrivere con la giusta ortografia la maggior parte dei verbi e dei tempi verbali, compresi quelli che presentano qualche difficoltà ortografica, nonché i modi verbali diversi dall'indicativo. Nei tempi composti, la concordanza del participio passato viene effettuata correttamente, con gli ausiliari <i>essere</i> e <i>avere</i>, nelle frasi non modificate; di spiegare le proprie scelte ortografiche facendo riferimento a regole apprese e applicate nel contesto dato. Sa inoltre analizzare la struttura morfologica di un sintagma enunciato e porre in atto i meccanismi che ha in tal modo scoperto; nel contesto della produzione scritta, l'allievo padroneggia la propria ortografia a più del 95%. L'ortografia grammaticale è praticamente la fonte di tutti gli errori rilevati. 	<p>Gli allievi sono in grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> di scrivere con la giusta ortografia tutti i verbi e i tempi verbali, compresi i morfemi di coniugazione in /u/ (passato remoto, participio passato), distinguerli e utilizzarli in modo corretto; nel contesto della produzione scritta, l'allievo padroneggia la propria ortografia circa al 100%; non c'è una categoria di errori più frequente delle altre.

¹¹ In base alla densità degli errori constatati (una parola poteva contenere più errori)

<p>mostra di saperli usare correttamente, compresa l'alternanza</p> <p>Persiste qualche errore di trascrizione fonologica;</p> <ul style="list-style-type: none"> • di riflettere sulla morfologia dei sintagmi enunciati, ma solo in parte di porre in atto i meccanismi che ha in tal modo scoperto. E' inoltre anche in grado di esplicitare, in parte, le regole che va scoprendo e applicando, o di tenere un discorso metalinguistico per giustificare una sua scelta ortografica. Si tratta comunque di un discorso semplice e contestualizzato (cioè legato al caso da spiegare); • nel contesto della produzione scritta, l'allievo padroneggia la propria ortografia all'85%¹¹. Gli errori più numerosi si riscontrano nell'ortografia grammaticale. Persistono errori di trascrizione dei fonemi. In questo contesto, anche gli omofoni possono dar luogo a qualche errore. 			
---	--	--	--

Descrizione dei livelli «Ortografia» – Classe 8a (italiano)

Niveau I ₈		Niveau III ₈	
<p><i>Gli allievi sono in grado</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – di usare correttamente le doppie, gli accenti e gli apostrofi nei casi semplici; – di usare correttamente gli accenti sui monosillabi; – di porre correttamente l'<i>h</i> davanti alle forme del verbo <i>avere</i> che la richiedono; – qualche errore può ancora apparire in testi spontanei di lungo respiro nei casi di coppie di monosillabi (quasi) omofoni ma morfologicamente distinti (<i>da/dà; e/è</i>), di forme verbali monosillabe non accentate (<i>fa, do</i>) e nell'uso del verbo <i>avere</i>. – guidati dall'insegnante, gli allievi sono però in grado di riconoscerli e correggerli; – in esercizi centrati sull'ortografia o in esercizi di revisione di testi commettono ancora errori riguardanti la (quasi) omofonia di forme morfologicamente diverse (<i>lo/l'ho; gli/li; ce ne/ce n'è</i>). errori di questo tipo appaiono anche in testi spontanei di lungo respiro; – riconoscere le principali difficoltà ortografiche della 		<p><i>Gli allievi sono in grado</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – di usare correttamente le doppie, gli accenti e gli apostrofi e gli accenti; – di riconoscere e scrivere correttamente casi di (quasi) omofonia di forme morfologicamente diverse (<i>lo/l'ho; gli/li; ce ne/ce n'è</i> in esercizi centrati sull'ortografia o in esercizi di revisione di testi): errori di questo tipo appaiono talvolta in testi spontanei di lungo respiro ; – qualche errore può ancora apparire in testi spontanei di lungo respiro nei casi di coppie di monosillabi (quasi) omofoni ma morfologicamente distinti (<i>da/dà; e/è</i>) o di forme verbali monosillabe non accentate (<i>fa, do</i>); – in casi isolati, qualche errore può ancora apparire in testi spontanei di lungo respiro nell'uso dell'<i>h</i> davanti ad alcune forme del verbo <i>avere</i> e nell'alternanza dell'articolo indeterminativo <i>un – un'</i>. – riconoscere le principali difficoltà ortografiche della lingua italiana e sanno 	

<p>lingua italiana e sanno a quali aspetti morfologici far riferimento per risolverle, ma non vi fanno capo spontaneamente al momento della stesura di un elaborato scritto. Guidati dall'insegnante sanno spesso correggere i propri errori. Conoscono un certo numero di strumenti (dizionario, repertorio di regole); non li utilizzano sempre spontaneamente né con successo.</p>		<p>a quali aspetti morfologici far riferimento per risolverle, anche se non sempre vi fanno capo al momento della stesura di un elaborato scritto. Guidati dall'insegnante sanno correggere i propri errori. Conoscono un certo numero di strumenti (dizionario, repertorio di regole); non li utilizzano sempre spontaneamente ma quando lo fanno è con successo.</p>	
---	--	--	--

Descrizione dei livelli «Ortografia» – Classe 11a (Italiano)

Niveau I ₁₁	Niveau II ₁₁	Niveau III ₁₁	Niveau IV ₁₁
<p><i>Gli allievi sono in grado</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - di usare correttamente le doppie, gli accenti e gli apostrofi e gli accenti; - di riconoscere e scrivere correttamente casi di (quasi) omofonia di forme morfologicamente diverse (<i>lo/l'ho; gli/li; ce ne/ce n'è</i> in esercizi centrati sull'ortografia o in esercizi di revisione di test): errori di questo tipo appaiono 		<p><i>Gli allievi sono in grado</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - di non commettere errori di ortografia, se non in rari casi di parole sconosciute che presentano difficoltà (ad esempio di doppie). 	

<p>talvolta in testi spontanei di lungo respiro ;</p> <ul style="list-style-type: none"> – qualche errore può ancora apparire in testi spontanei di lungo respiro nei casi di coppie di monosillabi (quasi) omofoni ma morfologicamente distinti (<i>da/dà; e/è</i>) o di forme verbali monosillabe non accentate (<i>fa, do</i>); – in casi isolati, qualche errore può ancora apparire in testi spontanei di lungo respiro nell'uso dell'<i>h</i> davanti ad alcune forme del verbo avere e nell'alternanza dell'articolo indeterminativo <i>un – un'</i>. – riconoscere le principali difficoltà ortografiche della lingua italiana e sanno a quali aspetti morfologici far riferimento per risolverle, anche se non sempre vi fanno capo al momento della stesura di un elaborato scritto. Guidati dall'insegnante sanno correggere i propri errori. Conoscono un certo numero di strumenti (dizionario, repertorio di regole); non li utilizzano sempre 			
---	--	--	--

spontaneamente ma quando lo fanno è con successo.			
---	--	--	--

6.7 Grammatica

Descrizione dei livelli «grammatica» – 8^a classe (tedesco)

Niveau I ₈	Niveau II ₈	Niveau III ₈	Niveau IV ₈
<p>Gli allievi sono in grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> di costruire, nello scritto, proposizioni semplici (paratassi), in larga misura corrette, e di realizzare forme flesse (coniugazioni e casi) per lo più giuste. Gli errori concernono le forme irregolari del preterito (<i>stossen – *stosste</i>), le forme complicate del plurale (<i>*Hefter</i>) oppure generi difficili (<i>*der Spital</i>). Gli accusativi vengono formati come in dialetto (<i>Oskar nahm ein Balken</i>). Gli errori di caso si verificano anche con le preposizioni frequenti e con le preposizioni che reggono casi diversi (<i>die Katze springt auf dem Baum</i>). Gli allievi che hanno acquisito, come prima lingua, una lingua diversa da quella scolastica possono commettere anche in altri ambiti degli errori che disturbano la comprensione di riconoscere radici di uso frequente e dalla morfologia chiara. Se guidati, sono in grado di scomporre parole composte semplici (<i>Haustür, Brotmesser</i>) in morfemi 	<p>Gli allievi sono in grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> di costruire, nello scritto, proposizioni semplici (paratassi), in larga misura corrette, e di realizzare forme flesse (coniugazioni e casi) per lo più giuste. Gli errori concernono le forme irregolari del preterito (<i>stossen – *stosste</i>), le forme complicate del plurale (<i>*Hefter</i>) oppure generi difficili (<i>*der Spital</i>). Gli accusativi vengono formati come in dialetto (<i>Oskar nahm ein Balken</i>). Gli errori di caso si verificano anche con le preposizioni frequenti e con le preposizioni che reggono casi diversi (<i>die Katze springt auf dem Baum</i>). Gli allievi che hanno acquisito, come prima lingua, una lingua diversa da quella scolastica possono commettere anche in altri ambiti degli errori; tuttavia la comprensione non ne risulta fortemente compromessa; di riconoscere radici e morfemi prefissi e suffissi di uso frequente in misura tale da riuscire, se sollecitati in tal senso, ad utilizzare l'analisi di 	<p>Gli allievi sono in grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> di costruire proposizioni semplici e complesse in larga misura corrette. Talvolta si verificano errori sintattici nelle proposizioni complesse di costruire correttamente nello scritto le forme flesse regolari. Talvolta, nel lessico meno usuale, si trovano forme del preterito irregolari sbagliate, (<i>*bindete, *riechte</i>), plurali sbagliati (<i>*Lifter</i>), errori nelle forme comparative (<i>*töller</i>) e nel genere (<i>*der Spital</i>). Gli accusativi vengono formati talvolta come in dialetto (<i>Oskar nahm ein Balken</i>). di riconoscere le radici chiare e i morfemi prefissi e suffissi in parole complesse, in modo da poter usare l'analisi per riuscire anche ad applicare autonomamente la regola di derivazione di costruire autonomamente famiglie lessicali con parole frequenti di utilizzare qualche prova grammaticale (ad 	<p>Gli allievi sono in grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> di costruire proposizioni semplici e complesse in larga misura corrette. Gli errori di sintassi sono rari di costruire correttamente nello scritto le forme flesse regolari. Nel lessico meno usuale, si trovano talvolta forme del preterito irregolari sbagliate (<i>grabte</i>) o plurali sbagliati (<i>Aquariums</i>). Gli accusativi vengono talvolta formati come in dialetto, se la sintassi è complessa (<i>Sie erkannten dort vorne, wo vorher alles hell war, ein Schatten</i>) di riconoscere radici in parole complesse anche se inserite in parole modificate o complicate (<i>verängstigen, Zugverbindungen</i>). I morfemi prefissi e suffissi vengono per lo più riconosciuti se collocati all'inizio o alla fine della parola. Gli allievi sono in grado di analizzare autonomamente la struttura lessicale di parole complesse, se essa è chiara

<ul style="list-style-type: none"> • di costruire, se guidati, famiglie lessicali con parole usate molto frequentemente • di utilizzare prove grammaticali semplici, se guidati passo passo. Le prove grammaticali non vengono però utilizzate autonomamente per risolvere i problemi • di riconoscere l'unità portatrice di significato di un costituente (ad es. di una parte della proposizione) in casi semplici (principalmente soggetto ed indicazioni temporali). Non sanno però analizzare il costituente a livello strutturale • di determinare le categorie grammaticali in base a criteri contenutistici. Così individuano per lo più correttamente i nomi concreti, i verbi (pieni) coniugati, gli aggettivi prototipici a livello di contenuto • di accostarsi, se guidati da vicino, ad un fenomeno grammaticale in un esercizio di ricerca e di comprendere, in linea di massima, le riflessioni e le descrizioni degli altri. 	<p>una parola complessa per applicare la regola di derivazione. Se guidati, sono in grado di scomporre parole composte semplici (<i>Haustür, Brotmesser</i>) in morfemi</p> <ul style="list-style-type: none"> • di costruire, se guidati, famiglie lessicali con parole usate frequentemente • su richiesta e se guidati, di utilizzare semplici prove grammaticali per risolvere problemi ortografici e per analizzare proposizioni dalla struttura semplice • di riconoscere l'unità portatrice di significato di un costituente. Talvolta i gruppi lessicali semplici, con parole strettamente legate tra loro, vengono analizzati come costituente (<i>die Nachbarin, heute Abend</i>) • di determinare le categorie grammaticali in base a criteri contenutistici. Gli esponenti tipici della categoria grammaticale vengono determinati per lo più correttamente (ad es. nomi concreti, verbi (pieni) coniugati, aggettivi prototipici, particelle tipiche (ad es. <i>über, auf, mit</i>)) • di accostarsi, se guidati, ad un fenomeno 	<p>es. la prova dell'articolo) per risolvere problemi ortografici. Le prove più complesse (ad es. prova di sostituzione) vengono utilizzate se guidati. Le prove vengono usate ancora in modo un po' arbitrario per risolvere problemi negli esercizi di ricerca</p> <ul style="list-style-type: none"> • di riconoscere a livello strutturale dei costituenti semplici, soprattutto gruppi nominali (ad es. <i>die fetten Fliegen, heute Abend</i>), con l'aiuto di un ventaglio di verbi • di determinare le categorie grammaticali secondo criteri contenutistici e, per accenni, anche formali. Così vengono determinati spesso correttamente nomi concreti ed astratti semplici, verbi pieni, ausiliari e modali, aggettivi (<i>unschuldig</i>), particelle tipiche ed alcuni pronomi, con l'aiuto dell'elenco dei pronomi • di accostarsi ad un fenomeno grammaticale in un esercizio di ricerca e di comprendere le riflessioni e le descrizioni degli altri. Sono in grado di attingere alla propria conoscenza del significato delle parole in altre lingue ai fini 	<ul style="list-style-type: none"> • di costruire autonomamente famiglie lessicali • di utilizzare prove grammaticali importanti per risolvere problemi ortografici e per indagare fenomeni linguistici • di riconoscere a livello strutturale i gruppi nominali e preposizionali (ad es. <i>die nette Nachbarin, mit seinem schnellen Auto</i>) con l'aiuto di un ventaglio di verbi • di determinare le categorie grammaticali secondo criteri formali, in casi semplici • di accostarsi ad un fenomeno grammaticale in un esercizio di ricerca. Svolgendo confronti tra le lingue, sono in grado di attingere alla propria conoscenza del significato delle parole e di strutture grammaticali di altre lingue ai fini dell'analisi.
--	--	---	--

	grammaticale in un esercizio di ricerca e di comprendere le riflessioni e le descrizioni degli altri.	dell'analisi.	
--	---	---------------	--

Descrizione dei livelli «grammatica» – 11^a classe (tedesco)

Niveau I ₁₁	Niveau II ₁₁	Niveau III ₁₁	Niveau IV ₁₁
<p>Gli allievi sono in grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> di costruire, nello scritto, proposizioni semplici (paratassi), in larga misura corrette, e di realizzare forme flesse (coniugazioni e casi) per lo più giuste. Gli errori concernono le forme irregolari del preterito (<i>stossen – *stosste</i>), le forme complicate del plurale (<i>*Hefter</i>) oppure generi difficili (<i>*der Spital</i>). Gli accusativi vengono formati come in dialetto (<i>Oskar nahm ein Balken</i>). Gli errori di caso si verificano anche con le preposizioni frequenti e con le preposizioni che reggono casi diversi (<i>die Katze springt auf dem Baum</i>). Gli allievi che hanno acquisito, come prima lingua, una lingua diversa da quella scolastica possono commettere anche in altri ambiti degli errori che disturbano la comprensione di riconoscere radici di uso frequente e dalla morfologia chiara. Se guidati, sono in grado di scomporre parole composte semplici (<i>Haustür, Brotmesser</i>) in morfemi di costruire, se guidati, famiglie lessicali con parole usate molto 	<p>Gli allievi sono in grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> di costruire, nello scritto, proposizioni semplici (paratassi) e proposizioni prototipiche complesse (ipotassi), in larga misura corrette, e di realizzare forme flesse (coniugazioni e casi) per lo più giuste. Gli errori concernono le forme del preterito irregolari usate raramente (<i>erbleichen – *erbleichte</i>) e anche le forme plurali difficili (<i>*Hefter</i>). Gli accusativi vengono formati talvolta come in dialetto (<i>Oskar nahm ein Balken</i>). Si verificano in parte errori di caso con preposizioni che reggono casi diversi (<i>die Katze springt auf dem Baum</i>). Gli allievi che hanno acquisito, come prima lingua, una lingua diversa da quella scolastica possono commettere anche in altri ambiti degli errori; tuttavia la comprensione non ne risulta fortemente compromessa; di riconoscere radici e morfemi prefissi e suffissi di uso frequente in misura tale da riuscire, se sollecitati in tal senso, ad utilizzare l'analisi di 	<p>Gli allievi sono in grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> di costruire proposizioni semplici e complesse in larga misura corrette. Talvolta si verificano errori sintattici nelle proposizioni complesse di costruire correttamente nello scritto le forme flesse regolari. Nel lessico meno usuale, si trovano talvolta forme del preterito irregolari sbagliate (<i>grabte</i>) o plurali sbagliati (<i>Aquariums</i>). Gli accusativi vengono talvolta formati come in dialetto, se la sintassi è complessa (<i>Sie erkannten dort vorne, wo vorher alles hell war, ein Schatten</i>) di riconoscere le radici (anche modificate, <i>Geldfälscher</i>) e i morfemi prefissi e suffissi in parole complesse, in modo da poter usare l'analisi per riuscire anche ad applicare autonomamente la regola di derivazione di costruire autonomamente famiglie lessicali con parole frequenti di utilizzare autonomamente qualche semplice prova grammaticale (ad es. la 	<p>Gli allievi sono in grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> di costruire proposizioni semplici e complesse in larga misura corrette. Gli errori sintattici sono pressoché assenti di costruire per lo più correttamente le forme flesse. Si verificano solo pochi errori in forme del preterito e del plurale irregolari, usate raramente. Gli accusativi vengono talvolta formati come in dialetto, se la sintassi è complessa (<i>Sie erkannten dort vorne, wo vorher alles hell war, ein Schatten</i>) di analizzare autonomamente la struttura lessicale di parole complesse ma dalla struttura chiara e di utilizzare l'analisi lessicale a fini ortografici di costruire autonomamente famiglie lessicali di utilizzare autonomamente prove grammaticali più importanti per risolvere problemi ortografici e per indagare fenomeni linguistici di determinare le categorie grammaticali in base a criteri formali. Le

<p>frequentemente</p> <ul style="list-style-type: none"> • di utilizzare prove grammaticali semplici, se guidati. Le prove grammaticali non vengono però utilizzate autonomamente per risolvere i problemi • di determinare le categorie grammaticali in base a criteri contenutistici. Gli esponenti tipici della categoria grammaticale vengono determinati per lo più correttamente (ad es. nomi concreti, verbi (pieni) coniugati, aggettivi prototipici, particelle tipiche (ad es. <i>über, auf, mit</i>)) • di riconoscere l'unità portatrice di significato di un costituente. Talvolta i gruppi lessicali semplici, con parole strettamente legate tra loro, vengono analizzati come costituente (<i>die Nachbarin, heute Abend</i>) • di accostarsi, se guidati da vicino, ad un fenomeno grammaticale in un esercizio di ricerca e di comprendere le riflessioni e le descrizioni degli altri. 	<p>una parola complessa per applicare la regola di derivazione. Sono in grado di scomporre parole composte semplici (<i>Blumentopf, Brotmesser</i>) in morfemi.</p> <ul style="list-style-type: none"> • di costruire, se guidati, famiglie lessicali con parole usate frequentemente • su richiesta, di utilizzare semplici prove grammaticali per risolvere problemi ortografici e per analizzare proposizioni dalla struttura semplice • di riconoscere l'unità portatrice di significato di un costituente. Talvolta i gruppi lessicali semplici, con parole strettamente legate tra loro, vengono analizzati come costituente (<i>die Nachbarin, heute Abend</i>) • di determinare le categorie grammaticali secondo criteri formali, in modo da attribuire alla categoria grammaticale corretta i loro esponenti tipici (ad es. nomi determinabili a livello lessicale e morfologico, aggettivi tipici, verbi, preposizioni e particelle tipiche e congiunzioni come particelle, pronomi tipici (ad es. pronomi personali)) • di determinare in 	<p>prova dell'articolo) per risolvere problemi ortografici. Le prove più complesse (ad es. prova di sostituzione) vengono utilizzate se guidati. Le prove vengono usate ancora in modo un po' arbitrario per risolvere problemi negli esercizi di ricerca</p> <ul style="list-style-type: none"> • di determinare le categorie grammaticali secondo criteri formali, in casi semplici • di determinare a livello funzionale, in proposizioni semplici, gruppi nominali (<i>die nette Nachbarin, ihn</i>) o gruppi preposizionali (<i>mit dem Bus</i>) come costituente e soggetti e complementi oggetto tipici (accusativo) (posti direttamente dopo il verbo) • di accostarsi ad un fenomeno grammaticale in un esercizio di ricerca e di comprendere le riflessioni e le descrizioni degli altri. Svolgendo confronti tra le lingue, sono in grado di attingere alla propria conoscenza del significato delle parole e per accenni di strutture grammaticali di altre lingue ai fini dell'analisi. 	<p>congiunzioni (<i>weil, und, denn</i>) e le preposizioni tipiche (<i>auf, über, im ...</i>) vengono determinate anche a livello funzionale</p> <ul style="list-style-type: none"> • di determinare a livello funzionale le parti della proposizione con l'ausilio della prova di spostamento e anche soggetti e complementi oggetto tipici (accusativo) • di accostarsi ad un fenomeno grammaticale in un esercizio di ricerca. Svolgendo confronti tra le lingue, sono in grado di attingere alla propria conoscenza del significato delle parole e di strutture grammaticali di altre lingue ai fini dell'analisi.
---	--	---	--

	<p>proposizioni semplici, semplici gruppi nominali (<i>die Nachbarin</i>) o preposizionali (<i>mit dem Bus</i>) come costituente e di determinare a livello funzionale i soggetti in prima posizione</p> <ul style="list-style-type: none"> • di accostarsi, se guidati, ad un fenomeno grammaticale in un esercizio di ricerca e di comprendere le riflessioni e le descrizioni degli altri. Sono in grado di attingere alla propria conoscenza del significato delle parole in altre lingue ai fini dell'analisi. 		
--	--	--	--

Descrizione dei livelli «grammatica» – 8^a classe (francese)

Niveau I ₈	Niveau II ₈	Niveau III ₈	Niveau IV ₈
<p>Grammatica implicita</p> <ul style="list-style-type: none"> L'allievo è in grado di costruire semplici proposizioni nei generi di testo che gli sono familiari; nelle proposizioni complesse e a livello di organizzazione del testo possono manifestarsi errori di sintassi. <p>Grammatica esplicita</p> <ul style="list-style-type: none"> L'allievo è in grado di riconoscere determinate categorie di parole contenute in proposizioni semplici: nome, determinante, verbo, aggettivo (casi semplici: vicinanza tra aggettivo e nome). L'allievo è in grado di riconoscere il gruppo nominale in casi semplici (D + N, D + Agg + N). L'allievo è capace di riconoscere il soggetto in casi semplici (GN, pronomi, nome proprio). E' in grado di riconoscere il gruppo verbale (casi semplici: V + CV (GN) E sa riconoscere il complemento circostanziale in casi semplici (CC collocato a inizio frase). L'allievo è in grado di 	<ul style="list-style-type: none"> L'allievo è capace di riconoscere i pronomi di coniugazione nonché le preposizioni più frequenti (avec, pour, de, à) purché non contratte (au, du). E' inoltre in grado di riconoscere certi avverbi e a volte anche i pronomi personali (le, la, les) e quelli relativi (qui, que) in proposizioni corte. L'allievo è in grado di riconoscere il gruppo nominale in casi complessi (D + N + Agg, D + N + GPrep, D + N + fr rel). E' capace di riconoscere il gruppo preposizionale in casi semplici (Prep + GN). E' in grado di riconoscere le proposizioni relative semplici (D + N + fr rel) L'allievo è capace di riconoscere il gruppo verbale (casi semplici: V + CV (GN ou GPrep)) E' in grado di distinguere i componenti obbligatori da quelli facoltativi (gruppo verbale principale, complemento circostanziale, complemento verbale), 	<ul style="list-style-type: none"> L'allievo padroneggia la sintassi nelle proposizioni semplici e complesse, come pure la costruzione dei testi. Raramente si possono manifestare delle imprecisioni. L'allievo è capace di distinguere il nome proprio dal nome comune. È in grado di riconoscere avverbi, pronomi personali (le, la, les) e pronomi relativi (qui, que) in proposizioni lunghe o casi difficili (qu'). L'allievo è inoltre capace di riconoscere il pronomi personale «leur» (anafora) e il pronomi relativo «dont» (casi semplici). L'allievo è in grado di riconoscere il gruppo nominale in casi complessi (D + N + fr rel; il GN composto da N + eventuali espansioni del N, in qualsiasi posizione nella frase). È capace di riconoscere il gruppo preposizionale in casi complessi (Prep + GN, GN composto da diversi elementi). L'allievo è capace di riconoscere il soggetto in tutti i casi (GN, 	<ul style="list-style-type: none"> L'allievo è in grado di riconoscere la categoria dell'aggettivo anche in casi complessi (aggettivo distanziato dal nome di pertinenza, o con funzione di attributo). E' inoltre in grado di riconoscere il pronomi personale «leur» (anafora) e il pronomi relativo «ont» (anche nelle proposizioni lunghe, in cui la relazione è meno evidente). L'allievo è in grado di riconoscere il gruppo aggettivale. E' capace di riconoscere le proposizioni relative in qualsiasi posizione si trovino, o anche nel contesto di una proposizione complessa (ad es. contenente più CV). Capacità di riconoscere l'attributo in qualsiasi sua forma. L'allievo è capace di utilizzare semplici procedure grammaticali per identificare gruppi, funzioni, tipi e forme di proposizioni. L'uso è quasi sempre sistematico, efficace e autonomo.

<p>riconoscere tipi e forme delle seguenti proposizioni: esclamative e negative.</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'allievo è capace di utilizzare semplici procedure grammaticali per identificare gruppi, funzioni, tipi e forme di proposizioni in modalità guidata. • L'allievo è in grado di identificare, in parte, i valori semantici di tempo, luogo e scopo. 	<p>ma si tratta di una competenza ancora non consolidata.</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'allievo è in grado di riconoscere tipi e forme delle seguenti proposizioni: esclamative e negative. • L'allievo è in parte capace di utilizzare semplici procedure grammaticali per identificare gruppi, funzioni, tipi e forme di proposizioni in modalità parzialmente autonoma. 	<p>pronomi, nome proprio).</p> <ul style="list-style-type: none"> • E' in grado di riconoscere il gruppo verbale (casi semplici: V + CV + CV + CC o verbo con complemento in forma di subordinata o di pronomi) • E' altresì capace di riconoscere il complemento circostanziale in casi complessi (posizione «incassata» o a fine frase). • E' in grado di distinguere i componenti obbligatori da quelli facoltativi (gruppo verbale principale, complemento circostanziale, complemento verbale), ma si tratta di una competenza ancora non consolidata. • E' capace di riconoscere l'attributo. • L'allievo è in grado di riconoscere i quattro tipi e forme delle seguenti proposizioni: esclamative, imperative, dichiarative e negative. • L'allievo è in parte capace di utilizzare semplici procedure grammaticali per identificare gruppi, funzioni, tipi e forme di proposizioni. L'uso non è sistematico, ma è quasi sempre efficace e 	
---	---	--	--

		autonomo. <ul style="list-style-type: none">• L'allievo è in grado di identificare i valori semantici di tempo, luogo e scopo.	
--	--	---	--

Descrizione dei livelli «grammatica» – 11^a classe (francese)

Niveau I ₁₁	Niveau II ₁₁	Niveau III ₁₁	Niveau IV ₁₁
<p>Grammatica implicita</p> <ul style="list-style-type: none"> L'allievo padroneggia la sintassi nelle proposizioni semplici e complesse, come pure la costruzione dei testi. Raramente si possono manifestare delle imprecisioni. <p>Grammatica esplicita</p> <ul style="list-style-type: none"> L'allievo è capace di distinguere la funzione dei gruppi principali della frase dalla loro categoria e di citarle entrambe (GN-soggetto, CV-subordinata, GPrep-CC). In casi semplici, l'allievo è in grado d'identificare il componente-base di un gruppo (nucleo) e di citarne la categoria. L'allievo è capace di arricchire un nome con dei complementi (in casi semplici). L'allievo è in grado di riconoscere, in parte, le proposizioni trasformate mediante pronominalizzazione, subordinazione e variazione di tipo e forma (salvo quelle passive). L'allievo è capace di riconoscere e costruire delle subordinate relative semplici 	<ul style="list-style-type: none"> L'allievo è capace di distinguere la categoria di qualsiasi gruppo della frase dalla sua funzione e, nella maggior parte dei casi, di citarle entrambe. In casi semplici, l'allievo è in grado d'identificare il componente-base di un gruppo (nucleo) ed i componenti secondari e di citarne le categorie. L'allievo è capace di arricchire un nome con dei complementi di diverse categorie. L'allievo è in grado di riconoscere il più delle volte le proposizioni trasformate mediante pronominalizzazione, subordinazione e variazione di tipo e forma (salvo quelle passive). L'allievo è capace di riconoscere e costruire delle proposizioni subordinate relative semplici (subordinante: «où, dans, le quel, auquel, dont»). L'allievo è in grado di trasformare una proposizione mediante pronominalizzazione e variazione di tipo e forma (salvo quelle passive, e in parte i casi complessi). 	<ul style="list-style-type: none"> L'allievo è capace di distinguere la categoria di qualsiasi gruppo dalla sua funzione e di citarle quasi sempre entrambe con precisione. L'allievo è in grado d'identificare il componente-base di un gruppo (nucleo) ed i componenti secondari e ne cita spesso le categorie. L'allievo è in grado di riconoscere le proposizioni trasformate mediante pronominalizzazione, subordinazione e variazione di tipo e forma (comprese quelle passive, casi semplici). L'allievo è capace di riconoscere e di formare proposizioni subordinate di diversi tipi (relative, circostanziali, complementive). L'allievo è in grado di trasformare una proposizione mediante pronominalizzazione, e variazione di tipo e forma (comprese le proposizioni passive, casi semplici). 	<ul style="list-style-type: none"> L'allievo è capace di distinguere la categoria di qualsiasi gruppo dalla sua funzione e di citarle entrambe con precisione (compreso, ad esempio, il caso GAvv-Mod). L'allievo è in grado d'identificare il componente-base di un gruppo (nucleo) ed i componenti secondari e ne cita con precisione le categorie. Su richiesta, l'allievo è capace di arricchire un nome con dei complementi di diverse categorie (in casi complessi). L'allievo è in grado di riconoscere le proposizioni trasformate mediante pronominalizzazione, subordinazione e variazione di tipo e forma (comprese le proposizioni passive, casi complessi). L'allievo è in grado di riconoscere e creare subordinate di tutti i tipi e di tutti i livelli di complessità. L'allievo è in grado di trasformare una proposizione mediante pronominalizzazione e variazione di tipo e forma (comprese quelle passive, casi

<p>(subordinante: «qui» nominativo).</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'allievo è in grado di trasformare una proposizione mediante pronominalizzazione e variazione di tipo e forma (salvo quelle passive). 			<p>complessi).</p>
---	--	--	--------------------

Descrizione dei livelli «grammatica» – Classe 8a (italiano)

Niveau I ₈		Niveau III ₈	
<p><i>Gli allievi sono in grado</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – di produrre testi formati da frasi semplici grammaticalmente corrette; errori possono apparire nella sintassi della frase complessa e nella concordanza dei tempi; – di riconoscere le principali categorie lessicali nelle loro realizzazioni più caratteristiche (nomi concreti, aggettivi in funzione attributiva, verbi coniugati); – di riconoscere la funzione soggetto e la funzione predicato; – di operare, su suggerimento dell'insegnante e da lui guidato, semplici manipolazioni grammaticali (cancellazione, sostituzione, spostamento) per risolvere problemi ortografici e per analizzare frasi semplici. – di riflettere sui fenomeni grammaticali per giungere, guidato dall'insegnante, a una descrizione – di confrontare il comportamento di uno stesso fenomeno 		<p><i>Gli allievi sono in grado</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – di produrre testi formati da frasi semplici grammaticalmente corrette; errori possono apparire nella sintassi della frase complessa; – di riconoscere le principali categorie lessicali (nomi, verbi, aggettivi, pronomi, preposizioni, avverbi, articoli, congiunzioni); – di riconoscere la funzione soggetto e la funzione predicato, le funzioni degli argomenti della frase nucleare e delle principali espansioni – di operare, su suggerimento dell'insegnante e da lui guidato, semplici manipolazioni grammaticali (cancellazione, sostituzione, spostamento) per risolvere problemi ortografici e per analizzare frasi semplici. – di riflettere sui fenomeni grammaticali per giungere, guidato dall'insegnante, a una descrizione 	

grammaticale in lingue diverse .		– di confrontare il comportamento di uno stesso fenomeno grammaticale in lingue diverse .	
----------------------------------	--	---	--

Descrizione dei livelli «grammatica» – Classe 11a (Italiano)

Niveau I ₁₁	Niveau II ₁₁	Niveau III ₁₁	Niveau IV ₁₁
<p><i>Gli allievi sono in grado</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - di produrre testi prevalentemente corretti; qualche errore può apparire nella sintassi della frase complessa e nell'organizzazione del testo (subordinazione, concatenazione logica, punteggiatura); - di analizzare le frasi semplici riconoscendo le diverse forme (categorie grammaticali) e funzioni (soggetto, predicato, argomenti del nucleo e principali espansioni); - di distinguere le frasi semplici e i periodi; - di riconoscere i rapporti di coordinazione e di subordinazione; - di riconoscere i principali tipi di subordinate 		<p><i>Gli allievi sono in grado</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - di produrre testi prevalentemente corretti; qualche raro errore può apparire nella sintassi della frase complessa e nell'organizzazione del testo (subordinazione, concatenazione logica, punteggiatura); - di analizzare le frasi semplici riconoscendo le diverse forme (categorie grammaticali) e funzioni (soggetto, predicato, argomenti del nucleo e espansioni); - di distinguere le frasi semplici e i periodi; - di riconoscere i rapporti di coordinazione e di subordinazione di primo, secondo e terzo grado ; - di riconoscere i principali tipi di 	

<p>(circostanziali, relative);</p> <ul style="list-style-type: none"> - di operare semplici manipolazioni grammaticali (cancellazione, sostituzione, spostamento) per ragionare sulla lingua; - di confrontare il comportamento di uno stesso fenomeno grammaticale in lingue diverse e formulare, in modo parziale, delle regole. 		<p>subordinate (completive, circostanziali, relative, ipotetiche; esplicite e implicite)</p> <ul style="list-style-type: none"> - di operare semplici manipolazioni grammaticali (cancellazione, sostituzione, spostamento) per ragionare sulla lingua; <p>di confrontare il comportamento di uno stesso fenomeno grammaticale in lingue diverse e formulare, in modo parziale, delle regole.</p>	
--	--	--	--

7 Proposte di standard di base

7.1 Standard di base «ascolto»

L'ascolto è una competenza linguistica che riveste, fin dall'inizio, un ruolo importante nella vita degli individui. E' un processo costruttivo, che comprende competenze parziali cognitive, specificatamente linguistiche, psicologiche e sociali. Si tratta delle capacità di focalizzare l'attenzione in modo mirato sulla lingua parlata, di cogliere i segnali acustici e non acustici, decifrarli (decodificarli) e – alla luce delle proprie conoscenze pregresse – di individuare le informazioni più importanti e stabilire un senso, nelle diverse situazioni comunicative.

L'ascolto è un presupposto fondamentale per una comunicazione ben riuscita e rappresenta quindi una abilità di importanza decisiva per la scuola e la lezione. Gli allievi passano gran parte della lezione ascoltando; considerato il fatto che la trasmissione delle informazioni – vale a dire l'input di apprendimento – avviene spesso in forma orale, gli allievi devono tanto più essere messi in grado di controllare il proprio comportamento d'ascolto per potere in seguito comprendere, selezionare e interpretare, valutare e memorizzare le informazioni ricevute in modo autonomo e competente.

Standard di base «ascolto», 4^a classe

Descrizione delle competenze

Tutti gli allievi sono in grado di comprendere nella sostanza e nell'insieme testi d'ascolto monologici e dialogici prototipici, di argomento a loro familiare e con una terminologia propria dell'ambito scolastico, se sono guidati alla comprensione del testo con domande chiare. Le informazioni da ricavare sono citate esplicitamente nel testo. Gli allievi riescono a comprendere un testo o un estratto di un testo breve, strutturato in modo semplice a livello di contenuti e di forma, e di collegarlo al loro mondo. In casi tipici, gli allievi riconoscono la funzione assoluta dal testo di ascolto.

Conoscenze e competenze parziali tipiche

Gli allievi sono in grado di

- comprendere testi d'ascolto *monologici e dialogici* prototipici di vari generi (racconti, relazioni, istruzioni, descrizioni ecc.);
- *rispondere a domande* che si riferiscono ad informazioni fondamentali, esplicite del testo;
- individuare le informazioni esplicite all'interno di un testo anche se la risposta richiesta non può essere ricavata direttamente dal testo stesso.
- desumere dal contesto parole o sintagmi lessicali sconosciuti, quando il contesto si presta in tal senso;
- seguire con attenzione un'istruzione chiara, ricavare correttamente l'informazione e tradurla nelle azioni richieste;
- riconoscere e comprendere l'argomento globale, sovraordinato del testo o della porzione di testo;
- riconoscere - in casi prototipici - il genere/tipo di testo (narrare, esporre, chiarire) e mostrare in questo modo accenni di una comprensione della funzione testuale.

Competenze parziali non convalidate

- partecipare ad un colloquio adatto alla loro età, ascoltare con attenzione e reagire in modo sensato ed adeguato a quanto viene detto (cfr. il dominio «interazione verbale»);
- chiedere se non si è capito qualcosa o se si desiderano ulteriori informazioni;
- comprendere anche testi audiovisivi (ad es. lungometraggi adatti alla loro età, reportage televisivi) e rappresentazioni teatrali di pari grado di complessità;
- ricavare da un testo audiovisivo, da un testo d'ascolto, da una rappresentazione teatrale o da un'interazione verbale segnali non verbali e paraverbali loro familiari (ad es. registri vocali, velocità di parola, gesti, mimica).

Illustrazione degli esercizi

Gli esercizi d'ascolto per questo standard di base presentano le seguenti caratteristiche:

- *l'enunciato è adatto all'età degli allievi, è cioè preparato in modo che l'esercizio favorisca la comprensione (pre-orientamento al testo attraverso immagini, con una breve introduzione o qualcosa di analogo; lettura ad alta voce delle possibili risposte per evitare che venga misurata la competenza di lettura);*
- *la terminologia è vicina alla quotidianità degli allievi, nota e molto in uso. Singole parole più difficili sono facilmente desumibili e si chiariscono nel contesto;*
- *il testo d'ascolto è semplice a livello di contenuto e di forma ed è strutturato in modo lineare: la tematica è familiare e motivante; il testo è breve ed articolato con chiarezza; i diversi elementi del testo sono accordati bene tra loro (testo parlato, musica, rumori);*
- *i formati delle domande e delle risposte sono semplici. Di norma si tratta di domande chiuse del tipo a scelta multipla (multiple choice). Deve essere possibile rispondere a domande aperte con uno sforzo linguistico contenuto.*

Esempio di testo

Commento: il testo che segue presenta queste caratteristiche:

- il testo d'ascolto, come reportage, appartiene al genere *espositivo*, un genere normalmente piuttosto ostico per i ragazzi della 4^a classe. Visto però che in vari passaggi questo reportage è strutturato come un racconto, la comprensione ne risulta notevolmente semplificata (sequenza chiara di fasi dell'azione, sostituzione di passaggi del narratore con passaggi in cui hanno la parola i personaggi coinvolti);
- il testo è breve e l'argomento – anche se non è familiare – è mirato al mondo dei ragazzi. Si parla del destino di un bambino. Il reportage comprende descrizioni e svolgimenti di azioni semplici, i personaggi vengono presentati in modo molto comprensibile;
- il reportage è strutturato in modo chiaro: parlano solo il reporter e Sudir, il bambino di strada, con il narratore che assume il ruolo del reporter ma enuncia anche i passaggi del bambino di strada. I singoli passaggi del testo sono ben distinti gli uni rispetto agli altri. La musica non è usata come sottofondo ma segnala il passaggio da una situazione all'altra;
- i passaggi del testo sono letti in modo molto chiaro e piuttosto lentamente. Sono configurati in modo da fungere da supporto allo sviluppo del contenuto;
- la terminologia è di uso corrente. Solo i nomi indiani sono inusuali;
- il testo ha una struttura formale semplice: frasi brevi, soprattutto proposizioni principali, senza strutture nominali e quasi senza costruzioni passive.

I bambini di strada in India – un reportage

Sudir sembra veramente un divo del cinema. Fresco di doccia, con i capelli bagnati pettinati indietro, i nuovi jeans rossi, la camicia nuova, un fiammifero nell'angolo della bocca. Ci facciamo largo tra la folla. «Venite, dai», ci dice, «Vi faccio vedere dove dormo.» Camminiamo per le strade di Mahim, che per noi non significano niente di particolare ma che sono parte della città di Sudir. «Io dormo di solito laggiù, dove c'è il sacco», dice, e indica un muro vicino ad un negozio di gioielli. Improvvisamente arrivano i suoi amici e ci presenta la sua banda. (musica in sottofondo, tamburi)

Alcuni hanno dei sacchi sulle spalle. «Cosa avete là dentro?» domando. «Rifiuti», mi dicono. «Stiamo raccogliendo rifiuti». «Ah, possiamo venire con voi?» «Certo, venite.» Il sole scotta in questo cielo sempre senza nuvole. I ragazzi camminano veloci. Facciamo fatica a star loro dietro. I loro occhi sono sempre puntati a terra. Trovano qua un barattolo di latta, là un pacchetto di sigarette, un cartone del latte, un pezzo di cartone o di alluminio. I ragazzi decidono rapidamente cosa possa servire loro e cosa no. Danno solo un'occhiata veloce alla maggior parte dei cumuli di spazzatura più grandi. In alcuni casi si fermano e ci frugano dentro. Trovano poco. «A quest'ora», spiega Sudir, «sono passati già altri prima di noi». Arriviamo in uno dei quartieri residenziali più belli di Mahim. Qui vivono le persone più ricche. Le case sono lontane dalla strada, protette da muri. Vicino al portone d'ingresso di una di queste case c'è una guardia in uniforme giallo-marrone, con un lungo randello di legno alla cintura. Ci nascondiamo dietro un angolo di strada e due dei ragazzi si avvicinano. Uno si mette davanti al muro e fa finta di niente. Come un fulmine l'altro gli salta sulle spalle e vola al di là del muro. Il ragazzo davanti al muro dà un'occhiata di controllo alla guardia e poi gli butta dietro il sacco. «Cosa c'è dietro il muro?» chiedo piano a Sudir. «I ricchi hanno accumulato là la loro immondizia», mi dice. Poco dopo viene ributtato di qua il sacco, decisamente più pieno di prima. Poi lo segue il ragazzo. La guardia continua a starsene annoiata sulla porta. I due gironzolano per la strada e hanno un sorriso che prende loro tutta la faccia. Proseguiamo.

«Ma non avete mai guai con la Polizia?» «No», risponde Sudir, «alcuni della banda fanno le pulizie alla stazione di Polizia di Mahim. Per questo veniamo lasciati in pace.» Fa buio. Vogliamo tornare al nostro hotel. «Venite, vi ci porto», dice Sudir. Sembra sempre un po' preoccupato per noi. Il treno è di nuovo strapieno, questa volta stiamo addirittura appesi fuori dalle porte. «Non vuoi davvero tornare mai al villaggio?» urlo nel vento. No, non ancora, prima o poi. Più in là vuole tornare, quando sarà molto ricco, per poter risolvere tutti i problemi a casa. Questo è il suo sogno. Passiamo un ponte, che porta al nostro hotel, oltre i binari. Sul ponte improvvisamente non c'è più nessuno a parte una vecchia mendicante. E' cieca e canta una canzone. Passiamo oltre. Di sotto dobbiamo congedarci da Sudir. «Arrivederci, Sudir, sta bene». «Mi puoi dare 10 rupie?» mi chiede. Insomma, prima i vestiti e ora anche dei soldi, ho pensato. Sciocchezze, innanzitutto sono solo 50 rappe e poi da domani Sudir dovrà di nuovo vedere di cavarsela da solo. Così gli dò le sue 10 rupie. «Ciao, Sudir». (in sottofondo si sente un giovane cantare).

Esempi di domande

Individuare informazioni, esplicite, formulate espressamente in un testo.

Bambini di strada (H19-02)

Estratto del testo: (...) «Vi faccio vedere dove dormo». Camminiamo per le strade di Mahim, che per noi non significano niente di particolare ma che sono parte della città di Sudir. «Io dormo di solito laggiù, dove c'è il sacco», dice, e indica un muro vicino ad un negozio di gioielli».

Domanda: Su cosa dorme Sudir?

- su un mucchio di rifiuti
- su un sacco
- su paglia
- su un materasso
- su pezzi di vecchi tappeti

La torta al cioccolato (H18-06)

Estratto del testo: Zackarina abitava con mamma e papà in una casa al mare. Davanti alla casa crescevano due betulle e tra loro ondeggiava un'amaca. Proprio oggi l'amaca era una nave dei pirati e Zackarina il capitano della nave. Ma dopo aver depredato in tutti sette i mari e avere più e più volte lottato contro le tempeste, Zackarina si accorse di avere fame — di un biscottino o qualcosa del genere. Lasciò la nave, corse in casa e in cucina. Come fulminata, si fermò e ispirò profondamente (...)

Domanda: Zackarina è capitano su una nave di pirati. Scrivete quale oggetto usa come nave!

Bambini di strada (H19-04)

Estratto del testo: (...) Qui vivono le persone più ricche. Le case sono lontane dalla strada, protette da muri. Vicino al portone d'ingresso di una di queste case c'è una guardia in uniforme giallo-marrone, con un lungo randello di legno alla cintura. Ci nascondiamo dietro un angolo di strada e due dei ragazzi si avvicinano. Uno si mette davanti al muro e fa finta di niente. Come un fulmine l'altro gli salta sulle spalle e vola al di là del muro. Il ragazzo davanti al muro dà un'occhiata di controllo alla guardia e poi gli butta dietro il sacco. «Cosa c'è dietro il muro?» chiedo piano a Sudir. «I ricchi hanno accumulato là la loro immondizia », mi dice. Poco dopo viene ributtato di qua il sacco, decisamente più pieno di prima. Poi lo segue il ragazzo. La guardia continua a starsene annoiata sulla porta. I due gironzolano per la strada e hanno un sorriso che prende loro tutta la faccia. Proseguiamo (...)

Domanda: Perché uno dei ragazzi scavalca il muro?

- Vuole fare arrabbiare la guardia.
- Vuole fare colpo sul reporter.
- Vuole frugare tra il mucchio di rifiuti dei ricchi.
- Vuole riposarsi sul muro.
- Vuole nascondersi dal poliziotto.

Desumere parole o sintagmi lessicali sconosciuti dal contesto

La torta al cioccolato (H18-03)

Estratto del testo: (...)Ma dopo aver depredato in tutti e sette i mari e avere più e più volte lottato contro le tempeste, Zackarina si accorse di avere fame — di un biscottino o qualcosa del genere. Lasciò la nave, corse in casa e in cucina. Come fulminata, si fermò e ispirò profondamente. Oh, che profumo! Profumava di buono. «Torta al cioccolato?», domandò a suo padre. «Hai fatto una torta al cioccolato?»(...) (...)

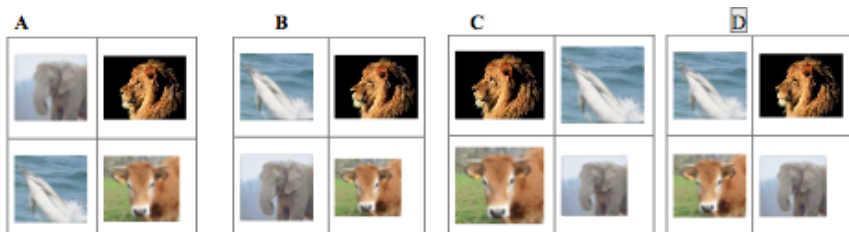
Domanda: Zackarina è come fulminata. Cosa significa?

- Zackarina ha notato qualcosa di particolare.
- Zackarina ha paura del fulmine.
- Zackarina è tremendamente spaventata.
- Tuona e fulmina.
- Zackarina non si muove per via di un fulmine.

Seguire attentamente un'istruzione e trarne le informazioni corrette

Animali (H17-01)

Testo e domanda: Vedete di fronte a voi 4 cartoline. Una di esse è quella giusta, quale? – Attenzione, ora ascoltate attentamente! La cartolina giusta è quella in cui il leone è in alto a destra. A sinistra accanto al leone c'è il delfino. In basso a destra c'è l'elefante. La mucca è in basso a sinistra, accanto all'elefante. Qual è la cartolina giusta? La A, la B, la C o la D? Scrivete la lettera giusta nel quadratino!



Riconoscere e comprendere l'argomento globale, sovraordinato del testo o della porzione di testo.

La torta al cioccolato (H18-02)

Domanda: Di cosa parla questa storia?

- Zackarina gioca con il papà a capitano dei pirati.
- Il papà di Zackarina gioca a capitano dei pirati.
- La mamma di Zackarina gioca a capitano dei pirati.
- Zackarina gioca a capitano dei pirati.
- Zackarina gioca con delle amiche a capitano dei pirati.

Standard di base «ascolto», 8^a classe

Descrizione delle competenze

Gli allievi sono in grado di comprendere testi d'ascolto monologici e dialogici prototipici di argomento a loro familiare e con una terminologia di uso corrente, se sono guidati alla comprensione del testo con domande mirate. Le informazioni richieste sono citate esplicitamente nel testo. Le informazioni implicite possono essere desunte se l'informazione è familiare e inserita nel contesto. Gli allievi riescono a comprendere - nel suo insieme e nella sua funzione testuale - un testo o l'estratto di un testo non troppo lungo, strutturato in modo chiaro a livello di contenuti e di forma e a collegarlo al loro mondo.

Conoscenze e competenze parziali tipiche

Gli allievi sono in grado di

- comprendere testi d'ascolto prototipici *monologici e dialogici*, di generi diversi (soprattutto racconti, relazioni, descrizioni, istruzioni, testi argomentativi ecc.). Vengono compresi anche testi che presentano elementi testuali di diversa natura (musica, rumori, diversi parlanti);
- individuare le informazioni esplicite all'interno di un testo anche se la risposta richiesta non può essere ripresa letteralmente dal testo stesso.
- comprendere informazioni non formulate espressamente, implicite in un testo, interpretarle cioè in relazione al contesto o dedurle da un contesto, se l'informazione è ben nota e ben inserita nel contesto;

- desumere dal contesto parole o sintagmi lessicali sconosciuti;
- rivolgere l'attenzione a determinate informazioni, precedentemente indicate, ricavare correttamente le informazioni e tradurle nelle azioni richieste;
- riconoscere e comprendere l'argomento globale, sovraordinato del testo o della porzione di testo;
- riconoscere il genere/tipo di testo (narrare, esporre, chiarire, argomentare) e alcune sue caratteristiche tipiche, mostando così di aver compreso la del testo..

Competenze parziali non convalidate:

- partecipare a un colloquio adatto alla loro età, ascoltare con attenzione e reagire in modo sensato ed adeguato a quanto viene detto (cfr. il dominio «interazione verbale»);
- chiedere se non si è capito qualcosa o se si desiderano ulteriori informazioni;
- prendere nota – per punti essenziali - di singole informazioni, esplicitamente citate, durante l'ascolto;
- comprendere anche testi audiovisivi (ad es. lungometraggi adatti alla loro età, reportage televisivi) e rappresentazioni teatrali di pari grado di complessità;
- ricavare da un testo audiovisivo, da un testo d'ascolto, da una rappresentazione teatrale o da un'interazione verbale segnali non verbali e paraverbali loro familiari (ad es. registri vocali, velocità di parola, gesti, mimica).

Illustrazione degli esercizi

Gli esercizi d'ascolto per questo standard di base presentano le seguenti caratteristiche:

- *l'enunciato è adatto all'età degli allievi: un pre-orientamento al testo con immagini, una breve introduzione o qualcosa di analogo facilita l'approccio al testo d'ascolto;*
- *la terminologia è di uso corrente. Le parole non note sono facilmente desumibili e si chiariscono nel contesto;*
- *il testo d'ascolto è strutturato in modo chiaro a livello di contenuto e di forma: la tematica è familiare; il testo è reso in modo chiaro e comprensibile (pronuncia, adattamento delle singole parti del testo d'ascolto);*
- *Nel caso di testi molto complessi dal punto di vista contenutistico e strutturale e sofisticati, la domanda deve vertere su una parte di testo evidente ed esplicita o il formato della risposta deve essere chiaramente definito.*
- *Le risposte riguardano soprattutto domande (mirate) riguardanti contenuti di primaria importanza dei testi. I formati delle domande e delle risposte sono strutturati in modo chiaro a livello di contenuto e di forma. Di norma si tratta di domande chiuse del tipo a scelta multipla (multiple choice). Tendenzialmente, i requisiti cognitivi per rispondere a domande aperte devono essere di portata ridotta.*

Esempio di testo

Commento: il testo che segue presenta queste caratteristiche:

- il testo d'ascolto «Il lupo» è un dibattito radiofonico (del genere *argomentativo*). E' tipico di questo genere che ogni persona sostenga la propria posizione, che il dibattito venga moderato ecc. Di regola i dibattiti sono considerati piuttosto ostici per la 6^a classe. Questo dibattito però è strutturato in modo molto chiaro e comprensibile. Prendono la parola tre persone: la moderatrice, un sostenitore della posizione a favore del lupo (un biologo) ed uno della posizione avversa al lupo (un allevatore di pecore). I loro contributi sono piuttosto lunghi e ben distinti tra loro. Il dibattito radiofonico è un testo dialogico ma in esso mancano le sequenze altrimenti tipiche dell'alternarsi tra chi parla e le sequenze locutorie che solitamente si sovrappongono. Le persone vengono presentate in modo molto chiaro;
- il testo affronta un argomento che non sarà forse familiare a tutti gli allievi ma che è comunque di attualità e riesce ad interessarli: in questa trasmissione radiofonica si parla del lupo e della sua ricomparsa in Svizzera. Si tratta di avvicinare gli ascoltatori alle diverse posizioni su questo tema, che presenta alcune problematiche;
- dopo un'introduzione da parte della moderatrice, in cui si fa brevemente luce sugli antefatti storici e culturali, viene data la parola ai due esponenti. Entrambi illustrano in modo chiaro e comprensibile, in un passaggio abbastanza lungo, la propria opinione sull'argomento;
- i passaggi del testo sono espressi con chiarezza e coinvolgimento. Sono configurati in modo da fungere da supporto allo sviluppo del contenuto;
- nell'insieme, la terminologia è di uso corrente. Il testo comprende però anche termini meno noti (ad es. diritto ad esistere, funzione, ecologico, magico) e termini specialistici (ad es. Canis Lupus, fauna, convenzione), che però vengono perlopiù spiegati nel testo stesso, possono essere desunti dal contesto o che – anche se non sono capiti - non pregiudicano comunque l'ulteriore comprensione del testo;
- i passaggi del testo sono organizzati in modo chiaro a livello di contenuto, affrontando anche temi più complessi (ad es. la regolazione della fauna) e facendo riferimento ad altri contesti (ad es. la leggenda degli Inuit);

- nel suo insieme, il testo è piuttosto breve e strutturato chiaramente a livello di forma. Oltre alle frasi brevi ci sono anche frasi più lunghe, che presentano spesso periodi più complessi (proposizioni principali e secondarie). Si evitano le strutture nominali e anche un eccesso di costruzioni passive.

Il lupo – un dibattito radiofonico

Moderatrice (Mo): Buongiorno gentili ascoltatori! Sono molto lieta di darvi nuovamente il benvenuto alla nostra trasmissione *La natura in discussione* su *Radio Primus*. Questa settimana parliamo del lupo e della sua ricomparsa nel nostro ambiente. Chi avrebbe mai pensato che questo predatore, che qui da noi si era estinto, sarebbe ricomparso nel nostro Paese? Si ripropone quindi un interrogativo: questo mammifero, così temuto dall'uomo, ha diritto ad esistere? Per discuterne vi presento due persone, direttamente interessate all'argomento: l'allevatore di pecore Albert Reisiger, buongiorno Albert

Albert Reisiger (AR): Buongiorno

Mo: e il biologo Bruno Dahinden, buongiorno Bruno.

Bruno Dahinden (BD): Buongiorno

Mo: i nostri ospiti presenteranno il loro punto di vista in modo che possiate farvi una vostra opinione su questa controversa questione. Desidero ricordarvi che dopo la nostra trasmissione potrete inviare una lettera in cui illustrate la vostra opinione sull'argomento del giorno. Le lettere più convincenti vengono pubblicate sulla pagina delle lettere al direttore del *Giornale Primus*. Ma torniamo al lupo. Come sapete, il lupo ha una cattivissima fama. Risveglia in noi paure che avevano già i nostri antenati e attorno alle quali ruotano numerose leggende. Un esempio è l'immagine del grosso lupo cattivo, sempre in agguato per procurarsi carne fresca e che attacca pecore con i piccoli, agnelli e maiali, per non parlare di Cappuccetto Rosso e di sua nonna. In leggende molto antiche dell'America, dell'Asia e perfino del Mediterraneo si traccia però un quadro diverso del lupo, descritto come un animale magico, un benefattore, capace di aiutare l'uomo e di allevare bambini abbandonati. Ma, purtroppo, tendiamo a non prendere in considerazione questi aspetti positivi del lupo. Anche se il *Canis Lupus* è stato cacciato senza pietà per secoli, oggi è ricomparso nel nostro ambiente. Questo non fa piacere né ai guardiacaccia né agli allevatori di pecore né agli abitanti delle regioni interessate, che si chiedono se sia possibile convivere in pace con il lupo. Questo carnivoro avrebbe però effettivamente il diritto di vivere nel nostro territorio perché appartiene alla fauna locale ed è anche utile per regolarla. Questo predatore, pericoloso e misterioso, va quindi nuovamente sterminato? O questa specie, così come prevede la Convenzione di Berna, andrebbe invece protetta? Su questo sentiamo ora cosa ne pensano i nostri due ospiti. Cominciamo con Albert. Cosa ne dice di questo problema?

AR: Per noi allevatori di pecore le cose stanno in modo chiarissimo: non vogliamo qui da noi il lupo! Politici e scienziati parlano a favore della protezione della natura e credono che tutto questo non sia un problema. Ma devono venire una volta su da noi a vedere coi loro occhi una pecora sbranata da un lupo. Non è che ci siamo inventati queste cose. A questa gente farebbe solo bene farsi un'idea, sul posto. Un po' di sole non farebbe male a questi pantofolai pallidi ... Credo che tutti questi teorici, questi *idealisti*, non prendano in considerazione tre aspetti fondamentali. Quando dicono che il lupo ha diritto di esistere bisogna dire che anche la pecora ha esattamente lo stesso diritto ... Ed è ben strano che si pianga solo quando è stato abbattuto un lupo. Fa pena anche trovare una pecora a cui è stata staccata la testa a morsi o con le viscere di fuori. Anche noi allevatori di pecore abbiamo dei sentimenti, come tutte le altre persone. Esperienze come queste ci fanno stare molto male. In secondo luogo, spesso chi vive in città ha dimenticato che le pecore ci danno da vivere. Di cosa dovremmo vivere se si lascia che il lupo sbrani tutte le nostre pecore? Il gregge è il risultato di anni di lavoro. Non permetteremo che il nostro lavoro venga annientato senza difenderci. E in terzo luogo bisogna dire che la Confederazione paga un risarcimento quando una pecora viene sbranata. Questo non bisogna dimenticarlo! Perché i costi aumentano sempre di più. I teorici giù in pianura dovrebbero capire una cosa: la convivenza pacifica tra lupo

e pecora è un'illusione. Qui da noi in Svizzera non c'è abbastanza posto per questa bestiaccia... Non mi importa dei politici. Possono dire quello che vogliono. Il mio fucile è comunque carico ... Abbiamo il diritto di avere dalla Confederazione finalmente una presa di posizione chiara. Vogliamo sapere come si andrà avanti. Le cose per noi stanno così: o il lupo o noi. E' questo il punto su cui bisogna decidere.

Mo: grazie Albert, la Sua opinione è perfettamente chiara: secondo Lei da noi non c'è posto per il lupo. E ora sentiamo cosa ne pensa. Bruno, a lei la parola!

BD: Grazie. Capisco bene le argomentazioni di Albert Reisiger, che dimostrano quanto sia difficile la convivenza tra il lupo e gli animali utili. Prima di commentare le opinioni di Albert, vorrei parlare brevemente dello sviluppo storico relativo al lupo. Nel 1970, quindi oltre 30 anni fa, il lupo era praticamente scomparso nel nostro Paese. Nel 1979 ricomparve, ma non nei nostri boschi, in un documento. Perché fu allora che il lupo venne inserito nell'elenco degli animali da proteggere della Convenzione internazionale di Berna. Questa svolta potrebbe stupire molti. L'animale fino ad allora così temuto, qui da noi sterminato senza pietà dall'uomo, veniva dichiarato una specie da proteggere. Come si arrivò a questo cambiamento di atteggiamento? In una certa misura il lupo contribuisce all'equilibrio ecologico, regolando la fauna. Ma cosa significa *regolazione della fauna*? Significa che il lupo, di norma, quando caccia sceglie gli animali più deboli. Si tratta spesso di animali malati che rappresentano per il gregge un rischio notevole di contagio. A questo proposito c'è, tra l'altro, una leggenda degli Inuit, quindi degli eschimesi, dalla quale emerge chiaramente questa funzione. Dopo la creazione del mondo, Kaïla, il dio del cielo degli Inuit, donò un caribù alla donna Inuit, per sfamare il suo popolo. Il caribù, che è una specie di cervo, si diffuse poi sulla terra. La sua carne nutriva gli Inuit, la sua pelle serviva loro come indumento e per costruire le tende. I cacciatori abbatterono solo gli animali più grossi, ben nutriti e questo col tempo comportò che le mandrie fossero costituite sempre di più dagli animali più scarni e malati e che vi fossero sempre meno animali in buone condizioni. Bisognava assolutamente fermare questo sviluppo e così Kaïla, dio del cielo degli Inuit, decise di mandare sulla terra il lupo Amarak con la sua prole, perché cacciassero i caribù deboli e malati. Se ne conclude che il caribù sfama il lupo e quest'ultimo, allo stesso tempo, fa in modo che i caribù siano in buona salute. Alla fine dei conti l'uomo è avvantaggiato da questo processo. Non voglio dire ovviamente con questo che i danni per gli allevatori di pecore, di cui parlava Albert Reisiger, debbano essere semplicemente accettati. Secondo me dobbiamo imparare a vivere con ciò che la natura ci dà, anche se questo comporta determinate paure e costi per la società. Soprattutto costi, perché la Confederazione risarcisce pastori ed allevatori di pecore le cui greggi siano rimaste vittima del lupo. Invece le paure legate al lupo sono del tutto ingiustificate: si sa che il lupo non attacca l'uomo. E' troppo timoroso per farlo. Vorrei anche dire che sono state prese delle misure per impedire al lupo di avvicinarsi troppo alle greggi. I pastori sono accompagnati da cani da pastore. Questi cani dei Pirenei sono straordinariamente forti e resistenti. Questi cani sono sicuramente migliori di altre razze per tenere lontano il lupo come visitatore indesiderato del gregge. Allo stesso scopo si è addirittura consigliato di utilizzare degli asini per proteggere le greggi. Le dimensioni di questo animale dovrebbero impressionare il lupo. Per concludere vorrei citare alcuni numeri, per porre le cose nella giusta dimensione. Troppo spesso si tende ad attribuire al lupo la responsabilità di cose in cui non c'entra nulla. Le cifre: negli ultimi anni sono stati sbranati complessivamente dal lupo 3000 animali. Se consideriamo come cause di morte fulmini e brucellosi, una malattia che colpisce anche le pecore, si arriva a 150.000 vittime. E 500.000 pecore sono state addirittura uccise da cani selvatici. Sono nientemeno che 500.000 le pecore morte a causa dei cani selvatici. 3000, 150.000, 500.000 – considerando questi numeri, i misfatti del lupo appaiono sicuramente relativi!

Mo: Grazie, Bruno, per la chiarezza. Cari ascoltatori, avete sentito le argomentazioni a favore dell'eliminazione e della protezione del lupo. Ora vorremmo conoscere la vostra opinione: cosa ne pensate? Scriveteci la vostra posizione e cercate di sostenerla con argomentazioni il più possibile convincenti. Mandateci i vostri commenti. Desideriamo invitarvi subito alla nostra prossima trasmissione di *Natura in discussione*, in cui parleremo del tacchino e di una importante domanda: il tacchino dovrebbe finire nel nostro piatto? Grazie per averci ascoltato e a presto.

Esempi di domande

Individuare informazioni esplicite, formulate espressamente

Il lupo (H07-10)

Estratto del testo: (...)I teorici giù in pianura dovrebbero capire una cosa: la convivenza pacifica tra lupo e pecora è un'illusione. Qui da noi in Svizzera non c'è abbastanza posto per questa bestiaccia (...)

Domanda: Quale tra le affermazioni seguenti esprime più precisamente l'opinione dell'allevatore di pecore Albert Reisiger? Solo una risposta è corretta e va spuntata

- lupi e pecore non possono ragionevolmente convivere in pace
- penso che lupi e pecore possano convivere molto bene
- è evidente che lupi e pecore non possono convivere in pace
- è possibile che il lupo possa convivere con le pecore

Pribjat (H04-03)

Estratto del testo: Quel 26 aprile del 1986, sabato, mentre il reattore numero quattro della centrale atomica - che dista tre chilometri da qui - sta già bruciando e su Pribjat cade polvere altamente radioattiva, in città sei coppie si stanno sposando, come se non fosse successo niente. La città è stata evacuata solo 36 ore dopo l'esplosione. (Voce che parla in russo) La domenica pomeriggio, all'una e mezzo, gli altoparlanti di un'auto diffondono questa voce di donna: (Voce che parla in russo) (...)

Domanda: Come è stata informata sull'accaduto la popolazione di Pribjat?

- dal giornale
- dalla televisione
- dalla radio di Stato
- dal Presidente dello Stato
- da un'auto con l'altoparlante.

Individuare informazioni implicite, note e ben inserite nel contesto

Abbygail (H02-01)

Estratto del testo: (...) Abbygail Lynn cercò di ricordarsi quando fosse stata l'ultima volta che aveva bevuto del latte caldo. Inutile. Era già passato così tanto tempo, così tanti anni da quando la nave che riportava suo padre in Inghilterra dall'India era colata a picco. Aveva investito tutta la sua fortuna, fino all'ultimo centesimo, nel carico di quella nave, come sua madre continuava a ripetere con amarezza, raccontando di quando erano ancora una delle famiglie di commercianti in vista di Londra, vivevano in una casa di loro proprietà e avevano tanta servitù. Abbygail si ricordava ormai a malapena della casa con i candelieri d'argento, dei tappeti, dei quadri e del grande scalone. Aveva esattamente sei anni allora. Otto anni di assoluta miseria erano davvero tanti (...)

Domanda: Il padre di Abbygail è la causa della povertà di Abbygail e di sua madre. Perché? Fai una crocetta sulla risposta giusta:

- Il padre ha perso in una sciagura la nave che aveva acquistato.
- Il padre ha usato tutto il suo patrimonio per viaggiare.
- Il padre è affondato con la nave in cui aveva investito tutto il suo patrimonio.
- Col suo patrimonio, il padre ha comprato molte navi.
- Il padre ha abbandonato Abbygail e sua madre.

Desumere dal contesto parole o sintagmi lessicali sconosciuti.

Bevande (H03-02)

Estratto del testo: (...) Ha altrettanto poco senso cercare refrigerio in una doccia fredda. D'estate bisognerebbe invece schierarsi con decisione a favore della doccia calda. La doccia fredda, infatti, fa restringere i vasi sanguigni, soprattutto nelle braccia e nelle gambe. In questo modo il corpo in effetti non si libera del calore che ha accumulato. Dopo una doccia fredda si suda ancora più di prima. Per quanto assurdo possa suonare, la doccia fredda è consigliata nella stagione fredda (...)

Domanda: «Per quanto **assurdo** possa suonare, la doccia fredda è consigliata nella stagione fredda». Con quale sinonimo si potrebbe sostituire la parola **assurdo**?

- normale
- pericoloso
- divertente
- insano
- strano

Seguire con attenzione un'informazione guidata e ricavare l'informazione corretta.

Il tempo (H16-01)

Domanda: Leggi con attenzione le informazioni fornite di seguito e la domanda. Poi ascolta attentamente il meteo e rispondi alla domanda:

E' tardo autunno. Il fine settimana è alle porte e tu vorresti fare una gita, nelle Prealpi o nel Ticino. Per decidere cosa fare, ascolti il comunicato breve del meteo. Cosa decidi, sulla base delle previsioni del tempo? Spunta una proposta e motiva la tua scelta.

Scelgo

- le Prealpi
- il Ticino

perché

Text: Il tempo fino a domani sera, sabato. Nella notte ancora pioggia. Il limite delle precipitazioni nevose si abbassa a 1000 metri. Domani, nelle regioni orientali e nelle Prealpi, neve fino a 600 metri. Nel corso della giornata il tempo sarà variabile, con rovesci e qualche schiarita nelle regioni occidentali e nel Vallese. La temperatura a nord sarà di 5 gradi, a sud di 8. A tratti, domenica, tempo per lo più soleggiato nel sud, 4 gradi a nord e 10 a sud.

Riconoscere e comprendere l'argomento globale, sovraordinato del testo o della porzione di testo.

Il lupo (Item H07-02)

Domanda: Di quale domanda si discute? Solo una delle risposte è giusta.

- La convenzione di Berna deve essere modificata?
- Si dovrebbe reinserire il lupo?
- Il lupo ha diritto di esistere?
- Bisognerebbe creare giardini zoologici?
- Il lupo è ritornato nel nostro Paese?

Riconoscere il genere e il tipo di testo - comprendere la funzione del testo

Il lupo (H07-02)

Estratto del testo: (...) Sono molto lieta di darvi nuovamente il benvenuto alla nostra trasmissione La natura in discussione su Radio Primus. Questa settimana parliamo del lupo e della sua ricomparsa nel nostro ambiente. Chi avrebbe mai pensato che questo predatore, che qui da noi si era estinto, sarebbe ricomparso nel nostro Paese? Si ripropone quindi un interrogativo: questo mammifero, così temuto dall'uomo, ha diritto ad esistere? Per discuterne vi presento due persone, direttamente interessate all'argomento: l'allevatore di pecore Albert Reisiger, buongiorno Albert (...)

Domanda: Qual è lo scopo di questa trasmissione radiofonica? Fai una crocetta sulla risposta giusta, scelta fra le seguenti quattro. La trasmissione radiofonica intende...

X far sì che gli ascoltatori prendano posizione in merito alle questioni discusse.

informare gli ascoltatori sul tipo di alimentazione del lupo.

intrattenere gli ascoltatori con una storia.

commuovere gli ascoltatori.

coinvolgere gli ascoltatori della pericolosità del lupo.

Standard di base «ascolto», 11^a classe

Descrizione delle competenze

Tutti gli allievi sono in grado di comprendere testi d'ascolto monologici e dialogici adatti alla loro età. Se l'argomento e la terminologia non sono loro familiari e non sono di uso corrente, gli allievi vanno guidati alla comprensione del testo con domande mirate. Gli allievi sono in grado di ricavare dai testi d'ascolto sia informazioni esplicite che implicite, a condizione che le domande siano poste in modo chiaro e preciso. Gli allievi riescono a riconoscere gli elementi caratteristici di un testo d'ascolto e la funzione testuale e ad interpretare il messaggio del testo. Gli allievi sono in grado di comprendere nel loro insieme anche testi o estratti di testi più lunghi e dalla strutturazione più complessa, con elementi testuali di diversa natura.

Conoscenze e competenze parziali tipiche

Gli allievi sono in grado di

- comprendere testi d'ascolto prototipici *monologici e dialogici*, di generi diversi (racconti, relazioni, descrizioni, istruzioni, testi argomentativi ecc.). Vengono compresi anche testi che presentano elementi testuali di diversa natura (musica, rumori, diversi parlanti);
- ricavare un'informazione esplicita o implicita, se essa riveste un ruolo importante nel testo. Sono in grado di interpretare tale informazione e di collegarla al testo nel suo insieme e alle loro conoscenze pregresse;
- desumere dal contesto parole o sintagmi lessicali sconosciuti;
- riconoscere elementi caratteristici, formali di un testo narrativo o descrittivo/informativo;
- comprendere diverse informazioni/argomentazioni in un testo argomentativo, interpretarle e riconoscere le diverse argomentazioni come posizioni di persone diverse;

- rivolgere l'attenzione a determinate informazioni, precedentemente indicate, ricavare correttamente le informazioni e tradurle nelle azioni richieste;
- sviluppare una comprensione globale di un testo d'ascolto o di un suo estratto (senso del testo, interconnessioni). In questo contesto, sono in grado di indicare elementi centrali come ad es. gli eventi più importanti, la cronologia della storia, le azioni, i motivi delle azioni ecc.;
- riconoscere il genere/tipo di testo (narrare, esporre, chiarire, argomentare) e alcune sue caratteristiche tipiche, mostrando così di aver capito la funzione del testo.

Competenze parziali non convalidate:

- partecipare ad un colloquio adatto alla loro età, ascoltare con attenzione e reagire in modo sensato ed adeguato a quanto viene detto (cfr. il dominio «interazione verbale»);
- chiedere se non si è capito qualcosa o se si desiderano ulteriori informazioni;
- prendere nota – per punti essenziali – delle informazioni importanti, durante l'ascolto;
- comprendere anche testi audiovisivi (ad es. lungometraggi adatti alla loro età, reportage televisivi) e rappresentazioni teatrali di pari grado di complessità;
- ricavare da un testo audiovisivo, da un testo d'ascolto, da una rappresentazione teatrale o da un'interazione verbale segnali non verbali e paraverbali familiari (ad es. registri vocali, velocità di parola, gesti, mimica).

Illustrazione degli esercizi

Gli esercizi d'ascolto per questo standard di base presentano le seguenti caratteristiche:

- *l'enunciato è adatto all'età degli allievi: un pre-orientamento al testo attraverso immagini, con una breve introduzione o qualcosa di analogo possono facilitare l'approccio al testo d'ascolto;*
- *i testi d'ascolto presentano di norma un contenuto familiare, in grado di interessare gli allievi. I contenuti possono essere relativamente complessi;*
- *nei testi d'ascolto dal contenuto più complesso la terminologia è nota, facilmente desumibile o chiarita dal contesto;*
- *i testi d'ascolto sono strutturati in modo un po' più complesso a livello formale. Possono contenere diverse sequenze parziali. Essi sono però chiari e comprensibili (pronuncia, adattamento delle singole parti del testo d'ascolto);*
- *Nel caso di testi molto complessi dal punto di vista contenutistico e strutturale e sofisticati, la domanda deve vertere su una parte di testo evidente ed esplicita o il formato della risposta deve essere chiaramente definito.*
- *Le risposte riguardano soprattutto domande (mirate) riguardanti contenuti di primaria importanza dei testi. I formati delle domande e delle risposte sono strutturati in modo piuttosto semplice a livello di contenuto e di forma. Si utilizzano tutti i formati di domanda (domande a risposta multipla - scelta multipla, domande aperte).*

Esempio di testo

Commento: il testo che segue presenta queste caratteristiche:

- il testo d'ascolto «Lo spago» appartiene al genere del *racconto*, un genere molto familiare agli allievi. Viene raccontata una storia con una cronologia chiara di eventi che si svolgono in una situazione quotidiana, «reale». Questa successione cronologica facilita la comprensione;

- questo testo d’ascolto è la versione orale di un racconto scritto. Presenta caratteristiche tipiche della comunicazione scritta in relazione a vari aspetti (tra cui l’organizzazione dei contenuti, la sintassi);
- il racconto è un genere sostanzialmente noto agli allievi;
- la storia narrata si svolge in un’epoca e in un ambiente poco noti agli allievi (ambiente contadino, un paesino a metà del XIX secolo.). L’argomento – il sospetto di un innocente – è poco impegnativo dal punto di vista cognitivo e riesce a risultare avvincente per gli allievi;
- in generale la terminologia è di uso corrente ma – come accade normalmente nei testi scritti – molto differenziata. Il testo comprende alcuni termini sconosciuti (ad es. aratro, notaio, sellaio), ma nessun vocabolo specialistico. Le parole sconosciute possono essere sicuramente desunte dal contesto o comunque non pregiudicano l’ulteriore comprensione del testo;
- la storia ha un contenuto complesso: diversi luoghi in cui si svolge l’azione (strada, piazza del mercato, osteria ecc.), diversi personaggi (protagonista, oste ecc.). I singoli passaggi narrativi sono dettagliati, come normalmente avviene nei testi scritti: luoghi, persone ed eventi sono descritti in modo diversificato, i singoli personaggi evolvono nel corso dell’azione. Le trame confluiscono le une nelle altre. Questo richiede agli allievi una certa «capacità di resistenza»;
- Il testo d’ascolto è enunciato con chiarezza e partecipazione ed è reso in modo tipico per questo genere: il parlante modula cioè la propria voce a seconda delle singole fasi dell’azione narrata, ad esempio rende le frasi del discorso diretto in modo tipico per il personaggio;
- il testo è lungo. Anche a livello formale, il testo mostra le caratteristiche tipiche della comunicazione scritta: frasi lunghe, elenchi, sintassi complessa (proposizioni principali e secondarie, incise), discorso diretto, uso esteso degli aggettivi e strutture nominali.

La cordicella (racconto di Guy de Maupassant)

In ogni strada nei paraggi di Goderville i contadini e le loro mogli avanzavano verso il paese: era giorno di mercato. Gli uomini camminavano a passi lenti, col corpo proteso in avanti ad ogni movimento delle lunghe gambe storte, deformate dai lavori pesanti, dallo sforzo compiuto sopra l'aratro, che sbilancia la spalla sinistra e fa storcere le anche, dalla falciatura del grano, che fa tenere distanti le ginocchia nella ricerca d'un maggiore equilibrio, da tutte le faticose incombenze nei campi. I camiciotti azzurri, inamidati e lucenti tanto da parer verniciati, guarniti sul collo e ai polsi da un ricamo di filo bianco, gonfi sui toraci ossuti, parevano palloni in procinto di volar nel cielo, da cui sbucassero teste, mani e piedi.

Alcuni si trascinavano dietro, legati a una corda, una vacca o un vitellino. Le loro mogli, dietro le bestie, le sferzavano sui fianchi con un ramo fronzuto in modo che andassero più svelte. Sotto braccio recavano grandi panieri da cui spuntavano teste di polli o di anatre. Le donne marciavano a passetti più corti e rapidi dei loro uomini, con il corpo secco e diritto avvolto in miseri scialletti, fermati con una spilla da balia sul seno piatto, le teste racchiuse in fazzoletti bianchi aderenti ai capelli, sormontati da un'alta cuffia.

Al trotto sussultante d'un ronzino passava poi una carretta, sballottando comicamente i due uomini sedutisi uno vicino all'altro e, sul fondo del veicolo, una donna che si aggrappava alla sponda per attenuare i duri scossoni.

C'era una gran folla sulla piazza di Goderville: un assembramento di esseri umani mescolati a bestie. Le corna dei buoi, gli alti cappelli di pelo lungo dei contadini ricchi e le cuffie delle contadine emergevano sulla superficie di quell'assembramento. E le voci stridule, aspre e acute, formavano un clamore continuo e sguaiato, superato qualche volta dalla risata sonora scaturita dal torace robusto d'un campagnolo allegro o dal lungo muggito d'una vacca legata al muro d'una casa.

Su tutto ristagnava un lezzo di stalla, di latte e letame, di fieno e sudore, quell'acre sentore orribile, umano e animalesco, proprio della gente di campagna.

Padron Hauchecorne, di Bréauté, era appena arrivato a Goderville e stava andando in piazza, quando vide per terra una cordicella. Economo come ogni vero normanno, pensò che bisogna raccattare qualsiasi cosa che possa venire utile e si chinò faticosamente, dato che era afflitto da reumatismi.

Raccolse da terra la cordicella sottile e stava per arrotolarla con cura, quando s'avvide che dalla soglia del suo uscio lo stava osservando mastro Malandain, il sellaio. Aveva avuto a che fare con lui qualche tempo prima a proposito d'una cavezza e poiché erano entrambi suscettibili, si serbavano rancore.

Padron Hauchecorne provò un po' di vergogna per essersi fatto sorprendere dal suo nemico mentre raccattava una cordicella nello sterco. Nascose rapidamente quel pezzo di spago dentro il camiciotto e poi nella tasca dei calzoni, fece finta di cercare in terra qualche cosa che non riusciva a trovare e finalmente si mosse verso il mercato, a testa alta, curvato in due dai dolori.

Si confuse immediatamente con la folla chiassosa, agitata da interminabili contrattazioni. I contadini tastavano le vacche, se ne andavano, ritornavano: perplessi, sempre nel dubbio d'essere truffati, sempre indecisi, osservando gli occhi del venditore, cercando di continuo di scoprire i trucchi dell'uomo e i difetti dell'animale.

Posati i panieri davanti a loro, le donne ne avevano tratto fuori i polli che stavano a terra legati per le zampe, gli occhi spauriti e la cresta scarlatta.

Ascoltavano le offerte, non mollavano per quel che riguardava il prezzo, brusche e impassibili; oppure all'improvviso approvavano il ribasso proposto e lo gridavano al cliente che se ne stava andando via con studiata lentezza: «D'accordo, padron Anthime, ve lo do».

La piazza si vuotava lentamente e mentre risuonava l'Angelus di mezzogiorno, quelli che abitavano troppo lontano si sparpagliarono nelle bettole.

La sala grande da Jourdain era affollata di clienti e il cortile era pieno di veicoli d'ogni specie: carrette, carrozzini, calessi, barrocci, inqualificabili carriole, sporchi di sterco, sformati, riparati alla meglio alzavano verso l'alto le loro stanghe come due braccia oppure stavano rovesciati a terra col fondo per aria.

Vicinissimo ai convitati seduti a tavola, il camino grandissimo traboccante di fiamme chiare gettava un vivo calore verso la schiena della fila di destra.

Tre spiedi giravano, carichi di polli, di piccioni e di cosciotti di castrato; un piacevole aroma di carni arrostate e di sughi che scorrevano sulla pelle rosolata si sprigionava dal focolare, eccitava l'allegria e faceva venire l'acquolina in bocca.

Tutta l'aristocrazia dell'aratro mangiava lì, da padron Jourdain, oste e sensale, un volpone che aveva parecchi quattrini.

I piatti passavano in giro e venivano vuotati, e così le caraffe di sidro giallo. Ognuno raccontava gli affari che aveva fatto, gli acquisti e le vendite. S'informavano dei raccolti. Il tempo era favorevole per l'erba, ma ancora umido per il frumento.

All'improvviso si sentì rullare il tamburo nel cortile davanti alla casa. Subito tutti s'alzarono, tranne qualche indifferente, e corsero all'uscio, alle finestre, con la bocca piena e la salvietta nella mano.

Dopo aver finito il suo rullio il banditore pubblico annunciò facendo delle pause e scandendo le frasi in contrattempo: «Si porta a conoscenza degli abitanti di Goderville, e in generale d'ogni persona presente al mercato, che stamattina tra le nove e le dieci sulla strada di Beuzeville, è stato smarrito un portafogli di cuoio nero, contenente cinquecento franchi e vari documenti. Si prega di riportarlo subito in Municipio o da mastro Fortune Houlbrèque di Manneville. La ricompensa è di venti franchi».

E l'uomo si allontanò. Si udì ancora a qualche distanza il rullare sordo del tamburo e poi, più fiavole, la voce del banditore.

Allora si misero tutti a parlare di quell'avvenimento e a calcolare quante probabilità aveva mastro Houlbrèque di recuperare il suo portafogli.

Finirono il pranzo.

Stavano al caffè quando sulla soglia comparve il brigadiere dei gendarmi.

Chiese: «Sta qui mastro Hauchecorne di Bréauté?».

Padron Hauchecorne, seduto all'altra estremità della tavolata, rispose: «Eccomi qua».

Il brigadiere riprese: «Mastro Hauchecorne, volete favorire con me in municipio? Vorrebbe parlarvi il signor sindaco».

Sorpreso, inquieto, il contadino bevve d'un fiato il suo bicchierino, si alzò e, ancor più curvo che al mattino, poiché i primi passi dopo una sosta erano particolarmente difficili, s'incamminò ripetendo: «Eccomi qua, eccomi qua...».

E seguì il brigadiere.

Il sindaco lo stava aspettando seduto nella sua poltrona. Era il notaio del paese, un omone serio che parlava pomposamente.

«Padron Hauchecorne», disse, «stamattina sulla strada di Beuzeville siete stato veduto nell'atto di raccogliere il portafogli smarrito da padron Houll-brèque di Manneville.»

Il campagnolo, interdetto, guardava il sindaco, già spaventato e senza sapere il perché da quel sospetto che pesava su di lui.

«Io? io ho raccolto quel portafogli?»

«Eh, già: proprio voi.»

«Parola d'onore non mi sono neanche sognato di farlo.»

«Siete stato veduto.»

«M'han visto me? E chi sarebbe che m'ha visto?»

«Il signor Malandain, il sellaio.»

A quel punto il vecchio si ricordò, capì e disse, tutto rosso per la collera: «Ah, m'ha visto quel farabutto? Mi ha visto raccattare questa cordicella; eccola qui, signor sindaco».

E frugandosi in tasca la tirò fuori.

Incredulo, il sindaco scuoteva il capo.

«Non vorreste farmi credere, padron Hauchecorne, che una persona attendibile come il signor Malandain abbia scambiato questo pezzo di corda per un portafogli?»

Furente, il contadino alzò la mano, sputò di traverso per attestare il suo onore, e affermò:

«Eppure questa è proprio la verità del buon Dio, la sacrosanta verità, signor sindaco! Ve lo giuro in coscienza, signor sindaco, che possa esser dannato se non è vero!».

Il sindaco continuò: «Dopo aver raccolto quell'oggetto, avete continuato a cercare a lungo nel fango nel dubbio che fosse sfuggita qualche moneta».

Il vecchio adesso era senza fiato per l'indignazione e per la paura.

«Ma guarda cosa s'arriva a inventare... ma guarda che razza di fandonie per infangare l'onestà d'un cristiano! Ma guarda tu!»

Per quanto protestasse, nessuno gli credeva.

Fu messo a confronto col signor Malandain, che rinnovò e sostenne la sua accusa. Per un'ora intera si coprirono d'ingiurie. A sua richiesta padron Hauchecorne venne perquisito, ma non gli fu trovato addosso niente.

Il sindaco, molto perplesso, lo lasciò andare avvertendolo che avrebbe avvisato la giustizia dell'accaduto e avrebbe richiesto disposizioni al riguardo.

Intanto la notizia s'era sparsa. Quando uscì dal municipio, il vecchio campagnolo fu attorniato e interrogato con una curiosità acuta e beffarda, ma senza indignazione.

Lui raccontò la storia della cordicella. Non gli credeva nessuno. La gente rideva.

Lo fermavano tutti per la strada oppure era lui a fermare quelli che conosceva, ricominciando di continuo il racconto e le proteste, mostrando le tasche rovesciate per far constatare che non c'era un bel niente.

Gli dicevano: «La sai lunga, furbacchione!».

E lui si offendeva, si arrabbiava, si accaniva, disperato per non essere creduto, non sapendo più cosa fare e continuando a raccontare sempre la stessa storia.

Scese la notte. Era ora di tornare a casa. Padron Hauchecorne si avviò insieme a tre vicini, a cui fece vedere il punto preciso in cui aveva raccolto la cordicella e lungo tutto il tragitto non fece che discorrere della sua disavventura.

La sera fece un giro nel villaggio di Bréauté per raccontarla a tutti. Ma trovò solamente degli increduli.

Ci stette male per tutta la notte.

Il giorno dopo, verso l'una dopo mezzodì, Marius Paumelle, garzone di fattoria presso mastro Breton, agricoltore a Ymauville, restituiva il portafogli con tutto il contenuto a padron Houlbrière di Manneville.

L'uomo sosteneva d'aver trovato quell'oggetto per la strada, ma poiché era analfabeta, se l'era portato a casa consegnandolo al padrone.

La notizia si diffuse nei dintorni. Ne venne informato Hauchecorne. Si mise immediatamente in giro e riprese a raccontare la sua storia, completandola con la conclusione. Era trionfante.

«Quel che mi feriva», diceva, «non era la cosa in sé, ma la bugia. Il danno maggiore è essere biasimato a causa d'una bugia.»

Parlava della sua avventura tutto il giorno; la raccontava ai passanti, agli avventori dell'osteria e all'uscita dalla messa la domenica seguente. Fermava persino gente che non conosceva per raccontarla. Adesso era tranquillo, ma c'era qualche cosa, non sapeva bene di che si trattasse, che gli dava fastidio. La gente che l'ascoltava pareva che si divertisse, non era convinta. E gli sembrava di sentir mormorare appena girava le spalle.

Tornò al mercato di Goderville il martedì della settimana seguente, spinto unicamente dal bisogno di raccontare il suo caso.

Quando lo vide passare, Malandain, in piedi sulla soglia della selleria, s'era messo a ridere. Perché?

Fermò un fattore di Criquetot che non gli lasciò terminare il racconto e dandogli una manata sulla bocca dello stomaco, gli gridò in faccia: «Va là, furbacchione!», e girò sui tacchi.

Padron Hauchecorne rimase interdetto e sempre più preoccupato.

Perché mai l'aveva chiamato furbacchione?

Quando fu a tavola, nella bettola di Jourdain, ricominciò a spiegare la faccenda.

Un cavallaro di Montvilliers gli gridò: «Vai, vai, vecchia volpe: la conosco la tua storia della cordicella!».

Hauchecorne balbettò: «Ma se hanno ritrovato il portafogli!».

L'altro ribatté: «Faresti meglio a stare zitto, nonno. C'è chi trova e chi riconsegna. Nessuno vede, nessuno sa, e chi s'è visto, s'è visto!».

Il contadino si sentì soffocare. Finalmente aveva capito.

Lo accusavano di aver fatto restituire il portafogli da un compare, da un complice. Tentò di protestare, ma tutta la tavolata si mise a ghignare.

Andò via senza finir di mangiare, in mezzo agli scherzi.

Tornò a casa vergognoso e indignato, stretto alla gola dalla collera e dalla confusione, e tanto più prostrato in quanto con la sua astuzia di normanno sarebbe stato capacissimo di fare la cosa di cui veniva accusato, e persino di vantarsene come d'un colpo ben riuscito.

Poiché la sua furberia era ben conosciuta, egli sentiva confusamente che non sarebbe stato possibile per lui dimostrare la sua innocenza. E si sentiva ferito al cuore dall'ingiustizia del sospetto.

Allora ricominciò a raccontare in giro la sua storia, allungandone ogni giorno la narrazione, aggiungendo ogni volta nuovi argomenti a sua difesa, proteste più energiche, giuramenti più solenni che immaginava e preparava nelle ore di solitudine, perché la sua mente era spesso occupata unicamente dalla faccenda della cordicella.

Quanto più era complicata la sua difesa, quanto più sottili erano i suoi argomenti a discarico, tanto meno veniva creduto.

«Queste sono le scuse dei bugiardi.» Così dicevano alle sue spalle.

Lui se ne rendeva conto, si rodeva il fegato, si esauriva in quegli inutili tentativi. Deperiva a vista d'occhio.

Ora i burloni gli facevano raccontare «la cordicella» per divertirsi, così come si fa raccontare una battaglia al soldato che ha fatto la guerra.

La sua mente, profondamente toccata, s'andava indebolendo.

Verso la fine di dicembre si mise a letto.

Ai primi di gennaio morì e nel delirio dell'agonia aveva continuato ad affermare la sua innocenza. Ripeteva ancora: «Un pezzo di cordicella... un pezzo di cordicella... eccola qua, signor sindaco».

Esempi di domande

Individuare informazioni esplicite, formulate espressamente

Bambini di strada in Brasile (H09-10)

Estratto del testo: (...) Jean-Jacques Fontaine: «E' difficile a dirsi ma è certo che la Polizia ha trovato 450 ragazzi assassinati. I ragazzi uccisi dai cosiddetti squadroni della morte sono però tutta un'altra storia!» Giornalista: «Chi si nasconde dietro questi famigerati squadroni della morte?» Jean-Jacques Fontaine: «Questi gruppi sono formati da poliziotti, da esponenti delle organizzazioni private di polizia, da persone pagare per partecipare a questi squadroni della morte e da persone come Lei e come me, convinte che questo sia il modo per estirpare la criminalità » (...)

Domanda: Perché i ragazzi vengono uccisi da queste organizzazioni? Secondo i membri di queste organizzazioni bisogna uccidere i ragazzi perché

Individuare informazioni implicite

L'uomo nero (H13-04)

Estratto del testo: (...) «Non si è mai accorta di me. Ero innamorato di lei da anni ma lei non si è mai accorta di me». Un paio di giorni dopo venne arrestato l'assassino di Melanie Pfeiffer. Confessò subito. «Non sono bravo con le parole. Ma con le foto sì. L'idea mi è venuta quando ho visto che aveva un cellulare nuovo. Era Michael Spiess, il vicino d'ufficio di Melanie. «All'inizio ho pensato: adesso ha capito. Si vedeva che era contenta delle foto. Ma che sia poi andata con quell'omosessuale a pranzo invece che con me, quello è stato troppo». (...)

Domanda: Quale delle seguenti risposte è giusta? Melanie interpreta alcuni eventi nel modo sbagliato ed altri nel modo giusto. Fai una crocetta sulla risposta *giusta*.

- La rosa rossa fa pendant con la camicia rossa di Hans-Jürgen.
- La rosa rossa fa pendant con le scarpe rosse di Michael.
- La rosa rossa è il messaggio d'amore di uno sconosciuto.
- Hans-Jürgen è timido perché è innamorato di Melanie.
- Hans-Jürgen ha gli «occhi che brillano», perché è felice di vedere Melanie.

Desumere dal contesto parole o sintagmi lessicali sconosciuti.

Le stelle (H10-01)

Estratto del testo: (...) Lo sfavillio delle stelle è solo un bell'effetto. Le stelle infatti non scintillano, come può confermare ogni astronauta. Il loro scintillio è solo una conseguenza dell'atmosfera terrestre, o meglio: dei movimenti delle masse d'aria che ci sovrastano. Il caos creato dalle molecole di polvere e gas negli strati atmosferici fa sì che la luce incidente delle stelle tremoli (...)

Domanda: Lo sfavillare delle stelle viene definito solo come «un bell'effetto». Questo cosa significa? Significa che ...

- le stelle in realtà non brillano di loro.
- si dovrebbe sostituire «luccichio» con «effetto».
- lo sfavillio delle stelle ci appare bello.
- le stelle brillano come il sole.
- il «bell'effetto» non è la stessa cosa dell'effettivo scintillio delle stelle.

Individuare nel testo elementi formali evidenti

La cordicella (H08-09)

Estratto del testo: (...) Proseguì. Lo fermavano tutti per la strada oppure era lui a fermare quelli che conosceva, ricominciando di continuo il racconto e le proteste, mostrando le tasche rovesciate per far constatare che non c'era un bel niente.

Gli dicevano: «La sai lunga, furbacchione!».

E lui si offendeva, si arrabiava, si accaniva, disperato per non essere creduto, non sapendo più cosa fare e continuando a raccontare sempre la stessa storia.

(...)

Domanda: Quale termine usa la gente per definire il vecchio Padron Hauchecorne quando racconta loro la sua storia?

Riconoscere ed interpretare gli argomenti

L'uniforme scolastica (H05-06)

Estratto del testo: (...) Raphael: sarà anche vero ma si tratta proprio di poter decidere noi quali vestiti indossare. Anche questo è espressione della nostra personalità e trovo, mmm, che non si possa mmm, impedire, sarebbe mmm..... Sarebbe pericoloso A scuola bisogna anche curare e sviluppare l'individualità (...)

Domanda: Fai una crocetta sulla risposta giusta: Raffaele è contrario alle uniformi scolastiche perché ...

- è un appassionato dei vestiti di marca.
- è contrario al livellamento.
- pensa che le uniformi scolastiche costino troppo.
- pensa che le uniformi scolastiche siano sostanzialmente brutte.
- pensa che il consumo di vestiti sia importante per l'economia.

Riconoscere e comprendere l'argomento globale, sovraordinato del testo o della parte di testo

La cordicella (H08-12)

Domanda: «,Quale delle seguenti proposte sceglieresti se dovessi indicare la morale di questa storia? Solo una delle risposte è giusta.

- Mentire non porta da nessuna parte, bisogna ammettere i propri errori.
- Non ci si può opporre alle dicerie della gente, anche se si è innocenti.
- E' meglio essere accusati ingiustificatamente che perdere un pezzetto di cordicella.
- Le dicerie della gente si riferiscono sempre a chi è effettivamente colpevole, anche se si difende.

Sviluppare una comprensione complessiva del testo

La cordicella (H08-06)

Esercizio: metti nella successione giusta gli eventi della storia, numerandoli da 1 (inizio) a 4 (fine).

- ___ Padron Hauchecorne sta pranzando in un'osteria quando viene prelevato da un poliziotto.
- ___ Padron Hauchecorne si ammala.
- ___ Padron Hauchecorne tira su qualcosa dal pavimento.
- ___ Padron Hauchecorne viene portato dal sindaco.

Riconoscere il genere e il tipo di testo - comprendere la funzione del testo

Bambini di strada in Brasile (H09-01)

Domanda: A quale tipo di trasmissione appartiene la trasmissione radiofonica che hai appena ascoltato?

Un'intervista su una brutta storia.

Una discussione su una brutta storia.

Un servizio in cui vengono presentate persone che parlano delle proprie esperienze.

Un reportage su una brutta storia, in cui si chiede a delle persone di chiarire l'accaduto.

Un racconto di fantasia basato su fatti veri.

7.2 Lettura

Standard di base «lettura»

La competenza di lettura abbraccia abilità cognitive generiche, abilità linguistiche specifiche e abilità sociali. Essa implica da un lato la capacità di decifrare i caratteri alfabetici e altri segni, nonché parole, frasi e legami sintattici (decodifica); dall'altro – cosa molto più complessa - la capacità di trarre un senso dal testo scritto e di comprendere testi appartenenti a vari generi letterari. Quella che viene definita globalmente "competenza di lettura" è quindi in realtà un insieme di competenze parziali di vario tipo.

La competenza di lettura è un presupposto indispensabile per poter partecipare alle lezioni ovvero alla scuola. Chi non è in grado di trarre le informazioni più importanti da un testo proposto a scuola avrà grossi problemi ad acquisire le conoscenze necessarie. L'indagine empirica nell'ambito di HarmoS ha dimostrato che anche i lettori meno dotati sono in grado di capire testi scolastici, a condizione che si richiami la loro attenzione sui contenuti "chiave" di tali testi mediante domande appropriate.

Standard di base «lettura» - 4^a classe

Descrizione delle competenze

Gli allievi che raggiungono gli standard di base sotto descritti sono in grado di comprendere testi che trattano temi familiari e sono redatti con una terminologia di livello scolastico, a condizione di essere guidati nella comprensione del testo con l'aiuto di domande chiare. Sono anche in grado di individuare le informazioni contenute nel testo, a patto che non siano esclusivamente implicite. In tal modo, riescono sostanzialmente a percepire come un "tutto unico" un testo breve e semplice per contenuti e forma. Ciò implica che essi sono capaci di cogliere i nessi tra suoni e caratteri alfabetici, nonché di "vedere" parole e frasi come unità di significato. Gli allievi sono inoltre in grado, in presenza di nessi inequivoci (ad es. grazie alla disposizione in parallelo di testo e immagini), di mettere in relazione tra loro immagini e testo e, nei casi evidenti, di riconoscere il destinatario e la funzione del testo.

Conoscenze e competenze parziali tipiche

Gli allievi sono in grado di

- di individuare le informazioni contenute in un semplice racconto o nelle istruzioni per un lavoro di bricolage, purché espresse con chiarezza, anche quando la risposta richiesta non è letteralmente desumibile dal testo. A tal fine essi mobilitano le loro competenze linguistiche di base (Decodifica di caratteri ortografici e altri segni, nonché di parole e frasi);
- di attivare le loro conoscenze linguistiche (terminologia, relazioni lessicali, costruzione delle frasi ecc.) e la loro esperienza del mondo (per quanto attinente al tema), arricchendole di nuove informazioni e ampliando le loro conoscenze e il loro patrimonio lessicale;
- di estrapolare dal contesto di un racconto semplici informazioni formulate in modo non esplicito e di comprenderle (ad es.: di individuare, da un dialogo tra due personaggi, alcuni aspetti della relazione in essere tra gli stessi);
- di comprendere l'organizzazione di un breve testo chiaramente strutturato e di riconoscere la funzione di paragrafi e numerazioni, nonché i parallelismi tra testo e immagini, nelle istruzioni relative a un lavoro di bricolage;

- di costruirsi una comprensione globale di un testo o brano di testo di facile comprensione.
- in casi inequivoci, di riconoscere a chi è destinato il testo e a cosa serve (ad es.: se le istruzioni per un lavoro di bricolage sono destinate a bambini o adulti). Essi dimostrano anche di comprendere il genere e il tipo di testo (ad es., se si tratta di un testo narrativo o di un testo esplicativo-illustrativo);
- di stabilire un rapporto tra testo e immagini nelle istruzioni per un lavoro di bricolage o in un fumetto, a condizione che detto rapporto sia inequivoco e riconoscibile con relativa facilità.

Spiegazione degli esercizi

Gli esercizi di lettura relativi a questo standard di base presentano le seguenti caratteristiche:

- la terminologia è comune e di livello scolastico, il tema trattato familiare, i testi sono relativamente brevi e semplici (adatti agli allievi della 4^a classe: letteratura infantile) ; possono essere sia di tipo narrativo che esplicativo (istruzioni d'uso);
- il testo è chiaramente strutturato, sia nel contenuto che nella forma (layout) ed è chiaramente connotato quanto al genere. Si possono anche utilizzare testi costruiti con elementi diversificati (illustrazioni ecc.).
- le domande devono contenere un chiaro riferimento al passaggio del testo;
- Tendenzialmente, la prestazione da fornire per rispondere a domande aperte deve essere di portata ridotta.

Esempio di testo

Commento: il testo sotto riportato presenta le seguenti caratteristiche:

- il testo è breve e l'argomento è mirato al mondo dei ragazzi. protagonista è un bambino di 6 anni che all'inizio non vuole andare a scuola ma che, nel corso della storia, cambia il suo atteggiamento. Il racconto si sviluppa attraverso semplici descrizioni delle situazioni e con una trama lineare; i personaggi sono presentati con grande immediatezza;
- la narrazione avviene dal punto di vista del bambino, che si offre quindi come figura identificativa;
- le frasi sono semplici, la storia è narrata in modo lineare, il lessico è quello di tutti i giorni; l'unica cosa "estranea" sono i nomi dei personaggi;
- il testo sulla famigliola di ricci è strutturato formalmente in modo assai semplice: frasi brevi e in massima parte principali, assenza di frasi nominali.

Tibili, il bambino che non voleva andare a scuola

tradotto da: Marie Léonard e Andrée Prigent, Maganard Jeunesse (2001)

Tibili è un bambino di sei anni che ride da mattina a sera. Ride anche di notte, salvo quando si addormenta per la stanchezza, perché continua a correre e giocare tutto il giorno. Si ferma appena per mangiare un boccone o per fare le treccine a sua sorella Kable, perché le piccole dita di Tibili sono molto abili e Kable così è più carina.

Ma un giorno Tibili smette di ridere: sua madre gli dice che presto andrà a scuola.

E Tibili NON vuole andare a scuola.

Non vuole stare chiuso in classe con davanti una lavagna nera e triste che lo fa solo annoiare. A Tibili non serve imparare a leggere e scrivere.

Ma che fare? Cosa si può fare per evitare di dover andare a scuola?

Tibili decide di chiedere a Pi-ja, la lucertola: «Mi sai dire cosa devo fare per non dover andare a scuola?»

«Ti devi nascondere nel buco del grande albero.»

Tibili pensa che potrebbe effettivamente restare nel buco per un po'... ma non per sempre.

Allora va dal pipistrello Kumi. Il consiglio di Kumi è: «Quando arriva il giorno in cui devi andare a scuola, mettiti a letto e lamentati di avere un gran mal di pancia.»

Tibili però pensa che non potrebbe mai fingere di avere sempre mal di pancia. E poi a Tibili non piace per niente dire bugie alla mamma.

Alla fine si rivolge al ragno Krop, che sa sempre tutto. «Vedo solo una possibilità», gli dice Krop, «Devi trovare la cassetta della conoscenza. Aprila e troverai quello che stai cercando.» Poi gli spiega dove può trovarla.

Tibili va nel posto che Krop gli ha indicato e vi trova la famosa cassetta. Cerca di aprirla, ma non ci riesce. La gallina faraona Knüt-Knüt, sua nemica, lo prende in giro: «Basta che tu legga la scritta sulla cassetta. E' quella che spiega tutto.»

Tibili china tristemente la testa e non dice più niente. Non sa leggere. Allora riporta la cassetta dove l'ha trovata, poi corre via. Arrivato alla sua capanna, chiede alla mamma: «Comincia presto la scuola?»

Esempi di domande

Comprendere parole e frasi

Tibili (Racconto) (L40_07 e L40_11)

Tibili era perso nei suoi pensieri e ha scritto delle frasi senza inserire gli spazi tra una parola e l'altra. Metti dei trattini nel punto in cui le parole vanno separate.

2. cosasipuòfarepernonandareascuola

Tibili ha scritto un testo ma ha dimenticato qualche parola. Metti al posto giusto le parole indicate nel riquadro.

ridere boccone sua bambino scuola mattina

Tibili è un di sei anni che ride da a sera. Si ferma appena per mangiare un o per fare le treccine a sorella Kable. Ma un giorno Tibili smette di: sua madre gli dice che presto andrà a

Individuare informazioni esplicite

Una rana animata (istruzioni per un lavoro di bricolage) (L41_05)

Dove si trovano le indicazioni sotto riportate? Scrivi i numeri delle fasi corrispondenti sulla linea punteggiata.

1. In quale fase si usa la carta rossa? Fase
2. In quale fase si legge che non bisogna lavorare da soli? Fase
3. In quale fase si usa la forbice? Fase

Individuare e interpretare le informazioni implicite

Tibili (Racconto) (L40_09)

Tibili va nel posto che Krop gli ha indicato e vi trova la famosa cassetta. Cerca di aprirla, ma non ci riesce. La gallina faraona Knüt-Knüt, sua nemica, lo prende in giro: «Basta che tu legga la scritta sulla cassetta. E' quella che spiega tutto.» Tibili china tristemente la testa e non dice più niente. Non sa leggere. Allora riporta la cassetta dove l'ha trovata.

Indica con una crocetta quali delle seguenti frasi è GIUSTA e quale SBAGLIATA.
SBAGLIATA GIUSTA

Tibili deve aprire la cassetta per imparare a leggere.

Costruirsi una comprensione globale del testo

Tibili (Racconto) (L40_05)

Quali dei seguenti brevi testi riassume la storia di Tibili nel modo più giusto?

- Tibili vuole andare a scuola per imparare a leggere: è stufo di stare all'aperto e di giocare con sua sorella.
- Tibili non vuole andare a scuola. Chiede ai suoi amici cosa deve fare e alla fine si rende conto che è importante saper leggere.
- Tibili vuole imparare a leggere; cerca il ragno Krop e la gallina faraona Knüt-Knüt perché gli diano delle lezioni.
- Tibili è molto contento perché può andare a scuola con sua sorella.

Riconoscere il genere e il tipo di testo – Riconoscere i destinatari

Una rana animata (istruzioni per un lavoro di bricolage) (L41_02)

Per chi è stato scritto questo testo? Fai una crocetta sulla risposta *giusta*.

- Questo testo è stato scritto per i padri.
- Questo testo è stato scritto per le madri.
- Questo testo è stato scritto per i bambini.
- Questo testo è stato scritto per gli insegnanti.

Riconoscere semplici nessi tra testo e immagini

Una rana animata (istruzioni per un lavoro di bricolage) (L41_04)

Perché sul foglio ci sono le illustrazioni? Fai una crocetta sulla risposta *giusta*.

- Solo per abbellire il foglio.
- Per aiutare a capire meglio il testo.
- Per spiegare come vivono le rane.
- Per far ridere i bambini.

Riconoscere semplici elementi di strutturazione del testo

Una rana animata (istruzioni per un lavoro di bricolage) (41_05)

Perché ci sono dei numeri vicino ai paragrafi? Fai una crocetta sulla risposta *giusta*.

- Indicano il numero di etichette adesive.
- Servono a far capire quante rane si devono costruire.
- Indicano quanto tempo serve per finire il lavoro.
- Indicano in quale successione vanno eseguite le varie fasi del lavoro.

Standard di base «lettura» - 8^a classe

Descrizione delle competenze

Gli allievi che raggiungono gli standard di base sotto descritti sono in grado di comprendere testi che trattano temi familiari e sono redatti con una terminologia di livello scolastico, a condizione di essere guidati nella comprensione del testo con l'aiuto di domande appropriate. In tali circostanze, riescono a individuare le informazioni contenute nel testo, a patto che non siano esclusivamente implicite. Riconoscono il nesso tra testo, immagini e grafica, se si tratta di un nesso evidente (ad es. in presenza di didascalie associate alle immagini). Sono capaci di comprendere l'organizzazione di un testo breve e ben strutturato e, in casi prototipici, di riconoscere il genere e la funzione di un testo. Riescono sostanzialmente a percepire un breve testo strutturato come un "tutto unico" e a metterlo in rapporto con la loro esperienza del mondo.

Conoscenze e competenze parziali tipiche

Gli allievi sono in grado di

- di individuare le informazioni contenute in un semplice testo informativo (ad esempio, un brano tratto da una rivista per ragazzi), purché espresse con chiarezza, anche quando la risposta richiesta non è letteralmente desumibile dal testo;
- di attivare le loro conoscenze linguistiche (terminologia, relazioni lessicali, legami sintattici ecc.) e la loro esperienza del mondo (per quanto attinente al tema), arricchendole di nuove informazioni e ampliando le loro conoscenze e il loro patrimonio lessicale;

- di recepire informazioni semplici, ma non formulate espressamente, in un testo narrativo o argomentativo.
- di recepire l'organizzazione e la strutturazione tematica di un testo breve ma strutturato o di un brano di testo e di riconoscere la funzione di sottotitoli, paragrafi ecc.
- di costruirsi una comprensione globale di un testo o brano di testo di facile comprensione.
- di riconoscere, in casi prototipici, il genere e il tipo di un testo (es. testi narrativi, informativi...), dimostrando in tal modo di comprendere, a grandi linee, la funzione del testo stesso;
- di stabilire un rapporto tra testo e immagini in un testo informativo o in un fumetto, a condizione che detto rapporto sia inequivoco e riconoscibile con relativa facilità.

Spiegazione degli esercizi

Gli esercizi di lettura relativi a questo standard di base presentano le seguenti caratteristiche:

- La terminologia usata è di livello scolastico, le parole meno conosciute sono facili da capire o vengono spiegate. Il tema trattato nel testo è familiare o potrebbe interessare l'allievo.
- Il testo è chiaramente strutturato, sia nel contenuto che nella forma (layout). Gli allievi sono in grado di padroneggiare anche testi costruiti con elementi diversificati (prospetti, illustrazioni).
- le domande devono contenere un chiaro riferimento al passaggio del testo; Nel caso di testi molto complessi e sofisticati, la domanda deve vertere su una parte di testo evidente ed esplicita.
- Tendenzialmente, la prestazione da fornire per rispondere a domande aperte deve essere di portata ridotta. Questo significa che le domande aperte devono essere formulate in modo tale da richiedere un impegno di scrittura modesto per fornire la risposta.

Esempio di testo

Commento: Il testo B che segue presenta le seguenti caratteristiche:

- il testo è breve e l'argomento è mirato al mondo dei ragazzi; protagonista è una famiglia di ricci che si dedica alla raccolta di mele. Il racconto si sviluppa attraverso semplici descrizioni delle situazioni e con una trama lineare; i personaggi sono presentati con grande immediatezza;
- la storia è inserita in una cornice narrativa ben strutturata: un narratore racconta in prima persona la propria fanciullezza. Questo facilita il processo di identificazione;
- le frasi sono semplici, i contenuti narrati in modo lineare, la terminologia corrente. Gli eventuali termini più difficili, come ad esempio «ritmicamente», sono marginali ai fini della comprensione del testo.
- il testo sulla famigliola di ricci è strutturato formalmente in modo assai semplice: frasi brevi e in massima parte principali, assenza di frasi nominali.

L'albero del riccio

Testo A:

L'episodio narrato in questa storia è vero, è un ricordo dell'autore, che lo racconta al proprio bambino perché sa che gli piacciono molto gli animali. Esso è contenuto in una lettera che Antonio Gramsci, uomo politico, giornalista e studioso antifascista, scrisse nel 1932 a Delio, il figlioletto che aveva allora otto anni e che ne aveva solo due quando il padre era stato imprigionato. Questa lettera infatti è scritta dal carcere: siamo nell'epoca del regime fascista, quando il governo teneva in prigione gli avversari politici. Gramsci fu condannato a vent'anni di carcere; le sofferenze e le privazioni lo uccisero nel 1937. Durante gli anni di prigionia egli cercò di mantenersi il più possibile vicino alle persone care scrivendo delle lettere che sono state raccolte e pubblicate.

(Presentazione tratta dall'antologia La Lettura 1 (Bologna, Zanichelli, 1969) curata da Italo Calvino – Giambattista Salinari)

Testo B:

Una sera d'autunno, quando era già buio, ma splendeva luminosa la luna, sono andato con un altro ragazzo, mio amico, in un campo pieno di alberi da frutta, specialmente di meli. Ci siamo nascosti in un cespuglio, contro vento.

Ecco, a un tratto sbucano i ricci, cinque: due più grossi e tre piccolini. In fila indiana si sono avviati verso i meli, hanno girellato tra l'erba e poi si sono messi al lavoro: aiutandosi coi musetti e con le gambette, facevano ruzzolare le mele, che il vento aveva staccato dagli alberi, e le raccoglievano insieme in uno spiazzetto, ben bene vicine una all'altra.

Ma le mele giacenti per terra si vede che non bastavano; il riccio più grande, col muso per aria, si guardò attorno, scelse un albero molto curvo e si arrampicò, seguito da sua moglie.

Si posarono su un ramo carico e incominciarono a dondolarsi, ritmicamente: i loro movimenti si comunicarono al ramo, che oscillò sempre più spesso, con scosse brusche, e molte altre mele caddero per terra.

Radunate anche queste vicino alle altre, tutti i ricci, grandi e piccoli, si arrotolarono, con gli aculei irti, e si sdraiarono sui frutti, che rimanevano infilzati: c'era chi aveva poche mele infilzate (i riccetti), ma il padre e la madre erano riusciti a infilzare sette o otto mele per ciascuno.

Mentre stavano ritornando alla loro tana, noi uscimmo dal nascondiglio, prendemmo i ricci in un sacchetto e ce li portammo a casa.

Io ebbi il padre e due riccetti e li tenni molti mesi, liberi nel cortile; essi davano la caccia a tutti gli animaletti, blatte, maggiolini ecc., e mangiavano frutta e foglie d'insalata.

Le foglie fresche piacevano loro molto e così li potei addomesticare un poco; non si appallotto-lavano più quando vedevano la gente.

Esempi di domande

Individuare informazioni esplicite

SOS acqua (testo informativo) (Item L05_04)

Le rane sono infatti in grave pericolo di estinzione. E la colpa è dell'uomo: in Svizzera sempre più zone acquatiche vengono portate via alle rane, mentre le rane tropicali perdono il proprio habitat per colpa della deforestazione.

Perché le rane sono in pericolo? _____

Individuare e interpretare le informazioni implicite

Una storia tragica (testo narrativo) (L12_05)

Su uno scaffale di biblioteca un libro spesso, con la copertina rossa, chiede molto educatamente al suo vicino, un tipo piccolo, magrolino, piuttosto pallido:

«Darmi di informazione Lei potrebbe qualche scusi signore su?»

«Scusi, non capisco quel che dice», risponde altrettanto educatamente il vicino magrolino.»

«Ah, è vero», dice il librone rosso con una sfumatura di disprezzo, «dimenticavo che Lei è solo un piccolo romanzo.»

Una sola delle risposte sotto riportate risponde al senso di questa frase: «Ah, è vero», dice il librone rosso con una sfumatura di disprezzo, «dimenticavo che Lei è solo un piccolo romanzo.»

Fai una crocetta sulla risposta giusta, scelta fra le seguenti quattro.

- Il dizionario ammira il romanzo.
- Il dizionario si giudica superiore al romanzo.
- Il dizionario ha paura del romanzo.
- Il dizionario vuole fare amicizia con il romanzo.

Riconoscere l'organizzazione e la struttura del testo

L'albero del riccio (testo narrativo) (L07_07)

[...] Si posarono su un ramo carico e incominciarono a dondolarsi ritmicamente; i loro movimenti si comunicarono al ramo, che oscillò sempre più spesso, con scosse brusche e molte altre mele caddero per terra.

Radunate anche queste vicino alle altre, tutti i ricci, grandi e piccoli, si arrotolarono, con gli aculei irti, e si sdraiarono sui frutti, che rimanevano infilzati: chi aveva poche mele infilzate (i riccetti), ma il padre e la madre erano riusciti a infilzare sette o otto mele per ciascuno. [...]

Di quale particolare tecnica si servono i ricci per portare le mele fino al loro albero? Ordina le seguenti frasi nella sequenza in cui le relative azioni compaiono nel testo, numerandole da 1 a 4.

- Tornano all'albero con le mele infilzate sugli aculei.
- Radunano le mele il più possibile vicine le une alle altre.
- Si arrotolano con gli aculei irti e infilzano le mele.
- Fanno ruzzolare le mele con il muso e le zampe fino a uno spiazzetto. Questo obiettivo è raggiunto se risultano soddisfatte le seguenti condizioni:

Riconoscere il genere e il tipo di testo - comprendere la funzione del testo

L'albero del riccio (testo narrativo) (L07_03)

Una sera d'autunno quando era già buio, ma splendeva luminosa la luna, sono andato con un altro ragazzo, mio amico, in un campo pieno di alberi da frutto, specialmente di meli. Ci siamo nascosti in un cespuglio, contro vento.

Ecco, a un tratto, sbucano i ricci, cinque, due più grossi e tre piccolini. In fila indiana si sono avviati verso i meli, hanno girellato tra l'erba e poi si sono messi al lavoro: aiutandosi coi musetti e con le gambette, facevano ruzzolare le mele, che il vento aveva staccato dagli alberi, e le raccoglievano insieme in uno spiazzetto, ben bene vicino una all'altra. [...]

Il testo è:

- narrativo (racconta una storia)
- informativo (fornisce informazioni fattuali)
- argomentativo (punta a convincere i lettori)
- normativo (prescrive delle regole).

Collegare tra loro testo e immagini

Gli adorabili (fumetto) (L13_01)

Qual è la professione del personaggio con gli occhiali che compare nei fumetti dall'1 al 5?

Mettere in rapporto quanto letto con la propria esperienza del mondo

Ricetta (testo informativo) (L03-06)

Tuiles: in una scodella mescolare farina e tutti gli ingredienti, scorza di limetta compresa. Aggiungere panna e burro, rimestare bene, mettere al fresco per ca. 1 ora. Forma: posare porzioni di 1 cucchiaino di pasta ciascuno lasciando sufficiente spazio sul retro di una lastra da forno ricoperta con carta da forno. Spalmare uniformemente con il retro di un cucchiaio bagnato (circa 7 cm ø).

Cosa potrebbero essere le tuiles?

Attivare conoscenze linguistiche di base

Ricetta di cucina (testo narrativo) (item L10-02)

«Ah, cara signora, dice la mela Golden Delicious alla patata, bisogna che Le racconti quello che è successo alla mia migliore amica, una mela Renetta che conosco fin dalla scuola materna. E' assolutamente ter-ri-fi-can-te! Pensi che l'hanno ridotta in marmellata! **E' stata (2)** catturata da due individui, un uomo tutto vestito di bianco e una ragazza con un ampio grembiule blu. La ragazza ha preso un coltello speciale e ha spogliato completamente la mia amica.»

A quale personaggio di questa storia si riferiscono le parole evidenziate nel passo di testo sopra riportato? Dopo ogni parola da sostituire è indicato il numero al quale la domanda si riferisce. Fai una crocetta sulla risposta giusta, scelta fra le seguenti quattro.

E'stata (2)

- la mela Golden
- il suo migliore amico
- l'uomo vestito di bianco
- la patata

Standard di base «lettura» - 11^a classe

Descrizione delle competenze

Gli allievi che raggiungono gli standard di base sotto descritti sono in grado di comprendere testi che trattano temi familiari e sono redatti con una terminologia di livello scolastico, a condizione di essere guidati nella comprensione del testo da domande appropriate. Sono anche in grado di individuare le informazioni contenute nel testo, a patto che non siano esclusivamente implicite. Sono capaci di stabilire relazioni tra le varie parti di un testo sulla base di una comprensione globale del testo stesso; riescono quindi a comprendere l'organizzazione di un testo strutturato e a individuarne il genere e la funzione. Riconoscono il nesso tra testo, immagini, grafica e tabelle; in tal modo riescono sostanzialmente a percepire un testo strutturato e il relativo tema come un "tutto unico" e a metterlo in rapporto con la loro esperienza del mondo.

Conoscenze e competenze parziali tipiche

Gli allievi sono in grado :

- di individuare le informazioni contenute in un semplice testo informativo (tratto, ad esempio, da una rivista per consumatori), purché espresse con chiarezza, anche quando la risposta richiesta non è letteralmente desumibile dal testo e il testo stesso è un "collage" di diversi pezzi;
- di attivare le loro conoscenze linguistiche (terminologia, relazioni lessicali, legami sintattici ecc.) e la loro esperienza del mondo (per quanto attinente al tema), arricchendole di nuove informazioni e ampliando le loro conoscenze e il loro patrimonio lessicale;
- di recepire informazioni semplici, ma non formulate esplicitamente, in un testo narrativo o argomentativo.
- di recepire l'organizzazione e la strutturazione tematica di un testo breve ma strutturato o di un brano di testo e di riconoscere la funzione di sottotitoli, paragrafi ecc.
- di costruirsi una comprensione globale di un testo o brano di testo di facile comprensione.
- di riconoscere, in casi prototipici, il genere e il tipo di un testo (es. testi narrativi, informativi...), dimostrando in tal modo di comprendere, a grandi linee, la funzione del testo stesso;
- di stabilire un rapporto tra testo e immagini in un testo informativo o in un fumetto, a condizione che detto rapporto sia inequivoco e riconoscibile con relativa facilità.

Spiegazione degli esercizi

Gli esercizi di lettura relativi a questo standard di base presentano le seguenti caratteristiche:

- La terminologia utilizzata è vicina al mondo dei giovani, le parole meno comuni sono facilmente interpretabili o vengono spiegate. Il tema trattato nel testo è familiare o potrebbe interessare l'allievo.
- Il testo è chiaramente strutturato, sia nel contenuto che nella forma (layout). Gli allievi sono in grado di padroneggiare anche testi costruiti con elementi diversificati (prospetti, illustrazioni).
- le domande devono contenere un chiaro riferimento al passo del testo; Nel caso di testi molto complessi e sofisticati, la domanda deve vertere su una parte di testo evidente ed esplicita.
- Tendenzialmente, la prestazione da fornire per rispondere a domande aperte deve essere di portata ridotta. Questo significa che le domande aperte devono essere formulate in modo tale da richiedere un impegno di scrittura modesto per fornire la risposta.

Esempio di testo 1

Commento: il testo sotto riportato presenta le seguenti caratteristiche:

- Il testo è breve, viene integrato con vari ritratti sintetici e il tema – la comunicazione e l'autorappresentazione in Internet attraverso un blog - si rivolge al mondo dei giovani.
- Il testo è strutturato tipograficamente in modo chiaro.
- Le frasi sono semplici, i contenuti narrati in modo lineare, la terminologia corrente.

Blog – Articolo pubblicato sulla Coop Zeitung

DOSSIER

I blog

COOPERATION No 15 – 11 aprile 2006



**Raphaël Chabloz (29 anni),
giornalista, Moutier (BE)**
Blog: «Bon pour ton poil»
Stile: umoristico
<http://filipflap@bonpourtonpoil.ch>

«Il blog mi ha cambiato la vita»

«Amo scrivere testi umoristici e il blog è un supporto ideale per questo. Mi fa piacere quando la gente mi apprezza. La mia foto non sarebbe servita a molto, invece ciò che scrivo mi rappresenta in tutto e per tutto. Non racconto la mia vita, quindi non ho problemi sotto questo aspetto.

I blogger che parlano della loro vita privata devono essere coscienti del fatto che tutto ciò che scrivono viene archiviato dai motori di ricerca e quindi

lascia una traccia. Ho incontrato dei blogger «dal vivo», e questo è il lato simpatico della cosa. Ma il blog non deve sostituire i rapporti veri. Frédérique (vedi sotto) ha visitato il mio blog, l'ha trovato carino e mi ha mandato una e-mail per ricordare un dettaglio del mio post. Così abbiamo cominciato a scriverci, poi ci siamo incontrati e oggi viviamo insieme. Ma non mi ero messo a bloggare con questo fine.» *pst*

**Frédérique Rehfeld (25 anni)
in cerca di lavoro, Moutier (BE)**
Blog: «Loutrifications Bie/
elfediennes et tractopelles»
Stile: dal post umoristico all'analisi storica.
<http://barzi.net/fredoche>



«E' una parte di me»

«Il mio blog è come la borsa di Mary Poppins: di tutto un po'. Descrivo le cose che mi succedono e gli aneddoti che mi colpiscono. Mi svelo un po', ma nei limiti del ragionevole. Ho scoperto il blog di Raphaël (vedi sopra) e l'ho trovato molto divertente. Abbiamo fatto conoscenza e abbiamo scoperto di stare bene insieme. Io sono francese ma frequentavo l'università in Germania. Terminati gli studi, Raphaël mi ha proposto di andare a vivere con lui e così mi sono ritrovata a Moutier. Il blog

mi permette di scrivere e questo è l'aspetto positivo più importante. E' un esercizio che mi obbliga a sintetizzare le idee. E' incredibile che gli altri ti leggano: all'inizio non pensavo proprio che la mia «piccola vita» potesse interessare agli altri. Faccio un po' fatica con gli SkyBlogs perché non mi piace molto il linguaggio SMS. Preferisco leggere blog ben scritti e di una certa qualità. Diciamo che mi colloco nella sfera «intellettuale» dei blog.» *pst*
Leggere anche a pag. 14

Esempio di testo 2

Commento: il testo sotto riportato presenta le seguenti caratteristiche:

- Il testo è breve e il tema avvincente: si narra di una truffa e di un assassinio. E la storia ha un finale a dir poco sorprendente.
- Il racconto ha uno svolgimento prevalentemente lineare, a parte qualche *flashback* utile alla collocazione temporale della vicenda.
- Le frasi sono semplici, i contenuti narrati in modo lineare, l'ambientazione buona, la terminologia corrente. Gli eventuali termini più difficili, come ad esempio «astrologia», sono marginali ai fini della comprensione del testo.

Incubo in giallo

Fu destato dalla suoneria della sveglia, ma restò sdraiato per un po' dopo averla zittita, a ripassare per l'ultima volta i piani che aveva fatto per la truffa del giorno e l'assassinio della sera. Non aveva trascurato alcun dettaglio: si trattava solo della ricapitolazione finale. Alle venti e quarantasei, sarebbe stato libero, libero in tutti i sensi. Aveva scelto quel momento perché era il suo quarantesimo compleanno, e l'ora era quella esatta della sua nascita. Sua madre, patita dell'astrologia, gli aveva ricordato spesso il minuto preciso in cui era nato; lui non era superstizioso, ma l'idea di iniziare la sua nuova vita a quarant'anni – e in quel minuto esatto - lusingava il suo senso dell'umorismo.

In ogni modo, il tempo lavorava contro di lui. Uomo di legge specializzato in affari immobiliari, gli passavano per le mani somme enormi, e una parte vi restava attaccata. Un anno prima aveva “preso in prestito” cinquemila dollari per investirli in un affare sicuro, che avrebbe dovuto rendere due o tre volte la posta, ma aveva perso tutto. Poi aveva “preso in prestito” un'altra somma per fare una serie di speculazioni e rimediare alla perdita iniziale... In tutto aveva “messo da parte” circa trentamila dollari: un buco che ormai avrebbe potuto nascondere solo per qualche mese, e nessuna speranza di colmarlo in così poco tempo. Aveva quindi deciso di realizzare il massimo in denaro liquido senza destare sospetti, vendendo alcune proprietà. Nel pomeriggio avrebbe avuto la disponibilità di più di centomila dollari, più di quanto gli necessitasse fino alla fine dei suoi giorni. E non l'avrebbero mai preso. Partenza, destinazione, nuova identità: tutto era stato minuziosamente previsto e attentamente curato; non aveva trascurato alcun dettaglio. Ci lavorava da mesi.

La decisione di uccidere sua moglie l'aveva presa, a dire il vero, in seconda istanza. Il movente era semplice: la detestava. Ma l'idea gli era venuta solo dopo aver deciso di non andare in prigione a nessun costo e di suicidarsi se fosse stato arrestato: e dato che sarebbe comunque morto se l'avessero catturato, non aveva niente da perdere a lasciare dietro di sé una moglie morta anziché una moglie in vita.

Ce n'era voluto per non scoppiare a ridere davanti al regalo di compleanno quanto mai opportuno che lei gli aveva fatto (il giorno prima, con ventiquattr'ore di anticipo): una bella valigia nuova. L'aveva anche convinto ad accettare di festeggiare l'evento con una cena in città, alle sette. Non immaginava minimamente cosa lui le avesse preparato per continuare la serata di festa. L'avrebbe portata a casa prima delle dieci e quarantasei e si sarebbe reso vedovo al minuto esatto, soddisfacendo così il suo gusto per le cose ben fatte. C'era anche un vantaggio pratico a sopprimerla: se l'avesse abbandonata viva e addormentata, lei avrebbe capito quel che era accaduto e l'indomani mattina, constatando che se n'era andato, avrebbe avvertito la polizia. Se invece la lasciava morta, il cadavere non sarebbe stato scoperto prima di due o forse tre giorni, il che gli avrebbe garantito un vantaggio molto più consistente.

In ufficio tutto andò a meraviglia e quando venne il momento di recarsi all'appuntamento con sua moglie, le cose erano perfettamente a posto. Ma lei si attardò davanti ai cocktail e anche al ristorante la tirò per le lunghe, tanto che lui arrivò a chiedersi con inquietudine se sarebbe riuscito a riportarla a casa prima delle dieci e quarantasei. Era ridicolo, se ne rendeva conto, ma aveva finito per attribuire grande importanza al fatto di voler essere

libero in quel preciso momento e non un minuto prima né un minuto dopo. Teneva continuamente d'occhio l'orologio.

Aspettare di essere entrati in casa avrebbe comportato un ritardo di trenta secondi. Ma nell'atrio, al buio, non ci sarebbe stato alcun pericolo; non rischiava niente, non più che dentro casa. Abbatté il manganello con tutte le sue forze mentre lei aspettava che tirasse fuori la chiave per aprire la porta. L'afferrò prima che cadesse e riuscì a tenerla in piedi mentre apriva la porta con l'altra mano e la richiudeva dall'interno.

Appoggiò il dito sull'interruttore e una luce giallastra invase il locale. Prima di vedere che sua moglie era morta e che lui sorreggeva il cadavere con un braccio, tutti gli invitati alla festa di compleanno gridarono all'unisono: - Sorpresa!!!!

(tradotto da: Fredric BROWN, Fantômes et Farfafouilles. Edizioni Denoël, 1963)

Esempi di domande

Individuare informazioni esplicite

Io e il mio blog (testo esplicativo) (L19_01)

La blogmania dilaga e si estende a macchia d'olio. Ogni secondo nel mondo nasce un nuovo blog: può trattarsi di quello di un politico... o magari anche del vostro vicino. Il termine "blog" deriva dalla contrazione delle due parole inglesi web e log. Un log è, in origine, un giornale di bordo, come quelli tenuti dalla marina americana. Un blog è un sito web personale fatto di notizie e commenti ("post") pubblicati con frequenza variabile. Le modalità espressive di un blog sono libere ed estremamente varie. Qualsiasi internauta può intervenire sul blog di un altro con un proprio commento, che verrà pubblicato online.

Cos'è un blog?

Spunta la risposta esatta.

- un sito web personale
- un diario di bordo
- una password
- un virus informatico

Reperire informazioni implicite, fare inferenze, interpretare

Chi fuma in Belgio? (testo informativo) (L28_02)

Articolo sul tabagismo in Belgio, tratto da un giornale dei consumatori

L'esercizio consiste nel desumere delle informazioni da due tabelle a due variabili che esprimono in termini percentuali le caratteristiche di uomini e donne rispetto al fenomeno del fumo (fumatori abituali e occasionali, non-fumatori).

In quale fascia d'età si trova la proporzione più consistente di fumatori tra le donne e gli uomini?

Uomini: _____

Donne: _____

I Miserabili (Victor Hugo) (testo narrativo) (L31_02)

L'informazione da reperire si trova nel «cappello» del testo. L'esercizio consiste nello stabilire dei legami tra le varie parti del testo...

«(...) Marius, l'innamorato della figlia adottiva di Jean Valjean, è ferito. (...)»

Chi è «**il ferito**» di cui si parla nell'8^a riga?

Mobilizzare le proprie conoscenze linguistiche

I Miserabili (Victor Hugo) (testo narrativo) (L31_06)

L'informazione da reperire si trova nel «cappello» del testo. L'esercizio consiste nello stabilire dei legami tra le varie parti del testo...

«(...) lo raccolse, questa è proprio la parola giusta (...)»

Perché l'autore precisa che il verbo *raccogliere* è il termine appropriato in questo caso?

Spunta la risposta esatta.

- Vuole attirare l'attenzione del lettore sulla ricchezza del suo vocabolario
- Vuole far capire che Marius non reagiva, era come un pacco
- Vuol far capire che Valjean disprezza Marius.

Riconoscere il genere e il tipo di testo - comprendere la funzione del testo

pro o contro il film "Il Codice da Vinci"? (testo esplicativo) (L18_01)

In una pagina di critica cinematografica tratta da un sito Internet, cinque internauti esprimono il loro parere sul film «Il Codice da Vinci»; l'esercizio consiste nell'identificare la natura dei messaggi.

Che scopo hanno questi messaggi?

Spunta la risposta esatta.

- raccontare il libro
- informare il pubblico sulla storia di Gesù
- esprimere la propria opinione sul film
- spiegare come andare al cinema

A casa (M.-L. Kaschnitz) (testo narrativo) (L32_07)

L'esercizio consiste nell'identificare l'enunciatore del testo mediante un'inferenza fatta a partire da un pronome.

A chi si riferisce il pronome «ci» (rivederci) della terza riga?

Spunta la risposta esatta.

- Marie Luise Kaschnitz
- il testo non lo dice
- agli abitanti dell'universo
- agli abitanti della terra

Il fondamento empirico dei seguenti esempi di domanda è diverso da quello degli esempi precedenti: gli item proposti e interpretati sono stati convalidati non a livello nazionale bensì solo a livello dell'una o dell'altra regione linguistica.

Identificare il tema principale

Copertina del libro «Guerra casalinga» (L29_01)

Gli allievi devono identificare il tema del libro servendosi della copertina.

In base al documento a fianco, cosa racconta il libro ?

Spunta la risposta esatta.

- Un conflitto tra fratelli e sorelle.
- Un conflitto tra genitori e adolescenti.
- Una guerra civile.
- Un allarme bomba in un immobile.

Stabilire una relazione tra testo e immagini

Gli adorabili (comic strip, fumetto) (L13_01)

In un fumetto (**Gli adorabili**), fare delle inferenze mettendo in relazione le immagini e il testo.

LA CENA DEI VECCHI ALLIEVI.

... PENSA CHE ANCHE MIO FIGLIO STUDIA IN QUESTA SCUOLA...
... E GLI PIACE?

BEH, ABBASTANZA, TRANNE IL PROFESSORE DI FISICA. CON LUI NON VA BENE ... SECONDO LUI È UN DISASTRO, UN INCAPACE! SE SAPESSI CHE SOPRANNOME GLI HA AFFIBBIATO!...

ALLA FIN FINE, AI NOSTRI TEMPI ERA LA STESSA COSA! TI RICORDI? ANCH'IO HO AVUTO DEI PROBLEMI CON IL PROFESSORE DI FISICA... TU NO?
Ma vè?
No!

... E' A CAUSA SUA CHE HO BOCCIATO... VA BEH... E TU? COSA FAI NELLA VITA? TI OCCUPI SEMPRE DI MUSICA?
COME HOBBY... NON HO MOLTO TEMPO...

PECCATO... BEH COMUNQUE... TI CAPISCO! E CHE LAVORO FAI?
FOSSI IN TE, FAREI MOLTA, MOLTA ATTENZIONE IN FISICA...

Qual è la professione del personaggio con gli occhiali che compare nei fumetti dall'1 al 5?

Mettere in rapporto quanto letto con la propria esperienza del mondo

Ricetta (testo informativo) (L03_06)

Tuiles: in una scodella mescolare farina e tutti gli ingredienti, scorza di limetta compresa. Aggiungere panna e burro, rimestare bene, mettere al fresco per ca. 1 ora. Forma: posare porzioni di 1 cucchiaino di pasta ciascuno lasciando sufficiente spazio sul retro di una lastra da forno ricoperta con carta da forno. Spalmare uniformemente con il retro di un cucchiaio bagnato (circa 7 cm).

Cosa potrebbero essere le tuiles?

Riassumere i messaggi più importanti trasmessi da un testo

Pena di morte (testo argomentativo) (L25_04)

Reperire e riassumere le argomentazioni chiave in un testo argomentativo sulla pena di morte.

Nel testo compaiono alcune argomentazioni contro la pena di morte. Riportane due **diverse**.

- a. _____
- b. _____

7.3 Espressione orale

Standard di base «espressione orale»

L'espressione orale, più precisamente quella «monologica», costituisce una competenza paradossale: onnipresente sia nel percorso scolastico degli allievi che nella loro vita quotidiana, essa viene solo raramente esercitata e sviluppata in modo sistematico e strutturato nel contesto scolastico. Le ragioni di questa situazione sono molteplici: da un lato è difficile insegnare – e valutare – l'espressione orale, soprattutto per la difficoltà di materializzare le parole, di «fermarle» per renderle oggetto di studio o di valutazione; dall'altro, contrariamente allo scritto, l'orale è spesso considerato acquisito al momento in cui gli allievi entrano a scuola, in quanto per la maggior parte essi sono in grado di farsi capire, di conversare tra loro, di fare domande, di opporre dei rifiuti ecc. D'altro canto, se è vero che l'orale è effimero e che gli allievi sanno utilizzare la lingua madre in situazioni a loro familiari, è anche vero che la padronanza dell'orale presuppone un insegnamento quando si tratta di mettere in pratica competenze generiche più complesse, attinenti alla sfera pubblica anziché a quella privata – quelle, cioè, che si rendono necessarie per presentare una relazione, riassumere un brano letto, narrare un avvenimento o raccontare una storia di una certa complessità...L'insegnamento è necessario per permettere agli allievi di accedere a queste forme, più «regolamentate», della lingua orale (oral standard). Lo sviluppo di queste competenze si configura infatti come il risultato di un lungo processo, che mette in gioco svariate competenze parziali di natura non solo linguistica (articolazione dei suoni, intonazione, messa in discorso secondo i criteri di regolarità sintattica e testuale propri dell'oralità, realizzazione linguistica delle funzioni pragmatiche ecc.) ma anche cognitiva (capacità di riflessione sulla propria produzione, di concettualizzazione orale – cfr. Modello di competenze), psicologica (padronanza delle emozioni, postura) e sociale (conoscenza degli usi del parlato (regole), dei generi riconosciuti ecc.). Si tratta quindi di una competenza più complessa, più sofisticata, che consiste nell'essere capaci di produrre testi orali rispondenti ai generi testuali pubblici socialmente accettati nell'ambito di una data comunità, tenendo conto della situazione di comunicazione (destinatari, scopo comunicativo, luogo, momento...) e «controllando» il proprio prodotto.

Nel contesto scolastico, una competenza di questo tipo si rivela particolarmente importante per accedere alle conoscenze e manifestare le proprie peculiarità, nonché per esprimere le proprie opinioni, rappresentazioni e concettualizzazioni. Ecco perché, nella prospettiva dell'insegnamento, è importante focalizzare l'attenzione su compiti e generi relativamente formali (relazione, resoconto, narrazione complessa ecc.) per acquisire i quali non è sufficiente un semplice processo di familiarizzazione nell'ambiente in cui gli allievi vivono la loro quotidianità. E ciò è particolarmente vero nel caso di allievi allofoni o provenienti da realtà sociali lontane dagli habitus scolastici.

Standard di base «espressione orale» - 4^a classe

Descrizione delle competenze

Tutti gli allievi sono in grado di produrre testi orali di tipo monologico di durata relativamente importante (un minuto o più), rivolti a uno o più destinatari. Sono in grado di seguire una traccia che viene loro spiegata e che soddisfa i requisiti delle forme prototipiche di generi testuali a loro familiari (relazione, racconto, storia o leggenda noti, rapporto su un evento, descrizione di un oggetto ecc.). Gli allievi rispettano lo scopo comunicativo e forniscono contenuti pertinenti in rapporto alla tematica e al genere trattati.

Il lessico utilizzato è limitato (ripetizioni) ma comprensibile. La sintassi (orale) delle frasi (francese: concordanze, posizione degli elementi sintattici; tedesco: caso, proposizione secondaria, tempo ecc.) è per lo più corretta. Il discorso è strutturato implicitamente (ordine degli elementi) e non sempre in maniera coerente in ogni momento.

Gli allievi sono in grado di esprimersi in maniera udibile, pronunciando / articolando le parole in modo soddisfacente, ma con fluidità ed espressività ancora limitate.

Gli allievi sono in grado di valutare in maniera ancora largamente intuitiva certi aspetti delle loro produzioni orali («successo», qualità...) o di quelle di altri locutori.

Svizzera tedesca: gli allievi si esprimono in tedesco (Hochdeutsch) senza problemi ma in maniera ancora non del tutto fluida e corretta.

Conoscenze e competenze parziali tipiche (competenze non convalidate)

Gli allievi sono in grado:

- di produrre un testo monologico della durata di almeno un minuto;
- di presentarsi in maniera comprensibile;
- di tener conto della situazione comunicativa per adattarvi la loro presa di parola (volume della voce, chiarezza di pronuncia, direzione dello sguardo, ecc.);
- di inserire nel loro discorso alcuni aspetti importanti della tematica trattata (ma non necessariamente tutti);
- di strutturare la presentazione in modo tale che chi ascolta possa rintracciarvi un «filo conduttore» (cronologico, ad esempio);
- di recitare un testo (o un frammento di testo) [poesia, filastrocca ecc.] con un volume di voce appropriato e una pronuncia comprensibile;
- di utilizzare un lessico piuttosto limitato (ripetizioni) ma in genere sufficientemente preciso e comprensibile;
- di utilizzare una sintassi (orale) delle frasi (concordanze, posizione degli elementi sintattici) quasi sempre corretta; A questa età, gli allievi concatenano quasi sempre i loro enunciati mediante i connettori logici «e» e «poi».
- di recitare brevi scene teatrali / giochi di ruolo molto semplici di fronte ai compagni o ai genitori, provando (anche se il risultato non sempre è convincente) a utilizzare la voce e la mimica in maniera espressiva;
- di farsi un'impressione sugli altri locutori per quanto riguarda l'umore e l'atmosfera espressi dai medesimi (ad esempio: la persona parla in modo gentile, triste, con cattiveria, ecc.);

- di formulare, in base a diversi criteri, un giudizio ancora intuitivo sulla maniera in cui altri locutori svolgono un dato esercizio di produzione orale (volume della voce, qualità linguistica, qualità del contenuto ecc.);
- di valutare, in base a diversi criteri, come essi stessi abbiano eseguito un esercizio di produzione orale;
- Svizzera tedesca: esprimersi in tedesco senza problemi in maniera non ancora del tutto fluida. Alcuni errori e incongruenze sono inevitabili a questa età.

Illustrazione degli esercizi

Gli esercizi di produzione orale presentano le seguenti caratteristiche:

- il genere trattato nell'esercizio è familiare (racconto orale) o è stato oggetto di esercitazioni in classe (relazione, presentazione orale, spiegazione...);
- il contesto e gli obiettivi della produzione corrispondono al vissuto degli allievi e vengono loro chiaramente spiegati;
- il contenuto trattato è familiare e motivante per gli allievi;
- gli allievi hanno a disposizione un tempo sufficiente per prepararsi (comprensione dell'esercizio, scelte enunciative, contenuti).

Esempio di esercizio / consegna

Presentare il proprio animale preferito (discorso monologico, genere espositivo)

Contesto: è in programma una trasmissione televisiva sui bambini e i loro animali preferiti. In questa cornice, si è deciso di produrre un documento video nel quale alcuni allievi (ragazzi e ragazze) si presentano e parlano del loro rapporto con gli animali.

Ogni allievo è invitato a presentare il suo animale preferito.

Per la Svizzera tedesca: gli allievi si esprimono in tedesco.

Esempio di traccia:

Gli allievi ricevono – in forma orale – una serie di istruzioni e una breve traccia:

Consegna

- Guarda le immagini degli animali e decidi quale preferisci e desideri presentare (puoi scegliere anche un animale che non compare in una delle immagini proposte).
- Prepara una breve presentazione (circa 2 minuti). Parla in modo il più possibile libero e interessante. Devi cercare di essere convincente e fare buona impressione nel video.

Nella tua presentazione dovrai rispettare le seguenti regole:

- Innanzitutto presentarti: nome, età, classe.
- Poi presentare il tuo animale preferito: com'è? Come vive? Cosa potreste fare insieme?...
- Quindi esprimere e giustificare la tua preferenza: perché hai scelto proprio questo animale?
- Infine annunciare la fine della tua presentazione.

Non dimenticare di rivolgerti alla telecamera e al pubblico che potrebbe visionare il documento così realizzato.

Traccia scritta:

1. Nome, età, classe
2. Il mio animale preferito: cosa, come, dove?
3. Perché proprio questo animale?
4. Fine.

Alcuni elementi della griglia di valutazione che permettono di osservare / valutare le produzioni¹²:

Presentarsi in maniera precisa e completa

Il candidato si presenta: la presentazione è completa (cfr. consegne: nome (e/o cognome), età, classe)	2 punti
Il candidato si presenta: la presentazione non è ancora completa (i tre elementi citati nella consegna non sono tutti presenti)	1 punto
Nessuna presentazione / presentazione non contenente le informazioni previste	0 punti

Fornire contenuti pertinenti, a volte motivati, in rapporto alla tematica e al genere trattati.

¹² Quanto evidenziato in grigio corrisponde ai criteri che devono essere soddisfatti per lo standard di base.

Sono presenti le principali informazioni sull'animale: (1) il nome; (2) l'aspetto; (3) il modo di vivere. Presenza di tutti e tre gli elementi.	3 punti
L'animale è documentato – almeno sotto due aspetti	2 punto
L'animale è documentato – almeno sotto un aspetto	1 punto
Nessuna informazione.	0 punti

Il discorso è strutturato ma piuttosto implicitamente (ordine degli elementi) e non sempre in maniera coerente in ogni momento.

La presentazione è chiaramente strutturata in ogni sua parte (organizzazione e cronologia: l'ordine degli elementi è coerente, non vi sono «salti» da un tema all'altro, presenza di un «filo conduttore»; sono utilizzati strumenti di strutturazione: «comincio da...», «per finire,...»).	3 punti
La presentazione è strutturata (organizzazione e cronologia: l'ordine degli elementi è relativamente coerente, non vi sono «salti» da un tema all'altro, presenza di un «filo conduttore»; non vi sono utilizzati strumenti di strutturazione («comincio da...», «per finire...»)).	2 punti
La presentazione è strutturata, ma non in ogni sua parte (organizzazione e cronologia: qualche «salto» da un tema all'altro, «filo conduttore» localizzabile; assenza di elementi di strutturazione (ad es., «comincio da...», «per finire,...»)).	1 punto
La presentazione non è per niente strutturata (organizzazione e cronologia: numerosi «salti» da un tema all'altro, «filo conduttore» assente; assenza di elementi di strutturazione (ad es., «comincio da...», «per finire,...»)).	0 punti

Produrre testi orali di tipo monologico e di durata relativamente importante (un minuto o più).

La relazione dura nettamente più di un minuto (senza interruzioni di rilievo)	2 punti
La relazione dura circa 1 minuto.	1 punto
La relazione dura nettamente meno di 1 minuto.	0 punti

Pronunciare / articolare in modo soddisfacente.

Articolazione, pronuncia, impostazione della voce: <i>appropriate</i> , ben comprensibili Criterio pienamente soddisfatto.	2 punti
Criterio soddisfatto solo in parte: Impostazione della voce appropriata, articolazione comprensibile.	1 punto
Criterio non soddisfatto	0 punti

La terminologia utilizzata è piuttosto limitata (ripetizioni) ma sufficientemente precisa e comprensibile.

Qualità delle scelte lessicali: comprensibili, sufficientemente adeguate in ogni momento.	2 punti
In genere.	1 punto
In maniera insufficiente.	0 punti

La sintassi (orale) delle frasi (concordanze, posizione degli elementi sintattici) è quasi sempre corretta

Correttezza linguistica: costruzione della frase; concordanze; genere, numero e grado dei vocaboli. <i>In ogni momento.</i>	2 punti
<i>Quasi sempre.</i>	1 punto
<i>In maniera insufficiente.</i>	0 punti

Per la Svizzera tedesca: l'uso del tedesco (Hochdeutsch) è adeguato.

Gli allievi si esprimono in tedesco (<i>Hochdeutsch</i>) fluidamente e senza problemi. Si devono dare per scontati alcuni errori o incongruenze, normali in questa fase dell'apprendimento (es. casi inappropriati, parole dialettali, errori nell'uso dei tempi, errori di pronuncia).	2 punti
Gli allievi si esprimono in tedesco (<i>Hochdeutsch</i>) senza problemi ma un po' meno fluidamente. Si devono dare per scontati alcuni errori o incongruenze, normali in questa fase dell'apprendimento (es. casi inappropriati, parole dialettali, errori nell'uso dei tempi, errori di pronuncia).	1 punto
Gli allievi si esprimono in tedesco (<i>Hochdeutsch</i>) in modo esitante e poco fluido. Emergono numerosi errori e incongruenze (es. casi inappropriati, parole dialettali, errori nell'uso dei tempi, errori nell'uso degli articoli, errori di pronuncia).	0 punti

Standard di base «espressione orale» - 8^a classe

Descrizione delle competenze

Tutti gli allievi sono in grado di produrre testi orali di tipo monologico e di durata relativamente importante (più di un minuto), rivolti a uno o più destinatari, seguendo una traccia che viene loro fornita e soddisfacendo i requisiti delle forme prototipiche di generi testuali [monologici] a loro familiari (relazione, racconto di vita, fiaba o leggenda nota, resoconto di un evento, descrizione di un itinerario...). Gli allievi rispettano lo scopo comunicativo e forniscono contenuti pertinenti, a volte motivati, in rapporto alla tematica e al genere trattati.

La terminologia utilizzata è piuttosto limitata (ripetizioni) ma sufficientemente precisa e comprensibile. La sintassi (orale) delle frasi (concordanze, posizione degli elementi sintattici) è quasi sempre corretta. Il discorso è strutturato ma piuttosto implicitamente (ordine degli elementi) e non sempre in maniera coerente in ogni momento.

Gli allievi sono in grado di valutare, in base a criteri espliciti, determinati aspetti della loro produzione orale («successo», qualità) o di quella di altri locutori.

Gli allievi sono in grado di esprimersi in maniera udibile, pronunciando / articolando le parole in modo soddisfacente, ma con fluidità ed espressività ancora limitate.

Conoscenze e competenze parziali tipiche

Gli allievi sono in grado:

- di produrre un testo monologico di durata superiore a un minuto;
- di presentarsi in maniera precisa e completa;
- di fornire informazioni (ma non necessariamente tutte le informazioni) pertinenti in relazione alla tematica;
- di utilizzare in maniera pertinente, nel contesto di una presentazione orale (genere prevalentemente espositivo), i documenti a disposizione (immagini, audio ecc.);
- di basarsi su una traccia per strutturare - piuttosto implicitamente - il loro discorso (presenza di un «filo conduttore»);
- di tener conto della situazione comunicativa per adattarvi la loro presa di parola (volume della voce, chiarezza di pronuncia, direzione dello sguardo, ecc.);
- di tener conto dello scopo comunicativo principale della loro produzione e di seguirlo in modo coerente.

Competenze non convalidate

Gli allievi sono in grado:

- di immaginare la situazione comunicativa e adattarvisi (genere, luogo, destinatari, obiettivi comunicativi);
- di raccontare un evento (o una serie di eventi) o narrare una storia seguendo una traccia e utilizzando strumenti linguistici e discorsivi semplici;
- di recitare un testo (o un frammento di testo) memorizzato, di lunghezza e complessità medie, ricorrendo a semplici mezzi espressivi (volume della voce, intonazione);
- di recitare brevi scene teatrali / giochi di ruolo di fronte ai compagni o ai genitori, utilizzando in alcuni punti la voce e la mimica in maniera espressiva;
- di farsi un'impressione sull'espressività degli altri locutori e/o del loro discorso;
- di formulare, in base a diversi criteri, un giudizio parzialmente motivato sulla maniera in cui altri locutori svolgono un dato esercizio di produzione orale (volume della voce, qualità linguistica, qualità del contenuto ecc.);
- di valutare, in base a diversi criteri, come essi stessi abbiano eseguito un esercizio di produzione orale;
- Svizzera tedesca: di esprimersi in tedesco (*Hochdeutsch*) correttamente e fluidamente. Si devono dare per scontati errori o incongruenze piuttosto rari, normali a quest'età (es. casi inappropriati, errori nell'uso dell'imperfetto, parole dialettali).

Illustrazione degli esercizi

Gli esercizi di produzione orale presentano le seguenti caratteristiche:

- il genere trattato nell'esercizio è familiare (racconto orale) o è stato oggetto di esercitazioni in classe (relazione, presentazione orale, spiegazione...);
- il contesto e l'obiettivo della produzione sono spiegati con chiarezza agli allievi;
- il contenuto trattato è familiare e motivante per gli allievi;
- agli allievi viene fornita una traccia (più la produzione prevista è lunga, più gli allievi devono poter seguire una traccia per strutturare la loro produzione);

- gli allievi hanno a disposizione un tempo sufficiente per prepararsi (comprensione dell'esercizio, scelte enunciative, contenuti).

Esempio di esercizio

L'uso dei media da parte dei giovani (produzione monologica di tipo *espositivo*)

Contesto: Viene organizzata una serie di corsi sull'uso dei media da parte dei giovani. In questa cornice, si è deciso di produrre un documento video nel quale alcuni allievi (ragazzi e ragazze) si presentano e parlano del loro rapporto con i media. Ciascun allievo è invitato a presentare un ritratto di sé.

Per la Svizzera tedesca: gli allievi si esprimono in tedesco (Hochdeutsch).

Gli allievi ricevono la seguente consegna (traccia):

Consegna

Guarda le immagini, leggi le consegne sotto riportate e prepara una breve presentazione (circa 2 minuti) prendendo qualche appunto. Attenzione però: non devi limitarti a leggere gli appunti che hai preso, ma parlare nel modo più libero e interessante possibile. Devi cercare di essere convincente e fare buona impressione nel video.

Costruzione della presentazione

- Innanzitutto presentarti: nome, età, classe.
- Descrivi i media che utilizzi.
- Con chi? A che scopo? Con quale frequenza?...
- Esplicita e motiva le tue preferenze.
- Esprimi il tuo parere a proposito della critica, avanzata da parecchi adulti, secondo la quale i giovani non fanno altro che giocare con il computer, telefonare e spedire sms, mentre non leggono più a sufficienza e quindi non sanno più niente.
- Chiudi la presentazione.

Non dimenticare di rivolgerti alla telecamera e al pubblico che potrebbe visionare il documento così realizzato.

Elementi della griglia di valutazione che permettono di osservare / valutare le produzioni:

Presentarsi in maniera precisa e completa

S01_01	Il candidato si presenta: la presentazione è completa (<i>cf</i> r consegne: nome (e/o cognome), età, classe) ¹³	2 punti
	Il candidato si presenta: la presentazione non è ancora completa (i tre elementi citati nella consegna non sono tutti presenti)	1 punto
	Nessuna presentazione / presentazione non contenente le informazioni previste	0 punti

Fornire contenuti pertinenti, a volte motivati, in rapporto alla tematica e al genere trattati.

S01_04	L'uso dei media – o almeno di uno di essi - è documentato (in modo tale da includere uno dei seguenti elementi: durata (quanto tempo?), frequenza (spesso?), compagni (con chi?)) e motivato/argomentato (perché?)	2 punti
	L'uso dei media – o almeno di uno di essi - è documentato o motivato/argomentato.	1 punto
	Nessuna informazione né motivazione riguardo all'uso.	0 punti

¹³ Quanto evidenziato in grigio corrisponde ai criteri che devono essere soddisfatti per lo standard di base.

Il discorso è strutturato ma piuttosto implicitamente (ordine degli elementi) e non sempre in maniera coerente in ogni momento.

S01_05	La relazione è chiaramente strutturata in ogni sua parte (per esempio: è organizzata secondo la frequenza d'uso dei media (<i>quasi sempre io...</i>) o le preferenze (<i>quello che preferisco è...</i>), cronologica (<i>comincerò con..., poi...</i>) o anche argomentativa (pro e contro: <i>mi piace far questo e non quello...</i>)	2 punti
	La relazione è strutturata, ma non in modo coerente / rigoroso	1 punto
	Altro.	0 punti

Produrre testi orali di tipo monologico e di durata relativamente importante (più di un minuto)

S01_09	La relazione dura più di 2 minuti (senza interruzioni di rilievo)	2 punti
	La relazione dura da 1 a 2 minuti.	1 punto
	La relazione dura meno di 1 minuto.	0 punti

Pronunciare / articolare in modo soddisfacente.

S01_10	Articolazione, pronuncia, impostazione della voce: appropriate, ben comprensibili. <i>Criterio pienamente soddisfatto.</i>	2 punti
	<i>Criterio soddisfatto solo in parte.</i>	1 punto
	Altro	0 punti

La terminologia utilizzata è piuttosto limitata (ripetizioni) ma sufficientemente precisa e comprensibile.

S01_17	Qualità delle scelte lessicali: comprensibili, precise e adeguate <i>in ogni momento.</i>	2 punti
	<i>In genere.</i>	1 punto
	<i>In maniera insufficiente.</i>	0 punti

La sintassi (orale) delle frasi (concordanze, posizione degli elementi sintattici) è quasi sempre corretta

S01_14	Correttezza linguistica: costruzione della frase; concordanze; genere, numero e grado dei vocaboli. <i>In ogni momento.</i>	2 punti
	<i>Quasi sempre.</i>	1 punto
	<i>In maniera insufficiente.</i>	0 punti

Standard di base «espressione orale» - 11^a classe

Descrizione delle competenze

Tutti gli allievi sono in grado di produrre testi orali di tipo monologico e di durata relativamente importante (più di un minuto), rivolti a uno o più destinatari, seguendo una traccia che viene loro fornita e soddisfacendo i requisiti di diversi generi testuali [monologici] a loro familiari (relazione, racconto di vita, fiaba o leggenda nota, resoconto di un evento, descrizione di un itinerario...). Gli allievi rispettano lo scopo comunicativo e forniscono contenuti pertinenti, e ricorrono in generale ad argomenti convincenti, in rapporto alla tematica e al genere trattati.

La terminologia utilizzata è in genere precisa e comprensibile. La sintassi (orale) delle frasi (concordanze, posizione degli elementi sintattici) è quasi sempre corretta. Gli strumenti linguistici utilizzati sono ricchi e diversificati. Il discorso è strutturato ma piuttosto implicitamente (ordine degli elementi) e non sempre in maniera coerente in ogni momento.

Gli allievi sono in grado di valutare, in base a criteri espliciti, diversi aspetti della loro produzione orale («successo», qualità) o di quella di altri locutori.

Gli allievi sono in grado di esprimersi in maniera udibile, pronunciando / articolando le parole in modo soddisfacente, modulando talvolta il discorso (espressività: pause, accentuazione) ma con fluidità ed espressività ancora limitate.

Conoscenze e competenze parziali tipiche

Gli allievi sono in grado:

- di produrre un testo monologico della durata nettamente superiore a un minuto;
- di presentarsi in maniera precisa e completa;
- di fornire informazioni pertinenti e motivate (ma non necessariamente tutte le informazioni) in relazione alla tematica;
- di basarsi su una traccia per strutturare - piuttosto implicitamente - il loro discorso (presenza di un «filo conduttore»);
- di tener conto dello scopo comunicativo principale della loro produzione e di seguirlo in modo coerente;
- di tener conto della situazione comunicativa per adattarvi la loro presa di parola (volume della voce, direzione dello sguardo ecc.) e modulare il loro discorso;
- di diversificare talvolta gli strumenti linguistici utilizzati (terminologia, sintassi, prosodia, ritmo);
- di costruire un discorso convincente attraverso l'uso (pur se ancora irregolare) dell'argomentazione;
- di utilizzare in maniera pertinente, nel contesto di una presentazione orale (genere prevalentemente espositivo), i documenti a disposizione (immagini, audio ecc.).

Competenze non convalidate

Gli allievi sono in grado:

- di immaginare la situazione comunicativa e adattarvisi (genere, luogo, destinatari, obiettivi comunicativi);
- di raccontare un evento (o una serie di eventi) o narrare una storia seguendo una traccia e utilizzando strumenti linguistici e discorsivi variati;

- di recitare un testo (o un frammento di testo) memorizzato, di lunghezza e complessità relativamente elevate, ricorrendo a mezzi espressivi (volume della voce, intonazione, ritmo);
- di sviluppare un'argomentazione semplice, facendo ricorso ad argomenti fondati, e di difendere un'opinione;
- di recitare brevi scene teatrali / giochi di ruolo di una certa complessità di fronte ai compagni o ai genitori, utilizzando in alcuni punti la voce e la mimica in maniera espressiva;
- di farsi un'impressione sull'espressività degli altri locutori e/o del loro discorso;
- di formulare, in base a diversi criteri, un giudizio motivato sulla maniera in cui altri locutori svolgono un dato esercizio di produzione orale (volume della voce, qualità linguistica, qualità del contenuto ecc.);
- di valutare, in base a diversi criteri, come essi stessi abbiano eseguito un esercizio di produzione orale;
- Svizzera tedesca: esprimersi in tedesco (Hochdeutsch) senza problemi e in modo fluido. Gli errori/le incongruenze sono molto rari (p.es. casi inappropriati, errori nell'uso dell'imperfetto, parole dialettali).

Illustrazione degli esercizi

Gli esercizi di produzione orale presentano le seguenti caratteristiche:

- il genere trattato nell'esercizio è stato oggetto di esercitazioni in classe, ma può essere diversificato (relazione, presentazione orale, spiegazione...);
- il contesto e l'obiettivo della produzione sono spiegati con chiarezza agli allievi;
- il contenuto trattato è motivante e relativamente familiare agli allievi;
- agli allievi viene fornita una traccia (più la produzione prevista è lunga, più gli allievi devono poter seguire una traccia per strutturare la loro produzione);
- gli allievi hanno a disposizione un tempo sufficiente per prepararsi (comprensione dell'esercizio, scelte enunciative, contenuti).

Esempio di esercizio

L'uso dei media da parte dei giovani (produzione monologica di tipo *espositivo*)

Contesto: Viene organizzata una serie di corsi sull'uso dei media da parte dei giovani. In questa cornice, si è deciso di produrre un documento video nel quale alcuni allievi (ragazzi e ragazze) si presentano e parlano del loro rapporto con i media. Ciascun allievo è invitato a presentare un ritratto di sé.

Per la Svizzera tedesca: gli allievi si esprimono in tedesco.

Gli allievi ricevono la seguente consegna (traccia):

Consegna

- Guarda le immagini, leggi le consegne sotto riportate e prepara una breve presentazione (circa 2 minuti) prendendo qualche appunto. Attenzione però: non devi limitarti a leggere gli appunti che hai preso, ma parlare nel modo più libero e interessante possibile. Devi cercare di essere convincente e fare buona impressione nel video.

Costruzione della presentazione

Innanzitutto presentarti: nome, età, classe.

- Descrivi i media che utilizzi.
- Con chi? A che scopo? Con quale frequenza?...
- Esplicita e motiva le tue preferenze.
- Esprimi il tuo parere a proposito della critica, avanzata da parecchi adulti, secondo la quale i giovani non fanno altro che giocare con il computer, telefonare e spedire sms, mentre non leggono più a sufficienza e quindi non sanno più niente.
- Chiudi la presentazione.

Non dimenticare di rivolgerti alla telecamera e al pubblico che potrebbe visionare il documento così realizzato.

Elementi della griglia di valutazione che permettono di osservare / valutare le produzioni:

Presentarsi in maniera precisa e completa

S01_01	Il candidato si presenta: la presentazione è completa (<i>cf</i> r consegne: nome (e/o cognome), età, classe) ¹⁴	2 punti
	Il candidato si presenta: la presentazione non è ancora completa (i tre elementi citati nella consegna non sono tutti presenti)	1 punto
	Nessuna presentazione / presentazione non contenente le informazioni previste	0 punti

Fornire contenuti pertinenti, a volte motivati, in rapporto alla tematica e al genere trattati.

S01_04	L'uso dei media – o almeno di uno di essi - è documentato (in modo tale da includere uno dei seguenti elementi: durata (quanto tempo?), frequenza (spesso?), compagni (con chi?)) e motivato/argomentato (perché?)	2 punti
	L'uso dei media – o almeno di uno di essi - è documentato o motivato/argomentato.	1 punto
	Nessuna informazione né motivazione riguardo all'uso.	0 punti

Costruire un discorso convincente attraverso l'uso (pur se ancora irregolare) dell'argomentazione

S01_13	Gli argomenti sono articolati e convincenti <i>in ogni momento</i> .	2 punti
	<i>In genere</i> gli argomenti sono articolati e convincenti.	1 punto
	La qualità degli argomenti è insufficiente.	0 punti

¹⁴ Quanto evidenziato in grigio corrisponde ai criteri che devono essere soddisfatti per lo standard di base.

Il discorso è strutturato ma piuttosto implicitamente (ordine degli elementi) e non sempre in maniera coerente in ogni momento.

S01_05	La relazione è chiaramente strutturata in ogni sua parte (per esempio: è organizzata secondo la frequenza d'uso dei media (<i>quasi sempre io...</i>) o le preferenze (<i>quello che preferisco è...</i>), cronologica (<i>comincerò con..., poi...</i>) o anche „argomentativa“ (pro e contro: <i>mi piace far questo e non quello...</i>)	2 punti
	La relazione è strutturata, ma non in modo coerente / rigoroso	1 punto
	Altro.	0 punti

Produrre testi orali di tipo monologico e di durata relativamente importante (più di un minuto)

S01_09	La relazione dura più di 2 minuti (senza interruzioni di rilievo)	2 punti
	La relazione dura da 1 a 2 minuti.	1 punto
	La relazione dura meno di 1 minuto.	0 punti

Pronunciare / articolare in modo soddisfacente.

S01_10	Articolazione, pronuncia, impostazione della voce: appropriate, ben comprensibili. <i>Criterio pienamente soddisfatto.</i>	2 punti
	<i>Criterio soddisfatto solo in parte.</i>	1 punto
	Altro	0 punti

Variare ogni tanto gli strumenti linguistici: a) prosodia, ritmo

S01_07	La relazione è ben modulata e varia <i>in ogni momento</i> rispetto ai seguenti criteri: accentazione, pause, prosodia, eloquio, volume della voce.	2 punti
	<i>In genere</i> , la relazione è modulata e varia.	1 punto
	Altro	0 punti

Variare ogni tanto gli strumenti linguistici: b) terminologia, sintassi

S01_16	Variazione: gli strumenti linguistici (cfr. fraseologia, terminologia) vengono utilizzati con ricchezza e versatilità <i>in ogni momento</i> .	2 punti
	<i>Generalmente, nella maggior parte dei casi.</i>	1 punto
	<i>In maniera insufficiente.</i>	0 punti

La terminologia utilizzata è piuttosto limitata (ripetizioni) ma sufficientemente precisa e comprensibile.

S01_17	Qualità delle scelte lessicali: comprensibili, precise e adeguate <i>in ogni momento</i> .	2 punti
	<i>In genere.</i>	1 punto
	<i>In maniera insufficiente.</i>	0 punti

La sintassi (orale) delle frasi (concordanze, posizione degli elementi sintattici) è quasi sempre corretta

S01_14	Correttezza linguistica: costruzione della frase; concordanze; genere, numero e grado dei vocaboli. <i>In ogni momento</i> .	2 punti
	<i>Quasi sempre.</i>	1 punto
	<i>In maniera insufficiente.</i>	0 punti

7.4 Interazione verbale

Standard di base «Interazione verbale»

Presentiamo di seguito alcuni Standard di base per la 5^a modalità dell'azione linguistica, qualificabile anche come «orale *dialogico*» o «orale *polilogico*». In tale contesto, occorre sottolineare che un certo numero di competenze e di risorse attivate nell'interazione verbale corrisponde da presso a quelle da noi elencate per le modalità dell'*Ascolto* e dell'*Espressione orale*. Non le ripeteremo quindi sistematicamente ogni volta, ritenendo che il lettore possa riferirsi, in merito, alle due modalità sopra citate. Le considerazioni pratiche che abbiamo elaborato per le suddette due modalità rimangono anch'esse valide per la modalità dell'«interazione verbale»: importanza della modalità ma sua scarsa considerazione in ambito scolastico, in particolare ai fini della valutazione; difficoltà specifiche nel tener conto della modalità in questione, legate tra l'altro alla fugacità e all'imprevedibilità dell'espressione orale; necessità di approcciarsi a tale modalità facendo riferimento alle norme pertinenti all'espressione orale e non a quella scritta; necessità di un insegnamento incentrato su competenze generiche più complesse, legate alla sfera pubblica piuttosto che a quella privata (*intervista, dibattito pubblico, lavoro di gruppo* ecc., piuttosto che *conversazione informale*) per consentire agli allievi di accedere a forme più regolamentate di oralità e interazione sociale, ecc.

In questa prospettiva, la competenza dell'interazione verbale mette in gioco svariate competenze parziali di natura linguistica, cognitiva, psicologica e sociale (cfr. *Ascolto e Espressione orale*), tutte comunque provviste di una componente «interattiva» specifica:

- linguistica: concatenazione con gli enunciati degli interlocutori, ripresa del discorso dell'altro, gestione dei turni di parola ecc.;
- cognitiva: valutazione dello scambio in corso, anticipazione delle reazioni degli interlocutori ecc.;
- psicologica: co-gestione delle relazioni (potere, empatia...), sincronizzazione delle posture ecc.;
- sociale: considerazione dello status e della rappresentanza sociale degli interlocutori, conoscenza dei generi interattivi socialmente riconosciuti e regolamentati (*dibattito pubblico, intervista...*), ecc.

Ne consegue che la competenza d'interazione verbale consiste nell'essere in grado – in collaborazione *con* altri attori sociali – di produrre un testo (all'occorrenza orale) rispondente ai requisiti dei generi testuali pubblici socialmente riconosciuti in una comunità, gestendo *online* tutte le sopra elencate competenze parziali e tenendo conto della situazione di comunicazione (obiettivo della comunicazione, luogo, momento ...).

In ambito scolastico, tale competenza si rivela particolarmente importante nella costruzione collettiva di conoscenze, ad esempio nell'ambito di un lavoro di gruppo, e per far valere le proprie conoscenze, i propri pareri, le proprie rappresentazioni e le proprie concettualizzazioni nel contesto di un'interazione tra più soggetti, ma anche per gestire (più o meno) collettivamente il corretto svolgimento del lavoro e il buon andamento della vita in classe.

Standard di base «interazione verbale» – 4^a classe

Descrizione delle competenze

Posto che lo scambio sia guidato da un interlocutore collaborativo, tutti gli allievi sono in grado di partecipare attivamente a conversazioni tra due (o eventualmente tre) interlocutori, orientate a un obiettivo chiaro ed esplicito (conversazione telefonica per scopi pratici, domanda o indicazione di informazioni, discussione su una tematica adatta all'età, ecc.). Sono inoltre in grado (per un tempo limitato) di ascoltare attentamente ciò che dicono i loro interlocutori e di reagire/rispondere ai loro interventi (domande) in modo pertinente (orientamento allo scopo comunicativo) allo scopo di contribuire, in maniera moderatamente strutturata (sincronizzata rispetto allo scambio in corso), con contenuti attinenti all'oggetto della conversazione.

La terminologia utilizzata è limitata (ripetizioni) ma comprensibile, la sintassi (orale) delle frasi (francese: concordanze, posizione degli elementi sintattici - tedesco: caso, proposizione secondaria, tempo ecc.) è quasi sempre corretta (secondo le regole della lingua orale nell'interazione), il discorso è strutturato implicitamente (attraverso il coordinamento dei vari interventi) in maniera non sempre coerente ma comunque tale da risultare accessibile agli interlocutori.

Gli allievi sono in grado di esprimersi in maniera udibile, pronunciando / articolando le parole in modo soddisfacente. L'eloquio degli interventi e lo sviluppo degli scambi non sono ancora fluidi e appropriati.

Svizzera tedesca: gli allievi si esprimono in tedesco (Hochdeutsch) senza problemi ma in maniera ancora non del tutto fluida e corretta.

Conoscenze e competenze parziali tipiche (competenze non convalidate)

Gli allievi sono in grado

- di ascoltare con attenzione (per un tempo limitato) e tener conto di ciò che hanno sentito per «preparare» i loro interventi;
- di coordinare le loro azioni linguistiche con quelle dell'interlocutore o degli interlocutori;
- di rispettare il diritto dei vari interlocutori a prendere la parola e di lasciar dire agli altri quel che devono dire senza interromperli;
- di prendere la parola al momento giusto e in modo corretto, sia quando la parola viene loro data da un interlocutore sia indicando in modo appropriato (cfr. regole sociali d'interazione) la loro volontà di farlo;
- di presentarsi, ma non ancora in modo preciso e completo, e di parlare di cose familiari, che li riguardano personalmente;
- di richiedere complementi di informazione o precisazioni quando qualcosa non viene compreso o non è abbastanza chiaro;
- di costruire enunciati in modo abbastanza accessibile / comprensibile per gli interlocutori, anche se non sempre rispondenti alle norme della sintassi (orale);
- di interpretare i segnali non verbali e paraverbali prodotti dagli interlocutori;
- di utilizzare un vocabolario piuttosto ristretto (ripetizioni) ma in generale comprensibile;
- di esprimersi in maniera ben udibile, pronunciando/articolando in maniera soddisfacente; l'eloquio non è ancora fluido;
- di partecipare, collaborando con i compagni, a giochi di ruolo interattivi molto semplici ma improvvisati;

- di esprimersi in tedesco senza problemi, ma non ancora fluidamente. Alcuni errori e incongruenze sono inevitabili a questa età;
- di valutare il «successo» dell'interazione, il comportamento degli interlocutori (collaborazione, difficoltà ecc.) e il comportamento proprio.

Illustrazione degli esercizi

Gli esercizi di conversazione presentano le seguenti caratteristiche:

- il tipo di esercizio è familiare (conversazione quotidiana, telefonata, gioco di ruolo, discussione di gruppo ecc.);
- il contesto e gli obiettivi dello scambio verbale vengono chiaramente spiegati agli allievi (una traccia e/o delle immagini aiutano l'allievo alla soluzione dell'esercizio);
- il contenuto trattato è motivante e familiare per gli allievi;
- gli allievi hanno a disposizione un tempo sufficiente per prepararsi (comprensione dell'esercizio, scelte enunciative, contenuti);
- gli interlocutori collaborano attivamente al corretto svolgimento degli scambi e li guidano.

Esempio di esercizio

Richiesta di partecipazione alla trasmissione per bambini *Pirando* di Radio DRS (dialogo telefonico, 4^a classe)

Si fa ascoltare agli allievi un estratto della trasmissione presa ad esempio (*Pirando*, trasmissione per bambini), in modo da assicurarsi che tutti abbiano compreso bene di cosa si tratta. I test sono poi eseguiti individualmente, per telefono. Un esaminatore assiste l'allievo, mentre l'altro, in un altro locale, riceve la telefonata. Segue il dialogo secondo la traccia fornita all'esaminatore.

Gli allievi ricevono (oralmente) la seguente consegna: «Hai deciso di provare a partecipare alla trasmissione *Pirando* della DRS sul tema della «paghetta». Per far questo, devi chiamare il numero della DRS ed esprimere il tuo parere sull'argomento. Comincia col preparare quello che pensi di dire (puoi prendere qualche appunto in forma di parole-chiave; hai due minuti per farlo); per aiutarti, abbiamo preparato alcune domande che potresti porti riguardo alla paghetta. Ovviamente poi ti dovrai adeguare a quel che dice la persona che risponde al telefono. Non dimenticare che quello che dirai alla radio sarà ascoltato da moltissimi ragazzi; è quindi necessario che tu faccia buona impressione».

Poi, dopo la fase preparatoria: «Ecco. Sicuro di aver capito bene? Hai qualche domanda? Ti senti pronto? (...) OK, allora partiamo. Ecco il numero che devi chiamare:»

Traccia

Alcune domande sul tema della paghetta

E' noto che in Svizzera esistono grosse differenze tra i ragazzi quanto alla paghetta che ricevono; si tratta di un argomento che spesso suscita accese discussioni tra figli e genitori. Tu cosa ne pensi? Di quanti soldi all'incirca ha bisogno un ragazzo che frequenta la seconda elementare? E per cosa farne? Tu quanto ricevi di paghetta? E i tuoi amici? Sei soddisfatto di quello che ricevi?...

Alcuni elementi della griglia di valutazione che permettono di osservare / valutare le produzioni
 Reagire agli interventi dell'interlocutore

Il candidato reagisce in modo appropriato al contenuto delle domande poste dall'interlocutore, <i>in ogni momento</i> .	2 punti
Il candidato reagisce in modo appropriato al contenuto delle domande poste dall'interlocutore. <i>Generalmente, nella maggior parte dei casi.</i>	1 punto
Altro.	0 punti

Contribuire con contenuti pertinenti, a volte motivati, in relazione alla tematica e al genere trattati (i candidati si presentano in modo preciso e completo / parlano di cose che li riguardano personalmente)

Vengono affrontati i principali aspetti del tema «paghetta» (compresi alcuni dei seguenti risvolti: ammontare della paghetta – giustificazione della paghetta («perché c'è bisogno di disporre di questo denaro?») – Io e gli altri («quanto ricevo di paghetta? e loro?»)). Si affrontano tutti e 3 gli aspetti	3 punti
La paghetta è giustificata – almeno sotto due aspetti	2 punti
La paghetta è giustificata – almeno sotto un aspetto	1 punto
Nessuna informazione.	0 punti

Gli allievi sono in grado di seguire le regole rituali degli scambi conversazionali: apertura

Il candidato (a) saluta l'interlocutore; (b) si presenta (nome / cognome) e (c) indica la ragione della sua chiamata Presenza di tutti e tre gli elementi.	2 punti
Presenza di due soli elementi.	1 punto
<i>Presenza di un solo elemento o di nessuno dei tre.</i>	0 punti

Gli allievi sono in grado di seguire le regole rituali degli scambi conversazionali: *chiusura*

Il candidato chiude la conversazione con (a) un <i>ringraziamento</i> e (b) una <i>formula di congedo</i> (ad esempio: <i>Grazie e arrivederci</i>)	2 punti
Manca uno di questi due elementi.	1 punto
Altro (ad es.: formula di ringraziamento o di congedo inappropriata: <i>Cool! Bye bye...</i>).	0 punti

La terminologia utilizzata è piuttosto limitata (ripetizioni) ma quasi sempre comprensibile e adeguata.

Qualità delle scelte lessicali: comprensibili, precise e adeguate <i>in ogni momento</i> .	2 punti
Qualità delle scelte lessicali: comprensibili, precise e adeguate in ogni momento. <i>Generalmente, nella maggior parte dei casi.</i>	1 punto
In maniera insufficiente.	0 punti

Gli enunciati sono generalmente costruiti in modo accessibile / comprensibile per gli interlocutori, anche se non sempre rispettano le regole della sintassi (orale)

Costruzione: le frasi e i discorsi sono accessibili e adatti agli interlocutori (l'articolazione del discorso in rapporto al contenuto è chiara, la scelta delle costruzioni appropriata). In ogni momento.	2 punti
<i>Generalmente, nella maggior parte dei casi.</i>	1 punto
In maniera insufficiente.	0 punti

Gli allievi sono in grado di esprimersi in maniera udibile, pronunciando / articolando le parole in modo soddisfacente.

Articolazione, pronuncia, impostazione della voce: appropriate, ben comprensibili. Criterio pienamente soddisfatto.	2 punti
Criterio soddisfatto solo in parte	1 punto
Criterio non soddisfatto	0 punti

Per la Svizzera tedesca: l'uso del tedesco è adeguato.

Gli allievi si esprimono in tedesco fluidamente e senza problemi. Si devono dare per scontati alcuni errori o incongruenze, normali in questa fase dell'apprendimento (es. casi inappropriati, parole dialettali, errori nell'uso dei tempi, errori di pronuncia).	2 punti
Gli allievi si esprimono in tedesco senza problemi ma un po' meno fluidamente. Si devono dare per scontati alcuni errori o incongruenze, normali in questa fase dell'apprendimento (es. casi inappropriati, parole dialettali, errori nell'uso dei tempi, errori di pronuncia).	1 punto
Gli allievi si esprimono in tedesco in modo esitante e poco fluido. Emergono numerosi errori e incongruenze (ad es. casi inappropriati, parole dialettali, errori nell'uso dei tempi, errori nell'uso degli articoli, errori di pronuncia).	0 punti

Standard di base «Interazione verbale» – 8^a classe

Descrizione delle competenze

Tutti gli allievi sono in grado di prendere parte attiva a conversazioni tra due (o eventualmente più) interlocutori orientate a un obiettivo chiaro ed esplicito (conversazione telefonica a scopo argomentativo, transazione, domanda o indicazione di informazioni, discussione su una tematica adatta alla loro età ecc.). Sono inoltre in grado di ascoltare con attenzione quel che dicono i loro interlocutori, di reagire/rispondere ai loro interventi (domande) in modo pertinente (orientamento allo scopo comunicativo) e a volte ampliato, allo scopo di contribuire, in maniera parzialmente strutturata (sincronizzata rispetto allo scambio in corso), con contenuti concernenti l'oggetto della conversazione.

Gli allievi sono in grado di attenersi alle regole rituali degli scambi conversazionali (apertura, chiusura...). Gli enunciati sono generalmente costruiti in maniera accessibile / comprensibile per gli interlocutori, anche se non sempre rispettano le regole della sintassi (orale). L'interazione verbale è strutturata (attraverso il coordinamento dei vari interventi) in maniera non sempre coerente ma comunque tale da risultare accessibile agli interlocutori.

Gli allievi sono in grado di esprimersi in maniera udibile, pronunciando / articolando le parole in modo soddisfacente.

L'eloquio sfoggiato negli interventi e lo svolgimento degli scambi sono relativamente fluidi e appropriati.

Gli allievi cominciano inoltre a farsi un'idea sullo svolgimento dell'interazione: «successo», comportamento degli interlocutori (collaborazione, difficoltà, ecc.) e comportamento proprio.

Di norma, nella Svizzera tedesca, gli allievi si esprimono in tedesco (Hochdeutsch) fluidamente e senza problemi, anche se non sempre in maniera corretta (pronuncia, grammatica, terminologia).

Conoscenze e competenze parziali tipiche

Gli allievi sono in grado

- di ascoltare con attenzione e tener conto di ciò che hanno sentito per «preparare» i loro interventi;
- di presentarsi in modo preciso e completo e di parlare di cose che li riguardano personalmente;
- di tener conto della situazione comunicativa per adattarvi la loro presa di parola (volume della voce ecc.);
- di tener conto dello scopo comunicativo principale della conversazione e di seguirlo in maniera complessivamente coerente.

Competenze non convalidate

- di coordinare le loro azioni linguistiche con quelle dell'interlocutore o degli interlocutori;
- di far riferimento spesso esplicitamente a un intervento anteriore di uno degli interlocutori;
- di rispettare il diritto dei vari interlocutori a prendere la parola e di lasciar dire agli altri quel che devono dire senza interromperli;
- di prendere la parola al momento giusto e in modo corretto, sia quando la parola viene loro data da un interlocutore, sia indicando in modo appropriato (cfr. regole sociali d'interazione) la loro volontà di farlo;
- di partecipare, collaborando con i compagni, a giochi di ruolo interattivi relativamente complessi e improvvisati;
- di richiedere complementi di informazione o precisazioni quando qualcosa non viene compreso o non è abbastanza chiaro;
- di interpretare i segnali non verbali e paraverbali prodotti dagli interlocutori e, spesso, di produrne essi stessi per sostenere i loro interventi;
- di adottare una postura e una mimica adeguate alla situazione d'interazione (posizionamento di fronte all'interlocutore/agli interlocutori, direzione dello sguardo ecc.);
- di servirsi del contesto verbale o situazionale per interpretare i termini non noti;
- di immaginare la situazione comunicativa e adattarvi (genere, luogo, destinatari, obiettivi comunicativi);
- di formulare, secondo diversi criteri, un giudizio ancora parzialmente intuitivo sulla maniera in cui ciascun interlocutore contribuisce allo svolgimento dell'interazione verbale [collaborazione, apporto contenutistico, comprensibilità degli interventi (volume della voce, adeguatezza lessicale, sintattica e pragmatica)] ecc.;
- di valutare, secondo diversi criteri, come essi stessi hanno contribuito allo svolgimento dell'interazione verbale;
- Svizzera tedesca: si devono dare per scontati alcuni errori o incongruenze, normali a quest'età (es. casi inappropriati, errori nell'uso dell'imperfetto, parole dialettali).

Illustrazione degli esercizi

Gli esercizi di conversazione presentano le seguenti caratteristiche:

- Il genere cui l'esercizio fa riferimento è noto e/o è stato oggetto di esercitazioni in classe (conversazione quotidiana, telefonata, gioco di ruolo, discussione di gruppo ecc.).
- Il contesto e gli obiettivi dello scambio verbale vengono chiaramente spiegati agli allievi.
- Il contenuto trattato è motivante e familiare per gli allievi.

- Gli allievi hanno a disposizione un tempo sufficiente per prepararsi (comprensione dell'esercizio, scelte enunciative, contenuti).
- Gli interlocutori collaborano attivamente al corretto svolgimento degli scambi.

Richiesta di partecipazione a una trasmissione TV (**dialogo telefonico, 8^a classe**)
 Gli allievi visionano un estratto della trasmissione presa ad esempio (*Nouvelle Star*), in modo da assicurarsi che tutti abbiano compreso bene di cosa si tratta. Les tests sont réalisés ensuite individuellement, par téléphone. Un esaminatore rimane con l'allievo. L'altro esaminatore si trova fuori e risponde alla chiamata dell'allievo. Segue il dialogo in base alla traccia fornita all'esaminatore.
 Per la Svizzera tedesca: gli allievi si esprimono in tedesco (*Hochdeutsch*).
 Gli allievi ricevono la seguente consegna: «Hai deciso di provare a partecipare al casting di una nuova trasmissione del tipo «Nouvelle star», prodotta dalla TSR. Quindi, telefoni a un numero della TSR per chiedere qual è la procedura per l'iscrizione. Comincia col preparare quello che pensi di dire (puoi prendere qualche appunto in forma di parole-chiave; hai due minuti per farlo); ovviamente, poi ti dovrai adeguare a quel che dice la persona che risponde al telefono. Non dimenticare che spero di essere scelto per la trasmissione, quindi è opportuno che tu faccia una buona impressione sul tuo interlocutore.»

Alcuni elementi della griglia di valutazione che permettono di osservare / valutare le produzioni
 Rispondere agli interventi dell'interlocutore

S02_12	Il candidato risponde con esattezza, e in ogni momento, al contenuto delle domande dell'interlocutore.	2 punti
	Il candidato risponde con esattezza al contenuto delle domande dell'interlocutore. <i>Generalmente, nella maggior parte dei casi.</i>	1 punto
	Altro.	0 punti

Contribuire, in maniera parzialmente strutturata, con contenuti attinenti al tema della conversazione (i candidati si presentano in modo preciso e completo / parlano di cose che li riguardano personalmente).

S02_03	Il candidato effettua una presentazione strutturata di sé stesso, dei suoi interessi, hobby ecc. <i>Criterio chiaramente soddisfatto.</i>	2 punti
	Il candidato effettua una presentazione strutturata di sé stesso, dei suoi interessi, hobby ecc. <i>Criterio in gran parte soddisfatto.</i>	1 punto
	Altro.	0 punti

Intervenire in modo pertinente / Tener conto dello scopo comunicativo principale della conversazione e seguirlo in maniera complessivamente coerente.

S02_05	Gli interventi sono orientati allo scopo, chiari e concisi in ogni momento.	2 punti
	Gli interventi sono orientati allo scopo, chiari e concisi. <i>Generalmente, nella maggior parte dei casi.</i>	1 punto
	Altro.	0 punti

Gli allievi sono in grado di seguire le regole rituali degli scambi conversazionali: apertura

S02_01	Il candidato (a) saluta l'interlocutore; (b) si presenta (nome / cognome) e (c) indica la ragione della sua chiamata Presenza di <i>tutti e tre gli elementi</i> .	2 punti
	<i>Presenza di due soli elementi.</i>	1 punto
	<i>Presenza di un solo elemento o di nessuno dei tre.</i>	0 punti

Gli allievi sono in grado di seguire le regole rituali degli scambi conversazionali: chiusura

S02_02	Il candidato chiude la conversazione con (a) un <i>ringraziamento</i> e (b) una <i>formula di congedo</i> (ad esempio: <i>Grazie e arrivederci</i>)	2 punti
	Manca uno di questi due elementi.	1 punto
	Altro (ad es.: formula di ringraziamento o di congedo inappropriata: <i>Cool! Bye bye...</i>).	0 punti

La terminologia utilizzata è piuttosto limitata (ripetizioni) ma quasi sempre comprensibile e adeguata.

S02_14	Qualità delle scelte lessicali: comprensibili, precise e adeguate <i>in ogni momento</i> .	2 punti
	Qualità delle scelte lessicali: comprensibili, precise e adeguate <i>in ogni momento</i> . <i>Generalmente, nella maggior parte dei casi.</i>	1 punto
	In maniera insufficiente.	0 punti

Gli enunciati sono in genere costruiti in modo accessibile /comprensibile per l'interlocutore, anche se non sempre rispettano le regole della sintassi (orale)

S02_9	La fraseologia e il discorso sono accessibili e adatti agli interlocutori (l'articolazione del discorso in rapporto al contenuto è chiara, la scelta delle costruzioni appropriata). In ogni momento.	2 punti
	<i>Generalmente, nella maggior parte dei casi.</i>	1 punto
	In maniera insufficiente.	0 punti

Gli allievi sono in grado di esprimersi in maniera udibile, pronunciando / articolando le parole in modo soddisfacente.

S02_07	Articolazione, pronuncia, impostazione della voce: <i>appropriate, ben comprensibili</i> . <i>Criterio pienamente soddisfatto.</i>	2 punti
	<i>Criterio soddisfatto solo in parte.</i>	1 punto
	Altro	0 punti

In genere, l'eloquio è fluido e appropriato.

S02_04	Il discorso è fluido e l'eloquio appropriato <i>in ogni momento</i> .	2 punti
	Il discorso è fluido e l'eloquio appropriato in linea generale (per la maggior parte del tempo).	1 punto
	Altro	0 punti

Standard di base «Interazione verbale» – 11^a classe

Descrizione delle competenze

Tutti gli allievi sono in grado di prendere parte attiva a conversazioni tra due (o eventualmente più) interlocutori orientate a un obiettivo chiaro ed esplicito (conversazione telefonica a scopo argomentativo, transazione, domanda o indicazione di informazioni, discussione su una tematica adatta alla loro età, dibattito riguardante un problema relativamente semplice, ecc.). Sono inoltre in grado di ascoltare con attenzione quel che dicono i loro interlocutori, di reagire verbalmente ai loro interventi, di intervenire al momento giusto, in modo pertinente (orientamento allo scopo comunicativo) e a volte ampliato allo scopo di contribuire, in maniera appropriata (sincronizzata rispetto allo scambio in corso), con contenuti attinenti all'oggetto della conversazione. Gli allievi cominciano a prendere l'abitudine di giustificare i loro interventi in maniera articolata.

Gli allievi sono in grado di attenersi alle regole rituali degli scambi conversazionali (apertura, chiusura...). La terminologia utilizzata è comprensibile, quasi sempre adeguata e via via più diversificata. Gli enunciati sono costruiti in maniera accessibile / comprensibile per l'interlocutore e sono nel complesso conformi alle regole della sintassi orale nelle situazioni d'interazione. Gli strumenti linguistici utilizzati divengono complessivamente più vari e diversificati. L'interazione verbale è strutturata attraverso il coordinamento dei diversi interventi e l'organizzazione dei turni di parola, sempre in maniera relativamente coerente e accessibile per gli interlocutori.

Gli allievi sono in grado di esprimersi in maniera udibile, pronunciando / articolando le parole in modo soddisfacente. L'eloquio è fluido e appropriato.

Essi sono in grado di valutare in parte, lo svolgimento dell'interazione: «successo», comportamento degli interlocutori (collaborazione, difficoltà ecc.) e loro proprio comportamento nell'ambito dell'interazione.

Svizzera tedesca: di norma gli allievi si esprimono in tedesco (Hochdeutsch) correttamente e senza problemi.

Conoscenze e competenze parziali tipiche

Gli allievi sono in grado:

- di ascoltare con attenzione e di tener conto di ciò che hanno sentito per «preparare» i loro interventi;
- di parlare di cose diverse (ma note) in maniera precisa, articolata e motivata;
- di tener conto della situazione comunicativa per adattarvi la loro presa di parola (volume della voce, accessibilità degli enunciati ecc.);
- di tener conto dello scopo comunicativo principale della conversazione e di seguirlo in maniera coerente e continua;
- di inserirsi nel corso del dialogo /degli scambi tenendo conto del loro svolgimento;
- di variare gli strumenti linguistici utilizzati (prosodia, terminologia, sintassi);

Competenze non convalidate

- di coordinare le loro azioni linguistiche con quelle dell'interlocutore o degli interlocutori;
- di rispettare il diritto dei vari interlocutori a prendere la parola e di lasciar dire agli altri quel che devono dire senza interromperli;
- di prendere la parola al momento giusto e in modo corretto, sia quando la parola viene loro data da un interlocutore, sia indicando in modo appropriato (cfr. regole sociali d'interazione) la loro volontà di farlo;

- di partecipare, collaborando con i compagni, a giochi di ruolo interattivi improvvisati relativamente complessi;
- di servirsi del contesto verbale o situazionale per interpretare i termini non noti;
- di richiedere complementi di informazione o precisazioni quando qualcosa non viene compreso o non è abbastanza chiaro;
- di interpretare i segnali non verbali e paraverbali prodotti dagli interlocutori e di produrne essi stessi per sostenere i loro interventi;
- di adottare una postura e una mimica adeguate alla situazione d'interazione (posizionamento di fronte all'interlocutore/agli interlocutori, direzione dello sguardo ecc.);
- di immaginare la situazione comunicativa e adattarvisi (genere, luogo, destinatari, obiettivi comunicativi);
- Svizzera tedesca: esprimersi in tedesco senza problemi e in modo fluido. Gli errori/le incongruenze sono rari (p.es. casi inappropriati, errori nell'uso dell'imperfetto, parole dialettali).
- di formulare, secondo diversi criteri, un giudizio in parte motivato sulla maniera in cui ciascun interlocutore contribuisce allo svolgimento dell'interazione verbale [collaborazione, apporto contenutistico, comprensibilità degli interventi (volume della voce, adeguatezza lessicale, sintattica e pragmatica)] ecc.;
- di valutare, secondo diversi criteri, come essi stessi hanno contribuito allo svolgimento dell'interazione verbale.

Illustrazione degli esercizi

Gli esercizi di conversazione presentano le seguenti caratteristiche:

- Il genere cui l'esercizio si riferisce è noto e/o è stato oggetto di esercitazioni in classe (conversazione quotidiana, telefonata, gioco di ruolo, discussione di gruppo, dibattito ecc.).
- Il contesto e gli obiettivi dello scambio verbale vengono chiaramente spiegati agli allievi.
- Il contenuto trattato è motivante e/o relativamente familiare per gli allievi.
- Gli allievi hanno a disposizione un tempo sufficiente per prepararsi (comprensione dell'esercizio, scelte enunciative, contenuti).
- Gli interlocutori collaborano attivamente al corretto svolgimento degli scambi.

Richiesta di iscrizione a uno stage (dialogo telefonico)

Gli allievi desiderano iscriversi a uno stage aziendale. Consultano un elenco di professioni messe a loro disposizione. I test sono poi eseguiti individualmente, per telefono. Un esaminatore assiste l'allievo, assicurandosi che abbia ben capito, mentre l'altro, in un altro locale, riceve la telefonata. Segue il dialogo secondo la traccia fornita all'esaminatore. Per la Svizzera tedesca: Gli allievi si esprimono in tedesco.

Gli allievi ricevono la seguente consegna: «Entro due settimane dovrai effettuare uno stage presso un'azienda. Eccoti un elenco di professioni da cui potrai trarre spunto se non sai ancora cosa ti piacerebbe fare. Hai due minuti di tempo per scegliere una professione e riflettere su quello che pensi di dire (puoi prendere qualche appunto in forma di parole-chiave; hai due minuti per farlo), poi dovrai chiamare l'azienda e chiedere come fare per iscriverti. Attenzione, dovrai adattarti a quel che dirà la persona che ti risponde. E non dimenticare che spero di essere scelto per lo stage: quindi è opportuno che tu faccia una buona impressione sul tuo interlocutore.». Poi, dopo la fase preparatoria: «Ecco. Sicuro di aver capito bene? Hai qualche domanda? Ti senti

pronto? Ti senti pronto?» (...) Allora possiamo partire. Ecco il numero che devi chiamare: ».

Alcuni elementi della griglia di valutazione che permettono di osservare / valutare le produzioni:

Rispondere agli interventi dell'interlocutore

S02_12	Il candidato risponde con esattezza, e <i>in ogni momento</i> , al contenuto delle domande dell'interlocutore.	2 punti
	Il candidato risponde con esattezza al contenuto delle domande dell'interlocutore. <i>Generalmente, nella maggior parte dei casi.</i>	1 punto
	Altro.	0 punti

Contribuire, in maniera parzialmente strutturata, con contenuti attinenti al tema della conversazione (i candidati si presentano in modo preciso e completo / parlano di cose che li riguardano personalmente).

S02_03	Il candidato effettua una presentazione strutturata di sé stesso, dei suoi interessi, hobby ecc. <i>Criterio chiaramente soddisfatto.</i>	2 punti
	Il candidato effettua una presentazione strutturata di sé stesso, dei suoi interessi, hobby ecc. <i>Criterio in gran parte soddisfatto.</i>	1 punto
	Altro.	0 punti

Parlare di cose diverse (ma note) in maniera precisa, articolata e motivata / giustificare i propri interventi in maniera articolata

S02_15	La qualità delle giustificazioni è articolata e pertinente / illuminante <i>in ogni momento.</i>	2 punti
	La qualità delle giustificazioni è articolata e pertinente / illuminante <i>in linea generale / nella maggior parte dei casi.</i>	1 punto
	<i>Raramente, mai</i> (giustificazioni qualitativamente insufficienti).	0 punti

Intervenire in modo pertinente / Tener conto dello scopo comunicativo principale della conversazione e seguirlo in maniera complessivamente coerente.

S02_05	Gli interventi sono orientati allo scopo, chiari e concisi <i>in ogni momento.</i>	2 punti
	Gli interventi sono orientati allo scopo, chiari e concisi. <i>Generalmente, nella maggior parte dei casi.</i>	1 punto
	Altro.	0 punti

Gli allievi sono in grado di seguire le regole rituali degli scambi conversazionali: apertura

S02_01	Il candidato (a) saluta l'interlocutore; (b) si presenta (nome / cognome) e (c) indica la ragione della sua chiamata Presenza di <i>tutti e tre gli elementi</i> .	2 punti
	<i>Presenza di due soli elementi.</i>	1 punto
	<i>Presenza di un solo elemento o di nessuno dei tre.</i>	0 punti

Gli allievi sono in grado di seguire le regole rituali degli scambi conversazionali: chiusura

S02_02	Il candidato chiude la conversazione con (a) un <i>ringraziamento</i> e (b) una <i>formula di congedo</i> (ad esempio: <i>Grazie e arrivederci</i>)	2 punti
	Manca uno di questi due elementi.	1 punto
	Altro (ad es.: formula di ringraziamento o di congedo inappropriata: <i>Cool! Bye bye...</i>).	0 punti

Gli allievi sono in grado di seguire le regole rituali degli scambi conversazionali: inserirsi nel corso del dialogo / degli scambi tenendo conto del loro svolgimento; intervenire a tempo debito.

S02_11	Il candidato esprime attivamente, nei propri turni di parola (turn-taking), la concatenazione del suo discorso con i contenuti e le azioni linguistiche (domande...) dell'interlocutore. (esempi: <i>Sì, certo, mi fa piacere...; Effettivamente ho già accennato al fatto che...; Cosa desidera sapere esattamente?...</i>) <i>In ogni momento.</i>	2 punti
	<i>Generalmente, nella maggior parte dei casi.</i>	1 punto
	Altro.	0 punti

La terminologia utilizzata è piuttosto limitata (ripetizioni) ma quasi sempre comprensibile e adeguata.

S02_14	Qualità delle scelte lessicali: comprensibili, precise e adeguate <i>in ogni momento.</i>	2 punti
	Qualità delle scelte lessicali: comprensibili, precise e adeguate <i>in ogni momento.</i> <i>Generalmente, nella maggior parte dei casi.</i>	1 punto
	In maniera insufficiente.	0 punti

Gli enunciati sono in genere costruiti in modo accessibile /comprensibile per l'interlocutore, anche se non sempre rispettano le regole della sintassi (orale)

S02_9	Costruzione: La fraseologia e il discorso sono accessibili e adatti agli interlocutori (l'articolazione del discorso in rapporto al contenuto è chiara, la scelta delle costruzioni appropriata). <i>In ogni momento.</i>	2 punti
	<i>Generalmente, nella maggior parte dei casi.</i>	1 punto
	<i>In maniera insufficiente.</i>	0 punti

Variare gli strumenti linguistici utilizzati (prosodia, terminologia, sintassi)

S02_13	Variazione: gli strumenti linguistici (cfr. fraseologia, terminologia) vengono utilizzati con ricchezza e versatilità <i>in ogni momento</i> .	2 punti
	Gli strumenti linguistici (cfr. fraseologia, terminologia) vengono utilizzati con ricchezza e versatilità <i>in linea generale / nella maggior parte dei casi</i> .	1 punto
	<i>In maniera insufficiente.</i>	0 punti

Gli allievi sono in grado di esprimersi in maniera udibile, pronunciando / articolando le parole in modo soddisfacente.

S02_07	Articolazione, pronuncia, impostazione della voce: appropriate, ben comprensibili. <i>Criterio pienamente soddisfatto.</i>	2 punti
	<i>Criterio soddisfatto solo in parte.</i>	1 punto
	Altro	0 punti

In genere, l'eloquio è fluido e appropriato.

S02_04	Il discorso è fluido e l'eloquio appropriato <i>in ogni momento</i> .	2 punti
	Il discorso è fluido e l'eloquio appropriato <i>in linea generale (per la maggior parte del tempo)</i> .	1 punto
	Altro	0 punti

7.5 Scrittura

Standard di base «scrittura»

La competenza di scrittura indica la capacità di scrivere un testo in modo tale che possa essere compreso dai lettori, indipendentemente da chi lo ha redatto e senza conoscere la situazione concreta nella quale il testo è stato prodotto. Normalmente chi legge e chi scrive si trovano in situazioni spazio-temporali diverse. Questa è la grande differenza rispetto all'espressione orale e all'ascolto, dove chi parla e chi ascolta condividono la situazione e dunque anche la conoscenza del contesto. Pertanto in un testo scritto le informazioni essenziali devono essere integrate e trasmesse tramite lo strumento linguistico o grafico, comprese tutte le informazioni che a livello orale vengono trasmesse tramite gesti, mimica e intonazione della voce (p.es. sentimenti, informazioni circa luogo e spazio ecc.).

La competenza di scrittura è composta da molte diverse capacità ed elementi di conoscenza: ad esempio capacità linguistiche quali scrivere adeguatamente e correttamente parole e frasi, scegliere uno stile adeguato, conoscere determinati generi di testo. Della competenza di scrittura fanno parte anche l'esperienza del mondo e capacità cognitive generali, come ad esempio la guida e il controllo del procedimento di scrittura. Inoltre, in un testo scritto, per riuscire a comunicare un pensiero in modo tale che possa essere compreso indipendentemente dalla situazione e dalla prospettiva concrete di chi scrive, sono richieste anche capacità sociali come la capacità di cambiare prospettiva e l'anticipazione della situazione del lettore.

Standard di base «scrittura» 4^a classe

Descrizione delle competenze

In situazioni di produzione accuratamente preparate, gli allievi sono in grado di scrivere dei testi di diversi generi (per raccontare, argomentare, spiegare, informare, incitare...). Scrivendo sono in grado di segmentare in parole la maggior parte del loro testo. Sono capaci di utilizzare al momento giusto e in modo corretto nel loro testo alcuni degli elementi lessicali forniti loro nella fase di preparazione alla scrittura.

Conoscenze e competenze parziali tipiche

Gli allievi sono in grado di:

- esprimere la propria opinione in un testo argomentativo;
- sostenere questa opinione con almeno un argomento;
- far corrispondere l'argomento/gli argomenti all'opinione espressa;
- presentare diverse tappe di un testo d'istruzione in un ordine cronologico e logico dal punto di vista delle attività da svolgere;
- utilizzare qualche termine del lessico tematico elaborato nella fase preparatoria alla produzione del testo;
- padroneggiare nella maggior parte dei casi il concetto di parola (segmentazione del testo in parole);
- *scrivere, utilizzando strumenti di riferimento, una o più parti di un testo che racconta temi affrontati in classe (questa capacità non è stata verificata a livello empirico).*

Spiegazione degli esercizi

Gli esercizi di scrittura per questo standard di base presentano le seguenti caratteristiche:

- è indispensabile una preparazione alla scrittura del testo. Si tratta di elaborare un vocabolario utile per la produzione;
- occorre fornire strumenti per l'organizzazione del testo;
- occorre inoltre precisare gli scopi ed il destinatario o i destinatari della produzione;
- nel caso di un testo di istruzioni (p.es. per un lavoro di bricolage) o di spiegazione di un gioco, è necessario costruire l'oggetto o svolgere il gioco con gli allievi prima che si accingano a spiegarlo. È necessario ricapitolare le differenti tappe;
- nel caso di una lettera in cui dev'essere espressa un'opinione o una domanda, la classe sarà guidata a svolgere un dibattito per imparare a comunicare un'opinione o a formulare una domanda e per creare gli argomenti a sostegno dell'opinione o della domanda. Inoltre l'insegnante ricapitola con gli allievi le tappe della redazione, allo scopo di tracciare l'organizzazione del testo da produrre;
- durante la produzione di testi gli allievi devono poter far riferimento a degli aiuti, come p.es. gli elementi lessicali che dovranno utilizzare (scritti alla lavagna), gli elementi importanti da non dimenticare per produrre un buon testo, l'inizio di un testo per facilitare l'avvio della scrittura.

Esempio di compito

Comunicare una presa di posizione

Vacances à la mer ou à la montagne

Mise en situation de l'épreuve de production écrite

Cette mise en situation est conduite par l'enseignant-e. Elle dure environ 20 minutes et se déroule avant une pause-récréation. Il s'agit de placer les élèves en situation de production d'un texte argumentatif et de leur donner les éléments de contenu et de syntaxe qui les aideront à écrire leur texte.

1. Annonce du projet d'écriture

L'enseignant-e annonce aux élèves qu'ils seront invités à répondre à un sondage d'un journal pour enfants. Ce sondage porte sur le lieu de préférence des enfants pour leurs vacances d'été : où préfèrent-ils passer leurs vacances ? A la mer ou à la montagne ? Avant de répondre à cette question, il faut préparer tous ensemble ce travail d'écriture par quelques activités.

2. Elaboration d'un vocabulaire sur les vacances, la mer et la montagne

La classe se divise en deux groupes d'élèves : ceux qui préfèrent des vacances à la mer, ceux qui préfèrent des vacances à la montagne. Une discussion s'engage sur les raisons de cette préférence et l'enseignant-e note au tableau noir les mots-clés (sur deux colonnes) qui caractérisent d'une part les activités à la mer, d'autre part celles à la montagne. (Voir liste de référence en annexe).

L'enseignant-e fait lire ce qui est écrit au tableau noir, en faisant préciser s'il s'agit d'une activité à la mer ou d'une activité à la montagne (éventuellement qui va pour les deux).

3. Formulation et classement des arguments

Sur la base de ce qui est écrit au tableau noir, l'enseignant-e donne un exemple : « Ecoutez bien ; moi, si je préfère la mer pour mes vacances, je dirais par exemple : je préfère passer mes vacances à la mer parce que j'aime bien ramasser des coquillages sur la plage ».

Sur ce même modèle, l'enseignant-e demande à plusieurs élèves de chacun des groupes de formuler une opinion étayée par un argument en recourant aux mots écrits au tableau noir.

En conclusion (cette conclusion est notée au tableau noir et lue) :
pour le sondage, je dois :
écrire mon opinion
écrire trois raisons pour expliquer mon opinion.
faire attention d'écrire des phrases.

Passation de l'épreuve de production écrite

Après une pause- récréation, il va être alors demandé aux élèves d'écrire leur texte. Avant cela, le tableau noir est complètement effacé.

- Les élèves reçoivent une feuille qui leur dit ce qui est attendu d'eux. Cette feuille est lue par l'enseignant-e.
- Avant d'écrire leur texte, les élèves indiquent leur prénom sur la feuille.
- Ensuite, la tâche d'écriture commence. L'enseignant-e veillera à ce qu'elle ne dépasse pas 20 minutes.
- A la fin des 20 minutes, les feuilles sont récoltées.

Préparation de la production écrite

Cette feuille est un exemple de ce qui pourrait figurer sur le tableau noir durant l'activité de discussion sur les raisons d'aller en vacances à la mer ou à la montagne. L'enseignant-e va adapter le contenu à ce que diront les élèves de sa classe.

Pour des vacances à la mer	Pour des vacances à la montagne
Jouer au soleil	Escalader des rochers
Nager dans la mer	Faire des excursions
Ramasser des coquillages	Construire une cabane dans la forêt
Construire un château de sable	Observer des marmottes
Aller en bateau	Cueillir des fleurs des prés
Plonger dans les vagues	Visiter une ferme
Observer le fond sous-marin	Découvrir la nature
Jouer sur la plage	Pique-niquer
Souper dehors, être dehors le soir	Cueillir des framboises, des fraises des bois
...	...

La tua opinione ci interessa!

La nostra rivista fa un sondaggio con bambini di 7 e 8 anni in Svizzera e vorrebbe sapere dove preferisci passare le vacanze.

Dove preferiresti passare le tue vacanze estive? Al mare o in montagna?

Scrivi il tuo testo e indica 3 motivi per la tua scelta.

Nome: _____

Preferisco andare

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Griglia di valutazione (E17_01):

È presente l'opinione a favore delle vacanze al mare o in montagna.	1 punto
L'opinione non è presente.	0 punti

Riportare 1–3 argomenti

Griglia di valutazione (E17_02):

Sono riportati due argomenti o un solo argomento.	1 punto
Non è riportato nessun argomento.	0 punti

Riportare argomenti adeguati alla situazione (vacanze al mare o in montagna)

In questo caso la coerenza è data dal contenuto dell'argomento a sostegno dell'opinione espressa; per esempio: «Je préfère aller à la mer car on peut se baigner, bronzer et regarder le coucher de soleil» (ortografia corretta). (E17_03)

Griglia di valutazione (E17_03):

Gli argomenti sono coerenti.	1 punto
Non vi è coerenza tra gli argomenti.	0 punti

Rappresentare la successione cronologica e logica

E 16 Scrivere istruzioni per costruire una marionetta da dito

La preparazione e l'introduzione del compito di scrittura «Scrivere istruzioni per costruire una marionetta da dito» sono svolte dall'insegnante.

Preparazione (20 – 30 min.) e realizzazione (20 min.) della scrittura

La preparazione della scrittura viene svolta durante la lezione con una metà della classe. L'insegnante si limita a far vedere ai bambini i singoli passaggi per la costruzione della marionetta da dito. L'insegnante commenta, ponendo l'accento sui passaggi che richiedono particolare attenzione.

I bambini vengono istruiti sulla costruzione della marionetta, poi la costruiscono e infine scrivono le istruzioni per la costruzione. Questa preparazione alla scrittura tramite l'osservazione, l'emulazione e il proprio operato è molto importante. In tal modo ai bambini viene mostrato passo per passo il procedimento, si fanno loro notare i punti importanti e si comunica loro anche il vocabolario indispensabile per la stesura delle istruzioni. Durante la fase di osservazione e di svolgimento della propria attività di costruzione, gli allievi possono fare domande e chiarire incertezze.

Dopo aver seguito la costruzione della marionetta da parte dell'insegnante, gli allievi hanno l'opportunità di costruirsi la propria marionetta, di colorarla e di giocarvi; infine tutti gli allievi contemporaneamente possono cominciare a scrivere le istruzioni. Gli allievi trovano tutto il materiale necessario al loro posto.

Importante: agli allievi viene comunicato che le loro istruzioni scritte saranno utilizzate in un'altra classe per la costruzione delle marionette da dito.

Esempi esplicativi: marionette da dito, istruzione di allievi della 2a classe

Immagine del prodotto «marionetta da dito»



Griglia di valutazione (E16_01):

Vorgehen in der Übersicht

- (1) Vorzeigen: die Lehrperson macht die einzelnen Handlungsschritte vor.
- (2) Kommentieren: die Lehrperson macht auf wichtige Punkte aufmerksam.
- (3) Zuschauen: die Schüler/innen (Halbklasse) schauen zu und fragen nach.
- (4) Sichern: die Lehrperson rekapituliert die einzelnen Schritte bzw. lässt sie von den Schüler/innen rekapitulieren. Ein Fokus liegt dabei auf der Erarbeitung des thematischen Wortschatzes.

- (5) Die Schüler/innen bekommen das Material für die Herstellung der Fingerpuppe
- (6) Die Schüler/innen stellen ihre Fingerpuppe selbständig her und werden dabei bei Bedarf von der Lehrperson unterstützt.
- (7) Wenn Schüler/innen damit fertig sind, malen sie die Fingerpuppe aus und spielen mit ihr, bis alle fertig sind.
- (8) Alle Schüler/innen beginnen gleichzeitig mit dem Schreiben ihrer Anleitung. Sie schreiben ihre Anleitung ganz selbständig, also ohne Unterstützung von Mitschüler/innen oder Lehrperson.
- (9) Nach zwanzig Minuten werden die Texte eingesammelt.

Anleitung

Es versteht sich, dass Lehrpersonen die folgende Anleitung antizipieren können. Sie wird trotzdem Schritt für Schritt aufgeführt, damit die Anleitungen und Handlungsschritte für alle Schüler/innen möglichst identisch sind. Dies ist für die klassenübergreifende Analyse der Texte von grosser Wichtigkeit.

- (1) fertige Fingerpuppe (durch Lehrperson hergestellt) präsentieren
- (2) Schablone (ohne Löcher für Finger) auf mittelschweres weisses Papier (120-160 Gramm/qm) legen
- (3) Kontur mit Bleistift nachfahren
- (4) ausschneiden
- (5) Löcher für Finger in die Beine unten schneiden
 - vorzeichnen
 - Beinpartien leicht falten: Knick in Kreismitte
 - Mit der Schere bei der Falte im innerhalb des Kreises einstechen und Loch ausschneiden
 - Beinpartie glatt streichen
- (6) ausmalen
- (7) mit Zeig- und Mittelfinger in die Löcher fahren
- (8) Puppe mit Gummiband am Handrücken festmachen
- (9) spielen (bis alle fertig sind)

**Die Schüler/innen schreiben selbständig ihre Anleitung.
Zur Verfügung stehende Zeit: 20 Min.**

(Hinweis für Lehrperson: **Keinen** Titel vorgeben! – Schreibvorlage auf separatem Blatt.)

Le informazioni circa il modo di procedere sono rilevanti per l'esecuzione delle istruzioni. Costante.	2 punti
Le informazioni circa il modo di procedere sono rilevanti per l'esecuzione delle istruzioni. Per la maggior parte.	1 punto
In tutti gli altri casi	0 punti

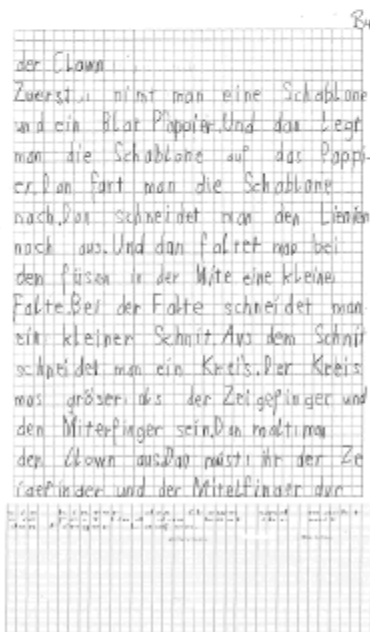
Utilizzare in maniera elementare il lessico tematico

Beispieltexte: Realisationen 2.Klässler/innen (Januar 06)



Spielzäugpuppe

1) Male mit einem Bleistift einen Manzgoe
 For 2) Schneide in aus 3) Schneide
 In 1 Bein ein loch und in das andere Bein
 etwa glei gross wie die Finger 4) Mit dem
 Zeige finger und Mittel finger in die
 Löcher und ein gümeli herumd und
 Male sie an. Und fertig ist die spitzäg-
 puppe



Der Clown

Zuerst nimmt man eine Schablone
 und ein Blatt Pappier. Und dann legt
 man die Schablone auf das Pappi-
 er. Dann fährt man die Schablone
 nach. Dann schneidet man den Lienien
 nach aus. Und dann faltet man bei
 den füßen in der Mite eine kleine
 Falte. Bei der Falte schneide man
 ein kleiner Schnitt. Aus dem Schnitt
 schneidet man ein Kreis. Der Kreis
 mus grösser als der Zeigefinger und
 den Miterfinger sein. Dann malt man
 den Clown aus. Dann müsst ihr der Ze
 igefinger und der Mitelfinger dur
 ein Loch. Dann nempt ihr ein Gumband
 und hept eure Hand und hept
 sie hinter den Clown und macht
 sie fest. Und dann könnt ihr mit
 den Finger laufen.

Monikas und Enzos Instruktionen zur Fingerpuppe: Originale und Transkriptionen

Griglia di valutazione (E16_05):

Impiego del lessico tematico. Costante.	3 punti
Impiego del lessico tematico. Per la maggior parte.	2 punti
Impiego del lessico tematico. Sporadicamente.	1 punto
In tutti gli altri casi	0 punti

Concetto di parola per lo più consolidato nella scrittura

Questa capacità vale per le due situazioni di produzione presentate agli allievi.
 Tra le parole ancora difficili da segmentare a questo livello citiamo per il francese: «je
 mamuse avec leau»; per il tedesco: «Ein Blattpapier; kannstdu».

Griglia di valutazione (E16_03):

Il concetto di parola è consolidato. Costantemente.	2 punti
Il concetto di parola è consolidato. Per la maggior parte.	1 punto
In tutti gli altri casi	0 punti

Standard di base «scrittura» 8^a classe

Descrizione delle competenze

Gli allievi sono in grado di scrivere un testo rilevante appartenente a generi diversi, introducendovi contenuti tematici e delle convenzioni di scrittura analoghi a quelli proposti in un modello o in un testo di riferimento. Sono in grado di collegare tematicamente le parti del testo che scrivono, a prescindere dal genere cui appartiene, e ne assicurano in tal modo la coerenza d'insieme, organizzando i contenuti o utilizzando connettori logici. Nel testo narrativo scritto da altri, sono in grado di capire il contenuto e gli effetti di certi passaggi, in modo da poter seguire la redazione del testo. Sono capaci di reperire in un testo (proprio o di altri) alcuni errori ortografici e di correggerli.

Conoscenze e competenze parziali tipiche

Gli allievi sono in grado di:

- utilizzare dei *modelli linguistici* (importanti per la struttura del testo e/o per l'organizzazione del contenuto) appropriati per scrivere testi argomentativi, informativi-esplicativi o narrativi;
- includere nel testo da redigere *informazioni tematiche* fornite nella situazione di produzione;
- riprendere queste *informazioni* in forma diversa al momento della scrittura di un testo o di una parte di testo;
- sviluppare autonomamente, nella scrittura di un testo, *modelli linguistici*, convenzioni di scrittura;
- individuare in un testo la maggior parte degli errori *ortografici* nelle parole e nelle concordanze imparate e correggerli;
- stabilire *legami tra le parti del testo* da scrivere, che siano tematici o evidenziati tramite *connettori logici*;
- identificare e dar conto dei *contenuti* e dell'*effetto* di un testo scritto da un'altra persona, per poi completarlo.

Spiegazione degli esercizi

Gli esercizi di scrittura per questo standard di base presentano le seguenti caratteristiche:

- la situazione di produzione e le diverse consegne sono presentate con un linguaggio esplicito e preciso;
- le consegne forniscono tutti gli elementi dell'esercizio da svolgere e richiedono poca interpretazione da parte degli allievi. Forniscono passo dopo passo le istruzioni per scrivere il testo;
- gli esempi, i modelli di riferimento sono prototipici per il genere di testo da scrivere e sono facilmente trasponibili nel testo che ogni allievo deve scrivere;
- le domande di comprensione, correzione, scrittura del testo o di una parte di testo sono redatte in poche parole, adatte agli allievi e non implicano un grosso lavoro cognitivo;

- gli elementi di contestualizzazione della situazione di produzione sono numerosi e precisi: la funzione del testo, gli obiettivi, i destinatari; anche i contenuti relativi ai modelli di riferimento, agli strumenti e alle convenzioni di scrittura sono descritti con precisione e in modo dettagliato.

Tener conto della situazione di comunicazione e del genere

Nel riassunto di un testo narrativo gli allievi creano un titolo, scrivono un'introduzione (per classificare la storia o il racconto) e suddividono il testo in sezioni (per facilitare al lettore la comprensione del testo). (E07_06)

Griglia di valutazione (E07_06):

Viene proposto un nome (anche composto) che illustra la particolarità dell'oggetto.	1 punto
Il nome è inadeguato o manca	0 punti
Il titolo non è costituito da un nome – p.es. uno slogan (pubblicitario)	0 punti

Utilizzare modelli linguistici e convenzioni di scrittura

Primo e secondo

(da Daniil Charms)

Primo: cantando una canzone, ho cominciato a camminare.

Secondo: è arrivato Dieter e ha detto: «Vengo anch'io.» Abbiamo continuato a camminare insieme, cantando una canzone.

Terzo: stavamo camminando e cosa vediamo? In strada c'era un uomo, piccolo come un topolino. «Ma tu cosa sei?», gli abbiamo chiesto. - «Sono l'uomo più piccolo del mondo e mi chiamo Walter.» - «Vieni con noi!» - «Va bene.» Abbiamo continuato a camminare ma Walter non riusciva a tenere il passo. Correva più che poteva dietro di noi, ma non ci raggiungeva mai. Allora lo abbiamo preso per mano: Dieter a destra, io a sinistra. Walter stava appeso alle nostre mani e quasi non toccava terra coi piedi. Così abbiamo continuato a camminare. Camminavamo in tre, fischiando una canzone.

Quarto: stavamo camminando e cosa vediamo? A fianco della strada era disteso un tizio così alto che non si vedeva dove finissero le sue gambe. Gli abbiamo detto: «Vuoi venire con noi?» - «Va bene», ha risposto l'uomo alto. Faceva dei passi giganteschi. Ogni passo erano venti metri. «Ehi», gli ho gridato, «fai passi piccoli, non riusciamo a starti dietro.» - «Non riesco a fare passi così piccoli.» Ho un'altra soluzione: «Mi metto Walter sulle spalle e prendo voi due sotto braccio.» Così abbiamo continuato a camminare, cantando una canzone. (...)

Qui manca un pezzo del testo e la fine della storia!

Come è strutturata la storia.

- All'inizio c'è una persona che cammina: è il narratore della storia. Canta.
- Nel secondo paragrafo (= Secondo:) incontra Dieter. Continuano a camminare insieme e cantano.
- Nel terzo paragrafo incontrano un uomo piccolissimo, Walter, che si unisce a loro. C'è però un problema: le sue gambe sono troppo corte. Insieme i tre trovano una soluzione ... e camminando fischiavano una canzone.
- Nel quarto paragrafo incontrano un uomo altissimo che si unisce a loro. C'è però un altro problema: le sue gambe sono troppo lunghe. Anche in questo caso trovano insieme una soluzione.
- I paragrafi diventano sempre un po' più lunghi.
- Ad ogni nuovo paragrafo una nuova persona si unisce al gruppo e cammina assieme agli altri. Ogni volta c'è però un problema iniziale perché i personaggi sono molto diversi tra loro. Ogni volta il gruppo trova una soluzione.

Scrivi la continuazione della storia seguendo lo schema proposto e prestando attenzione ai seguenti punti:

- 1) Nella parte di storia che scriverai, dovranno aggiungersi altre due persone. Il tuo testo consisterà quindi in altri due paragrafi.
- 2) I tuoi due paragrafi dovranno essere lunghi almeno quanto il quarto.
- 3) In ciascuno dei due paragrafi comparirà una nuova persona.
- 4) Entrambe le volte ci sarà un problema che rende difficile camminare insieme.
- 5) Entrambe le volte il problema verrà risolto.
- 6) Concludi il tuo testo con una frase in cui esprimerai che cosa pensa il narratore della storia.

Nella situazione che presenta la storia di Daniil Charms, l'introduzione nel testo di almeno un nuovo problema e di una nuova persona con caratteristiche analoghe a quelle dei personaggi precedenti mostra che gli allievi sanno tener conto del modello proposto, apportando nuovi contenuti.

Il fatto di introdurre almeno un nuovo personaggio e un nuovo problema, inserito in un nuovo brano, o di riprendere un motivo legato ai personaggi della storia, attesta questa capacità.

(E15_01-07)

Griglia di valutazione:

E15_01	Vengono introdotte due nuove persone.	2 punti
	Viene introdotta solo una nuova persona.	1 punto
	In tutti gli altri casi	0 punti
E15_03	I due problemi scelti sono plausibili.	2 punti
	Un solo problema è plausibile.	1 punto
	In tutti gli altri casi	0 punti
E15_04	Entrambi i problemi vengono illustrati.	2 punti
	Un solo problema viene illustrato.	1 punto
	In tutti gli altri casi	0 punti

E15_06	Vengono introdotti due nuovi problemi.	2 punti
	Viene introdotto solo un nuovo problema.	1 punto
	In tutti gli altri casi	0 punti
E15_07	Entrambe le volte il problema viene risolto.	2 punti
	Un solo problema viene risolto.	1 punto
	In tutti gli altri casi	0 punti

Utilizzare informazioni tematiche

Gli allievi sono chiamati a fornire argomentazioni a sostegno del loro punto di vista su un tema controverso (l'uso di Internet).

L'esercizio propone due posizioni: "Alcuni sono dell'opinione che oggi giorno l'uso di Internet sia necessario. Altri invece sostengono che Internet è pericoloso e che si dovrebbe evitare di usarlo."

Gli allievi devono utilizzare queste posizioni nel loro testo e formulare una o due argomentazioni in merito a tali posizioni.

(E09_02)

Griglia di valutazione (E09_02):

Vengono adottati almeno due argomenti, ognuno in una frase	2 punti
Viene addotto un solo argomento	1 punto
In tutti gli altri casi	0 punti

«Un oggetto fantastico»

Descrivere un oggetto seguendo il modello

Quelli che vedi raffigurati alle pagine seguenti sono degli oggetti fantastici, un po' particolari, tratti dal libro *Catalogue d'objets introuvables* di Jacques Carelman.

- Osserva il primo oggetto e leggi la descrizione che ne viene data.
- Osserva ora gli altri due oggetti rappresentati, anch'essi creati da Carelman.
- Scegli, tra i due, quello che più stimola la tua fantasia.
- Inventi un nome che possa essere adeguato all'oggetto.
- Scrivi un breve testo di presentazione dell'oggetto che hai scelto (circa 100 parole) che contenga:
 - a) una sua descrizione
 - b) alcune informazioni su:
 - i suoi possibili utilizzatori
 - la sua possibile funzione
 - il suo modo d'uso.

Per svolgere il tuo compito hai a disposizione **20 minuti**.

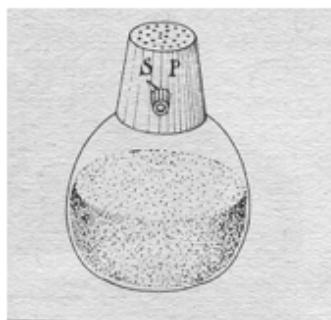
Coltello per pere

L'oggetto qui raffigurato è estremamente utile e può finalmente risolvere il problema di chi ha poco tempo o pochissima pazienza e quindi rinunciarebbe a mangiare una pera per il solo fatto di doverla sbucciare; cosa che, effettivamente, richiede un certo impegno e una concentrazione non da poco. La sua lama, infatti, opportunamente temprata e profilata in modo da adattarsi a tutti i tipi di pere esistenti sul mercato, permette a chiunque, con un po' di pratica, di sbucciare in modo molto rapido, comodo e regolare il frutto. Basta far coincidere la punta del coltello con la cima del frutto, poi girarci intorno e il gioco è fatto!



Primo oggetto

Nome:



Testo

Nella situazione di scrittura della descrizione di un oggetto immaginario, uno dei criteri di correzione si basa sul fatto che gli elementi del testo devono essere realizzati in modo coerente.

Il seguente testo rispetta questo criterio (l'ortografia è stata corretta). Descrive un oggetto immaginario che è al contempo saliera e pepiera.

Il testo seguente è stato redatto da un allievo. Gli errori ortografici sono stati corretti.

Carroztele

Questa è una carrozzina con una televisione incorporata, è utile alle mamme quando vogliono portare i figli piccoli a fare un giro e si annoiano. Basta schiacciare un pulsante e la TV cerca il canale chiesto. Per cambiare canale si deve premere un altro pulsante vicino a quello dell'accensione. In questo modo il bambino è al sicuro da piogge, perché la televisione è impermeabile. Se il bambino dovesse piangere, la televisione si spegnerebbe subito e si tirerebbe indietro. L'aria passa da dei buchini in tutta la carrozzella. Ed ecco la carroztele. E07_01-04

Griglia di valutazione:

E07_01	Viene indicato un possibile e plausibile utente dell'oggetto.	1 punto
	Non viene indicato alcun utente.	0 punti
E07_02	È stata formulata una breve descrizione della specificità dell'oggetto.	1 punto
	La specificità dell'oggetto non viene descritta.	0 punti
E07_03	Viene indicata una possibile e plausibile funzione dell'oggetto.	1 punto
	Non viene indicata alcuna funzione.	0 punti
E07_04	Si trovano indicazioni sul modo in cui l'oggetto viene utilizzato.	1 punto
	Mancano indicazioni sull'utilizzo.	0 punti

Utilizzare modelli linguistici, mezzi linguistici e strategie per il collegamento di testi

In diverse situazioni di scrittura di un testo argomentativo, sono stati forniti argomenti per permettere agli allievi di riprenderli nel loro testo senza aver bisogno di inventarli. La tabella qui di seguito, per esempio, presenta argomenti utili per un dibattito sulla proibizione o meno del cellulare durante la ricreazione.

«Telefonini vietati»

Esprimere un'opinione su un tema controverso

Nella tua scuola si fa una prova: per 4 settimane sono vietati i telefonini su tutta l'area della scuola e quindi anche nel cortile scolastico. Siamo alla quarta settimana di prova. I tuoi compagni di classe hanno opinioni diverse per quanto riguarda il divieto di usare i telefonini in cortile. Alcuni sono chiaramente a favore del divieto mentre altri sono nettamente contrari.

Il consiglio di classe decide di informare la direzione scolastica delle due posizioni: una a favore (pro) e una contraria (contro).

Nella tabella sottostante trovi le tre argomentazioni 'pro' e le tre argomentazioni 'contro' più ricorrenti tra i tuoi compagni di classe:

Divieto dei telefonini in cortile	
A favore del divieto (pro)	Contrari al divieto (contro)
Meno distrazioni se non si risponde continuamente a telefonate o sms.	Rispondere subito a tutti gli sms.
Più tempo per parlare con gli altri in cortile.	Possibilità di accordarsi velocemente.
Meno costi/spese.	In casi di emergenza, si possono contattare velocemente mamma/papà.

Nella precedente tabella sono riportate tre argomentazioni a favore e tre contrarie al divieto dei telefonini in cortile.

- Decidi innanzitutto se vuoi scrivere a favore o contro il divieto dei telefonini in cortile. Scegli di conseguenza un titolo.
- Scrivi poi una comunicazione alla direzione scolastica in cui esprimi il tuo parere.
- Per scrivere la comunicazione, sviluppa le argomentazioni più frequenti pro o contro il divieto dei telefonini. Non aggiungere argomentazioni «nuove». In classe avete deciso di procedere così.
- La tua comunicazione alla direzione scolastica non deve essere troppo lunga (tra 120 e 150 parole).

Per scrivere il testo hai **20 minuti di tempo**.

Griglia di valutazione:

E03_01	La posizione (favorevole o contraria) viene espressa in modo esplicito e non deve essere desunta dall'argomentazione.	1 punto
	In tutti gli altri casi	0 punti

E03_02	Nel testo si suggerisce alla direzione scolastica di decidere a favore della posizione espressa.	1 punto
	In tutti gli altri casi	0 punti

E03_03	Nel testo si sviluppano le tre argomentazioni della posizione scelta e si elabora anche una contro-argomentazione.	3 punti
	Nel testo si sviluppano le tre argomentazioni della posizione scelta.	2 punti
	Nel testo si sviluppano una o due delle tre argomentazioni della posizione scelta.	1 punto
	In tutti gli altri casi	0 punti

E03_09	I collegamenti ci sono sempre: le singole argomentazioni sono inserite bene (avvalendosi di strumenti linguistici espliciti e/o impliciti).	3 punti
	I collegamenti ci sono nella maggioranza dei casi: la maggior parte delle singole argomentazioni è inserita bene (avvalendosi di strumenti linguistici espliciti e/o impliciti).	2 punti
	Ci sono pochi collegamenti: poche singole argomentazioni sono ben inserite (avvalendosi di strumenti linguistici espliciti e/o impliciti).	1 punto
	Le argomentazioni non sono collegate tra loro.	0 punti

Formati di domanda per valutare e/o rielaborare: formati contenutistico-funzionali

«Bisogna abbattere il lupo?»

Correggere, migliorare e valutare un testo argomentativo

Carla è un'allieva di prima media. A scuola ha scritto una lettera per la rubrica «Posta dei Lettori» di un giornalino scolastico per esprimere la sua opinione sul seguente quesito: il lupo è ritornato in Svizzera; bisogna lasciare che si insedi nel nostro Paese oppure bisogna abbatterlo?

Per aiutarla a redigere il testo, l'insegnante ha fatto ascoltare alla classe di Carla una trasmissione radiofonica su questo tema. Poi ha distribuito alla classe un foglio sul quale erano riportate le argomentazioni pro e contro l'abbattimento del lupo.

- Prima leggi il testo di Carla.
- Il testo di Carla contiene cinque errori di ortografia: compila la tabella che si trova sotto il testo scrivendo le parole sbagliate e le correzioni che ti sembrano opportune.
- Aggiungi la punteggiatura che manca nel testo di Carla. Segna i tuoi interventi con un colore.
- Leggi gli argomenti del pastore e dello scienziato che sono riportati nella «Parte argomentativa».
- Scrivi una conclusione per il testo di Carla, facendo in modo che si adatti al contenuto della sua lettera.
- Rileggi il testo di Carla e valutalo rispondendo alle domande che ti vengono poste.

Hai **30 minuti** di tempo per svolgere questo compito.

Riconoscere elementi del testo/enunciati

Compito 1

- Leggi il testo di Carla.
 - Il testo di Carla contiene cinque errori di ortografia: compila la tabella che si trova sotto il testo scrivendo le parole sbagliate e le correzioni che ti sembrano opportune.
 - Aggiungi la punteggiatura che manca nel testo di Carla. Segna i tuoi interventi con un colore.
-

Testo di Carla

Il problema è che il lupo divora le pecore. Penso che non si debba abbattere il lupo, perché divora le più deboli malate. E' un servizio molto utile, trovo, perché non permette che si ammali tutto il gregge. Si possono proteggere le pecore con dei cani pastore e degli asini, e questo, credo, vada bene per le pecore. Il lupo non è cattivo come dicono non mangia l'uomo perché ha abbastanza territorio a sua disposizione. Le pecore comunque non occupano tutto quello spazio.

Carla

Parole errate nel testo di Carla	Correzione

Attenzione: Non dimenticare di aggiungere nel testo di Carla la punteggiatura in colore.

E02-01

Nel testo scritto da un compagno gli allievi dovevano reperire diversi errori ortografici e correggerli.

In francese gli errori erano i seguenti:

Ca ne permaît pas – asser – il peut protégé – on le crois – les loup

Al livello dello standard di base, gli allievi riescono a reperire almeno tre di questi errori e a correggerne uno o due.

In tedesco gli errori da correggere sono i seguenti:

Ich finde, das... - Der Wolf ist nicht böse wie man glaubst. – Sollte man den Wolf ausrotten () weil...

E02_01

Griglia di valutazione E02_01:

Vengono individuati tutti i 5 errori; 3-5 correzioni sono giuste.	3 punti
Vengono individuati 3-5 errori; 1-2 correzioni sono giuste.	2 punti
Vengono individuati meno di 3 errori, 1-2 correzioni sono giuste oppure 4-5 errori individuati ma nessuna correzione.	1 punto
In tutti gli altri casi	0 punti

Domanda 6

Quali sono gli argomenti portati da Carla? *Scrivili!*

Aggiungi un altro argomento che Carla avrebbe potuto portare a sostegno della sua opinione.

E02-08

Griglia di valutazione E02_08:

Argomenti di Charlène:	
(1) Il lupo mangia le pecore più deboli.	
(2) Il lupo mangia le pecore malate e ciò rafforza i greggi.	
(3) Si possono proteggere le pecore tenendo dei cani pastore o degli asini.	
(4) Il lupo non è così cattivo come si crede.	
(5) C'è spazio sufficiente per la convivenza di lupi e pecore.	
Tre argomenti sono indicati correttamente.	3 punti
Due argomenti sono indicati correttamente.	2 punti
Solo un argomento è indicato correttamente.	1 punto
In tutti gli altri casi	0 punti

Standard di base «scrittura» 11^a classe

Descrizione delle competenze

Gli allievi sono in grado di scrivere testi adeguati alla situazione comunicativa utilizzando diversi modelli di testo o generi. Utilizzano anche i modelli linguistici e tipi di genere proposti nell'enunciato dell'esercizio, come descrivere, argomentare e narrare. Inoltre per il loro testo utilizzano le informazioni tematiche prescritte nell'enunciato dell'esercizio e quelle relative alla situazione. Utilizzano propriamente strumenti per la strutturazione del testo, come titoli, paragrafi ecc. e strumenti di collegamento del testo, come congiunzioni coordinative e subordinative, avverbi (qui, là ecc.) e pronomi. In testi con 80–100 parole, meno del 10% delle parole è ortograficamente sbagliato.

Gli allievi sono in grado di valutare la qualità di un testo, giudicando opportunamente i mezzi stilistici e gli elementi testuali, sia contenutistici che funzionali, ed i relativi effetti.

Conoscenze e competenze parziali tipiche

Gli allievi sono in grado:

- di utilizzare i *modelli linguistici* presentati *esplicitamente* nell'enunciato dell'esercizio (argomentazione, p.es. argomenti pro e contro sul tema «Cellulari vietati a scuola»; descrizione, p.es. «Un oggetto immaginario»; narrazione, p.es. «Primo e secondo») per il proprio testo in modo essenzialmente adeguato alla *situazione comunicativa* e al *genere*;
- di utilizzare autonomamente *modelli linguistici* della descrizione (p.es. impiego di diverse frasi a carattere descrittivo), dell'argomentazione (p.es. l'impiego prevalente di frasi a carattere argomentativo) e della narrazione (p.es. l'impiego prevalente di frasi a carattere narrativo), anche se tali modelli *non vengono proposti esplicitamente* nell'enunciato dell'esercizio;
- di utilizzare *modelli linguistici complessi* (modelli riferiti all'intero testo, come per esempio modelli pro-contro, esposizione di un punto controverso ecc.), se si offrono e si esigono *espressamente* nell'enunciato dell'esercizio. La consegna di scrittura dev'essere inequivoca;
- di esprimere chiaramente la *propria opinione* in testi argomentativi, senza che ciò venga richiesto esplicitamente nella consegna dell'esercizio (p.es. in una lettera alla direzione della scuola);
- di utilizzare per la produzione di testi descrittivi e argomentativi le *informazioni contenutistiche e tematiche* della consegna dell'esercizio, se tali informazioni vengono presentate chiaramente con immagini e materiale aggiuntivo;
- di collegare diversi enunciati e contenuti del testo con *mezzi linguistici* (mezzi di collegamento e di strutturazione del testo), in modo da sostenere e guidare il lettore nella lettura (per esempio da un lato – dall'altro, nonostante, innanzitutto ecc.);
- di collegare diversi enunciati e contenuti del testo con *strategie linguistiche di collegamento*, in modo da sostenere e guidare il lettore nella lettura (per esempio, nel caso della descrizione della camera, condurre in un giro al suo interno);
- di valutare e rielaborare testi, riconoscendo in testi scritti da altri, *elementi testuali sia contenutistici che funzionali*, giudicarne l'effetto e proponendo possibilità di miglioramento.

Spiegazione degli esercizi

Gli esercizi di scrittura per questo standard di base presentano le seguenti caratteristiche:

- la consegna dell'esercizio, nel suo complesso, è differenziata e chiara; le singole consegne sono formulate in un linguaggio semplice, ma sono più aperte rispetto a quelle che costituiscono il presupposto per il raggiungimento degli standard di base delle 8^e classi, vale a dire che non contengono indicazioni concrete sulla situazione e sul modo di procedere. Le consegne richiedono pertanto una certa dose di interpretazione.
- I materiali, gli esempi ed i modelli proposti sono il più possibile aperti e richiedono una certa dose di lavoro di adattamento per la produzione del proprio testo. Comprendono anche modelli letterari.
- Le domande – sia quelle sulle enunciazioni chiave e sugli effetti del testo, che le proposte di correzione – hanno forma e contenuto molto più complessi di quelli dell'8^a classe. Tuttavia le risposte non richiedono particolari performance linguistiche.
- Questi esercizi destinati alle 11^e classi hanno un orientamento meno pragmatico e contestualizzato di quelli delle 8^e classi, i quali sono stati presi come riferimento per il raggiungimento degli standard di base. Un'argomentazione o una descrizione è meno orientata a uno scopo pratico. Pertanto i formati dei testi (racconti, forme descrittive letterarie) sono tendenzialmente più aperti. Funzioni, obiettivi, destinatari, ma anche richiami a modelli e strumenti linguistici e convenzioni di scrittura sono formulati in modo meno esplicito e chiaro.

Esempi di problemi:

Utilizzare i modelli linguistici proposti, adeguati alla situazione comunicativa e al genere

Nel riassunto di un testo narrativo gli allievi creano un titolo, scrivono un'introduzione (per classificare la storia o il racconto) e suddividono il testo in sezioni (per facilitare al lettore la comprensione del testo).

E07_06

Griglia di valutazione E07_06:

Viene proposto un nome (anche composto) che illustra la particolarità dell'oggetto.	1 punto
Il nome è inadeguato o manca	0 punti
Il titolo non è costituito da un nome – p.es. uno slogan (pubblicitario)	0 punti

Utilizzare modelli linguistici complessi, proposti nella consegna dell'esercizio

Primo e secondo

(da Daniil Charms)

Primo: cantando una canzone, ho cominciato a camminare.

Secondo: è arrivato Dieter e ha detto: «Vengo anch'io.» Abbiamo continuato a camminare insieme, cantando una canzone.

Terzo: stavamo camminando e cosa vediamo? In strada c'era un uomo, piccolo come un topolino. «Ma tu cosa sei?», gli abbiamo chiesto. - «Sono l'uomo più piccolo del mondo e mi chiamo Walter.» - «Vieni con noi!» - «Va bene.» Abbiamo continuato a camminare ma Walter non riusciva a tenere il passo. Correva più che poteva dietro di noi, ma non ci raggiungeva mai. Allora lo abbiamo preso per mano: Dieter a destra, io a sinistra. Walter stava appeso alle nostre mani e quasi non toccava terra coi piedi. Così abbiamo continuato a camminare. Camminavamo in tre, fischiando una canzone.

Quarto: stavamo camminando e cosa vediamo? A fianco della strada era disteso un tizio così alto che non si vedeva dove finissero le sue gambe. Gli abbiamo detto: «Vuoi venire con noi?» - «Va bene», ha risposto l'uomo alto. Faceva dei passi giganteschi. Ogni passo erano venti metri. «Ehi», gli ho gridato, «fai passi piccoli, non riusciamo a starti dietro.» - «Non riesco a fare passi così piccoli.» Ho un'altra soluzione: «Mi metto Walter sulle spalle e prendo voi due sotto braccio.» Così abbiamo continuato a camminare, cantando una canzone. (...)

Qui manca un pezzo del testo e la fine della storia!

Come è strutturata la storia.

- All'inizio c'è una persona che cammina: è il narratore della storia. Canta.
- Nel secondo paragrafo (= Secondo:) incontra Dieter. Continuano a camminare insieme e cantano.
- Nel terzo paragrafo incontrano un uomo piccolissimo, Walter, che si unisce a loro. C'è però un problema: le sue gambe sono troppo corte. Insieme i tre trovano una soluzione ... e camminando fischiettano una canzone.
- Nel quarto paragrafo incontrano un uomo altissimo che si unisce a loro. C'è però un altro problema: le sue gambe sono troppo lunghe. Anche in questo caso trovano insieme una soluzione.
- I paragrafi diventano sempre un po' più lunghi.
- Ad ogni nuovo paragrafo una nuova persona si unisce al gruppo e cammina assieme agli altri. Ogni volta c'è però un problema iniziale perché i personaggi sono molto diversi tra loro. Ogni volta il gruppo trova una soluzione.

Scrivi la continuazione della storia seguendo lo schema proposto e prestando attenzione ai seguenti punti:

- 1) Nella parte di storia che scriverai, dovranno aggiungersi altre due persone. Il tuo testo consisterà quindi in altri due paragrafi.
- 2) I tuoi due paragrafi dovranno essere lunghi almeno quanto il quarto.
- 3) In ciascuno dei due paragrafi comparirà una nuova persona.
- 4) Entrambe le volte ci sarà un problema che rende difficile camminare insieme.
- 5) Entrambe le volte il problema verrà risolto.
- 6) Concludi il tuo testo con una frase in cui esprimerai che cosa pensa il narratore della storia.

Gli allievi proseguono la scrittura di un racconto in base a un modello letterario. Il modello letterario è, in sé, molto chiaro e viene spiegato ancora una volta nell'enunciato dell'esercizio. Nell'enunciato dell'esercizio viene indicato chiaramente quali punti devono essere considerati per la prosecuzione della storia.

Nel testo gli allievi collegano i singoli contenuti del modello in modo che siano adeguati gli uni agli altri.

E15_01-07

Griglia di valutazione:

E15_01	Vengono introdotte due nuove persone.	2 punti
	Viene introdotta una nuova persona.	1 punto
	In tutti gli altri casi	0 punti
E15_03	I due problemi scelti sono plausibili.	2 punti
	Un problema è plausibile.	1 punto
	In tutti gli altri casi	0 punti
E15_04	Entrambi i problemi vengono spiegati.	2 punti
	Un problema viene illustrato.	1 punto
	In tutti gli altri casi	0 punti

E15_06	Vengono introdotti due nuovi problemi.	2 punti
	Viene introdotto un nuovo problema.	1 punto
	In tutti gli altri casi	0 punti

E15_07	Entrambe le volte il problema viene risolto.	2 punti
	Un problema viene risolto.	1 punto
	In tutti gli altri casi	0 punti

Utilizzare le informazioni contenutistiche e tematiche contenute nell'enunciato dell'esercizio

Gli allievi sono chiamati a fornire argomentazioni a sostegno del loro punto di vista su un tema controverso (l'uso di Internet).

L'esercizio propone due posizioni: "Alcuni sono dell'opinione che oggi giorno l'uso di Internet sia necessario. Altri invece sostengono che Internet è pericoloso e che si dovrebbe evitare di usarlo."

Gli allievi devono utilizzare queste posizioni nel loro testo e formulare una o due argomentazioni in merito a tali posizioni.

E09-02

Griglia di valutazione E09_02:

Vengono adottati almeno due argomenti, ognuno in una frase.	2 punti
Viene addotto un argomento.	1 punto
In tutti gli altri casi	0 punti

«Un oggetto fantastico»

Descrivere un oggetto seguendo il modello

Quelli che vedi raffigurati alle pagine seguenti sono degli oggetti fantastici, un po' particolari, tratti dal libro *Catalogue d'objets introuvables* di Jacques Carelman.

- Osserva il primo oggetto e leggi la descrizione che ne viene data.
- Osserva ora gli altri due oggetti rappresentati, anch'essi creati da Carelman.
- Scegli, tra i due, quello che più stimola la tua fantasia.
- Inventa un nome che possa essere adeguato all'oggetto.
- Scrivi un breve testo di presentazione dell'oggetto che hai scelto (circa 100 parole) che contenga:
 - a) una sua descrizione
 - b) alcune informazioni su:
 - i suoi possibili utilizzatori
 - la sua possibile funzione
 - il suo modo d'uso.

Per svolgere il tuo compito hai a disposizione **20 minuti**.

Coltello per pere

L'oggetto qui raffigurato è estremamente utile e può finalmente risolvere il problema di chi ha poco tempo o pochissima pazienza e quindi rinunciarebbe a mangiare una pera per il solo fatto di doverla sbucciare; cosa che, effettivamente, richiede un certo impegno e una concentrazione non da poco. La sua lama, infatti, opportunamente temprata e profilata in modo da adattarsi a tutti i tipi di pere esistenti sul mercato, permette a chiunque, con un po' di pratica, di sbucciare in modo molto rapido, comodo e regolare il frutto. Basta far coincidere la punta del coltello con la cima del frutto, poi girarci intorno e il gioco è fatto!



Secondo oggetto

Nome:



Testo

Gli allievi descrivono un oggetto immaginario illustrato. Fondamentalmente per la descrizione utilizzano il modello proposto nell'enunciato dell'esercizio (titolo indicante il contenuto, proprietà specifiche, funzione e uso dell'oggetto)

E07_01 - 04

Griglia di valutazione:

E07_01	Viene indicato un possibile e plausibile utente dell'oggetto.	1 punto
	Non viene indicato alcun utente.	0 punti
E07_02	È stata formulata una breve descrizione della specificità dell'oggetto.	1 punto
	La specificità dell'oggetto non viene descritta.	0 punti
E07_03	Viene indicata una possibile e plausibile funzione dell'oggetto.	1 punto
	Non viene indicata alcuna funzione.	0 punti
E07_04	Si trovano indicazioni sul modo in cui l'oggetto viene utilizzato.	1 punto
	Mancano indicazioni sull'utilizzo.	0 punti

Utilizzare strumenti linguistici per il collegamento delle parti di testo

«Telefonini vietati»

Esprimere un'opinione su un tema controverso

Nella tua scuola si fa una prova: per 4 settimane sono vietati i telefonini su tutta l'area della scuola e quindi anche nel cortile scolastico. Siamo alla quarta settimana di prova. I tuoi compagni di classe hanno opinioni diverse per quanto riguarda il divieto di usare i telefonini in cortile. Alcuni sono chiaramente a favore del divieto mentre altri sono nettamente contrari.

Il consiglio di classe decide di informare la direzione scolastica delle due posizioni: una a favore (pro) e una contraria (contro).

Nella tabella sottostante trovi le tre argomentazioni 'pro' e le tre argomentazioni 'contro' più ricorrenti tra i tuoi compagni di classe:

Divieto dei telefonini in cortile	
A favore del divieto (pro)	Contrari al divieto (contro)
Meno distrazioni se non si risponde continuamente a telefonate o sms.	Rispondere subito a tutti gli sms.
Più tempo per parlare con gli altri in cortile.	Possibilità di accordarsi velocemente.
Meno costi/spese.	In casi di emergenza, si possono contattare velocemente mamma/papà.

Nella precedente tabella sono riportate tre argomentazioni a favore e tre contrarie al divieto dei telefonini in cortile.

- Decidi innanzitutto se vuoi scrivere a favore o contro il divieto dei telefonini in cortile. Scegli di conseguenza un titolo.
- Scrivi poi una comunicazione alla direzione scolastica in cui esprimi il tuo parere.
- Per scrivere la comunicazione, sviluppa le argomentazioni più frequenti pro o contro il divieto dei telefonini. Non aggiungere argomentazioni «nuove». In classe avete deciso di procedere così.
- La tua comunicazione alla direzione scolastica non deve essere troppo lunga (tra 120 e 150 parole).

Per scrivere il testo hai **20 minuti di tempo**.

Gli allievi redigono un testo argomentativo e prendono posizione (divieto dei cellulari a scuola). Collegano le singole argomentazioni in modo che risulti comprensibile il processo mentale seguito e che le argomentazioni riportate stiano a confronto e in relazione tra loro. P.es. *da un lato... – dall'altro...; nonostante...; ciò è contraddetto dal fatto che...ecc.*

E03_09

Griglia di valutazione E03_09:

I collegamenti ci sono sempre: le singole argomentazioni sono inserite bene (avvalendosi di strumenti linguistici espliciti e/o impliciti).	3 punti
I collegamenti ci sono nella maggioranza dei casi: la maggior parte delle singole argomentazioni è inserita bene (avvalendosi di strumenti linguistici espliciti e/o impliciti).	2 punti
Ci sono pochi collegamenti: poche singole argomentazioni sono ben inserite (avvalendosi di strumenti linguistici espliciti e/o impliciti).	1 punto
Le argomentazioni non sono collegate tra loro.	0 punti

Utilizzare strategie linguistiche per il collegamento delle parti di testo

In un'e-mail gli allievi descrivono la loro camera. La descrizione dev'essere strutturata in modo tale da condurre il lettore in un giro della stanza. I mobili e l'arredamento della stanza sono presentati nella successione corrispondente e sono collegati tra loro. P.es.: *da un lato... – dall'altro...; nonostante...; ciò è contraddetto dal fatto che...ecc.*

E01_07

y

Il testo presenta una strategia coerente e corrispondente a quanto richiesto dall'esercizio: per il lettore le singole informazioni vengono collegate tra loro. P.es. "giro nella stanza", "orientamento a punti di riferimento fissi", "a destra della porta" ecc.	2 punti
Una strategia (principale) non viene attuata coerentemente, ma è riconoscibile.	1 punto
In tutti gli altri casi	0 punti

y

L'esempio seguente presenta un formato di domanda che è stato impiegato per verificare le competenze linguistiche nel settore dei due aspetti degli atti linguistici *valutare* e *rielaborare*.

Gli allievi sono chiamati a giudicare i consigli di lettura ricevuti da due loro coetanei in merito a un dato racconto e giudicano in modo corretto la funzione di determinati elementi del testo – ad esempio l'*effetto del titolo*, la *mancata rivelazione della conclusione della storia*, ecc.

Spunta la risposta che secondo te è la più consona:

- In uno dei consigli di lettura, il titolo non è importante (sbagliato)
- Il titolo è importante perché dà al lettore un primo indizio sulla storia ed eventualmente lo invita a leggere la storia. (giusto)
- Non importa se si scrive il titolo o no. (sbagliato)
- Il titolo non è importante: quello che conta è la storia. (sbagliato)

E13_01

y

«In uno dei consigli di lettura, il titolo non è importante.»	0 punti
«Il titolo è importante perché dà al lettore un primo indizio sulla storia ed eventualmente lo invita a leggere la storia.»	1 punto
«Non importa se si scrive il titolo o no.»	0 punti
«Il titolo non è importante: quello che conta è la storia.»	0 punti

7.6 Ortografia

Standard di base «ortografia»

Standard di base «ortografia» 8^a classe (tedesco)

Gli allievi padroneggiano le norme ortografiche nella produzione linguistica in modo tale che gli errori contenuti nei testi da loro prodotti non impediscano una lettura fluida e sono in grado di applicarle in situazioni isolate ad un lessico scolastico ovvero frequente [nel seguito vengono differenziate le norme per il tedesco e l'italiano]. Per risolvere problemi ortografici gli allievi su richiesta e se guidati dall'insegnante utilizzano prove grammaticali.

Se guidati, gli allievi applicano singole strategie per l'acquisizione (p.es. strategie per la memorizzazione), e – in esercizi isolati – per la soluzione di problemi ortografici (p.es. chiedono all'insegnante o ai compagni, usano il vocabolario, se guidati).

Sono in grado di accostarsi, se guidati, ad un fenomeno ortografico in un esercizio di ricerca.

Conoscenze e competenze parziali tipiche

Gli allievi sono in grado (nella lingua di **scolarizzazione «tedesco»**):

- di scrivere quasi sempre correttamente parole che soddisfano i rapporti fondamentali di corrispondenza tra suoni e lettere o che seguono regole di scrittura semplici;
- di applicare per lo più con sicurezza, in situazioni isolate, la regola dell'*'ie*;
- di applicare la regola di derivazione in casi dalla morfologia chiara e in radici di parole usate frequentemente;
- di applicare la regola della doppia consonante in situazioni isolate e, quando la regola viene citata esplicitamente, anche con radici di parole più rare. In situazioni di produzione linguistica si verificano occasionalmente degli errori anche con radici di parole più frequenti (*stopt, laufen, hämern*);
- di scrivere maiuscoli i nomi concreti e quelli astratti frequenti (*Glück, Angst, Morgen, Woche*). Nella scrittura spontanea in questo settore si verificano ancora degli errori;
- di usare correttamente le virgole negli elenchi di parole (ad es. aggettivi attributivi) e di gruppi nominali;
- di memorizzare grafie frequenti nei testi scolastici e nel proprio vocabolario e quindi scrivere correttamente anche grafie frequenti che costituiscono delle eccezioni (*Boot, Bühne, See*);
- su richiesta, di utilizzare singole prove grammaticali (ad es. vocale lunga e corta, prova dell'articolo) per risolvere problemi ortografici;
- di chiedere al docente in caso di difficoltà ortografiche e, se guidati, di consultare i dizionari. Se non è stata osservata la regola dell'*'ie*, quella delle maiuscole per i nomi concreti o in caso di errori in grafie e-ä dalla morfologia chiara, riescono a spiegare come sia nato l'errore;
- di accostarsi, se guidati, ad un fenomeno ortografico in un esercizio di ricerca.

Spiegazione degli esercizi

Questo standard di base si può verificare utilizzando esercizi dei seguenti tipi:

- produzioni linguistiche nei domini della «scrittura», in cui si chiede esplicitamente agli allievi di controllare l'ortografia dei propri testi (meglio se tra la produzione e il controllo intercorre qualche tempo);
- esercizi isolati, in cui si focalizzano problemi ortografici e in cui devono essere svolte prove grammaticali per la soluzione dei problemi;
- esercizi di ricerca aperti, in cui sotto la guida dell'insegnante si esplorano fenomeni ortografici.

Esercizi

Qui di seguito sono riportati esercizi isolati.

Consonanti doppie

Decidi quale sia la grafia giusta e sottolinea la parola scritta correttamente.

Die Hasen/Hassen hopeln/hoppeln über den Rasen/Rassen.

Scrittura dei sostantivi con la lettera maiuscola

Cerca tutti i sostantivi ovvero le parole usate come sostantivo. Sovrascrivi con la maiuscola le lettere iniziali

Die vögel wecken sie jeden morgen mit ihrem gezwitscher auf.

Dettato con parole da apprendere

Ascolta bene le frasi e scrivi le parole mancanti negli spazi vuoti

Die _____ (**Bären**) machen sich für den _____ (**Winter**) bereit, sie _____ (**spüren**) den _____ (**Schnee**).

Virgola tra le proposizioni

Nelle seguenti proposizioni mancano le virgole. Mettile. Importante: non tutte le frasi vogliono una virgola.

Die Katze musste lange auf dem Baum ausharren da der Hund einfach nicht weggehen wollte.

Consultare il vocabolario (ordine alfabetico)

Numera le parole nell'ordine giusto, come sono scritte nel vocabolario.

fertig

die Felge

feucht

feuerfest

das Fell

verenden

verduzt

verblühen

verdünnen

verdunsten

gefühllos

der Gegenwind

gefrässig

die Gegenwart

gefrieren

Sport

Sprache

sprudeln

springen

sprechen

Standard di base «ortografia» 11^a classe (tedesco)

Gli allievi padroneggiano le norme ortografiche nella produzione linguistica in modo tale che gli errori contenuti nei testi da loro prodotti non impediscano una lettura fluida e sono in grado di applicarle in situazioni isolate [nel seguito sono riportate le norme per il tedesco e l'italiano]. Per risolvere problemi ortografici gli allievi su richiesta dell'insegnante, utilizzano prove grammaticali. Le prove più complesse, più che altro quelle di tipo sintattico, vengono svolte sotto la guida dell'insegnante.

Gli allievi applicano singole strategie per l'acquisizione (p.es. strategie per la memorizzazione), e – in esercizi isolati – per la soluzione di problemi ortografici (p.es. chiedono all'insegnante o ai compagni, usano il vocabolario). Le strategie di correzione vengono applicate su richiesta e sotto la guida dell'insegnante, vale a dire che l'allievo conosce un certo numero di opere di riferimento, pur non utilizzandole sempre spontaneamente o con successo.

Sono in grado di accostarsi, se guidati, ad un fenomeno ortografico in un esercizio di ricerca.

Conoscenze e competenze parziali tipiche

Gli allievi sono in grado (nella lingua di **scolarizzazione** «tedesco»):

- di scrivere correttamente parole che soddisfano i rapporti fondamentali di corrispondenza tra suoni e lettere o che seguono regole di scrittura semplici;
- di applicare per lo più con sicurezza nella produzione linguistica la regola dell'*ie*;
- di applicare la regola di derivazione in casi dalla morfologia chiara;
- di applicare la regola della doppia consonante in situazioni isolate e, quando la regola viene citata esplicitamente, anche con radici di parole più rare. In situazioni di produzione linguistica si verificano occasionalmente degli errori (*stopt, hollprig, kräftig, Pfeiffe*);
- di scrivere maiuscoli, in situazioni isolate, i sostantivi e le nominalizzazioni definibili morfologicamente (*Allgemeinheit, Geschwindigkeit*). In situazioni di produzione linguistica si verificano occasionalmente degli errori. Gli infiniti nominalizzati vengono scritti maiuscoli soprattutto se sono preceduti da una preposizione articolata come *beim, ins*;
- di usare correttamente le virgole negli elenchi di parole (ad es. aggettivi attributivi) e di frasi. Tra le proposizioni vengono inserite delle virgole in esercizi isolati e guidati, se la seconda proposizione è una subordinata ed entrambe le proposizioni sono esplicite. Negli altri casi le virgole vengono inserite secondo criteri di accentuazione (non criteri sintattici) e quindi si presentano in modo relativamente poco sistematico;
- di memorizzare le grafie frequenti nei testi scolastici e nel proprio vocabolario. Le grafie che costituiscono delle eccezioni (*Lehre, empfehle, Saal*) e i forestierismi che differiscono molto dalle regole tedesche di corrispondenza tra suoni e lettere (*Ketchup*) sono scritti correttamente se sono di uso frequente;
- su richiesta, di utilizzare singole prove grammaticali (ad es. prova dell'articolo, vocale lunga e breve, prova di sostituzione) per risolvere problemi ortografici;
- di chiedere al docente in caso di difficoltà con l'ortografia e di consultare, se sollecitati in tal senso, i dizionari. Se non è stata osservata la regola della doppia consonante, dell'*ie*, la regola di derivazione e quella sulle maiuscole per i sostantivi, riescono a spiegare come sia nato l'errore;
- di accostarsi, se guidati, ad un fenomeno ortografico in un esercizio di ricerca.

Esercizi per il tedesco

Qui di seguito sono riportati esercizi isolati.

Consonanti doppie

Decidi quale sia la grafia giusta e sottolinea la parola scritta correttamente.

Der Polizist stopt / stoppt den Raser / Rasser miten / mitten auf der Strasse.

Scrittura dei sostantivi con la lettera maiuscola

Cerca tutti i sostantivi ovvero le parole usate come sostantivo. Sovrascrivi con la maiuscola le lettere iniziali

Zwei autofahrer fuhren mit hoher geschwindigkeit und verursachten einen unfall.

Dettato con parole da apprendere

Ascolta bene le frasi e scrivi le parole mancanti negli spazi vuoti

Es _____ (**gefiel**) mir schon, wie du mit dem _____ (**Snowboard**) den
Hügel _____ (**runtergeflitzt**) bist, aber ich fand es auch _____ (**ziemlich**)
_____ (**gefährlich**).

Consultare il vocabolario (ordine alfabetico)

Numera le parole nell'ordine giusto, come sono scritte nel vocabolario.

fertig

die Felge

feucht

feuerfest

das Fell

verenden

verduzt

verblühen

verdünnen

verdunsten

gefühllos

der Gegenwind

gefrässig

die Gegenwart

gefrieren

Sport

Sprache

sprudeln

springen

sprechen

Standard di base «ortografia» 8^a classe (francese)

In un contesto focalizzato sulle norme ortografiche (esercizio, compito d'ortografia ecc.), gli allievi utilizzano correttamente gli indicatori di numero e genere all'interno del gruppo nominale e nella concordanza tra soggetto e verbo. Affinché le concordanze siano realizzate correttamente, i diversi componenti della frase o del gruppo nominale devono avere una relazione di vicinanza e la struttura della frase dev'essere semplice. L'allievo padroneggia l'ortografia del verbo per i tempi dell'indicativo e per i verbi più correnti, a condizione che non presentino difficoltà ortografiche.

Nella produzione di testi brevi (genere di testo familiare) o in un dettato, l'allievo è in grado di padroneggiare l'ortografia per circa il 75%. In questi contesti più complessi, la difficoltà principale resta l'ortografia grammaticale, pur essendo comunque presenti anche altri tipi di errore.

L'allievo è in grado di porre in atto una certa quantità di conoscenze ortografiche, compresa la capacità di utilizzare il suo capitale di parole note per risolvere i problemi che incontra nel corso di una produzione scritta o di un esercizio.

Gli allievi conoscono un certo numero di procedure di correzione e di opere di riferimento, pur non utilizzandole sempre spontaneamente o con successo.

Conoscenze e competenze parziali tipiche

Gli allievi sono in grado (nella lingua di **scolarizzazione «francese»**):

- contesto focalizzato sulle norme ortografiche:
 - di utilizzare correttamente gli indicatori ortografici di numero e genere, all'interno del gruppo nominale (nome, determinante e aggettivo) o tra il verbo ed il soggetto, a condizione che la relazione tra i diversi costituenti della frase o del gruppo sia stretta (relazione di vicinanza, aggettivo antecedente al nome) e la struttura della frase sia semplice (frase senza subordinate, oppure con una relativa semplice);
 - di padroneggiare l'ortografia del verbo per certi tempi dell'indicativo (anzitutto l'imperfetto, e in parte il presente e il passato prossimo), per le desinenze della 3^a persona singolare e plurale e senza difficoltà ortografiche nel caso dei verbi più correnti.
- produzione di frasi brevi (genere di testo familiare) o dettato:
 - di padroneggiare l'ortografia per circa il 75%. In questi contesti più complessi le concordanze legate al genere sono gestite con maggior difficoltà. La trascrizione dei fonemi può causare ancora numerosi errori, ma la difficoltà principale è costituita dall'ortografia grammaticale. Inoltre possono comparire diversi generi di errore (omofoni, parole dimenticate, errori di segmentazione).
- di porre in atto una certa quantità di conoscenze ortografiche per risolvere i problemi che incontrano nel corso di una produzione scritta o di un esercizio;
- di conoscere un certo numero di strumenti (procedure di correzione) e di opere di riferimento (dizionario, tavola di coniugazione, repertorio di regole ecc.), pur non utilizzandoli sempre spontaneamente o con successo.
- di mobilitare in situazioni di scrittura un capitale di parole note e di arricchire tale capitale, memorizzando parole nuove.

Esercizi per il francese

Qui di seguito sono riportati solo esercizi isolati, focalizzati su una o più difficoltà ortografiche.

Concordanza nel gruppo nominale e tra soggetto e verbo

Costruisci delle frasi con le parole date. Aggiungi i determinanti. Leggi attentamente l'enunciato dell'esercizio! Utilizza le parole **nell'ordine dato**. (PLURALE) significa che devi scrivere tutte le parole della frase al plurale, se è possibile. (SINGOLARE) significa che devi scrivere tutte le parole della frase al singolare, se è possibile.

(PLURALE)
foule fille – agité – sembler – déchainé

Concordanza soggetto-verbo, ortografia del verbo

Metti i verbi scritti tra parentesi alla persona giusta e al tempo indicato.

All'imperfetto:

Mon frère (employer) _____ des ruses d'enfants pour voir les photographies
que (regarder) _____ ma mère. Mon père l'(observer) _____ et ne
(dire) _____ rien.

Questi esercizi sono tratti da: Allal, L., Béatrix Köhler, D., Rieben, L., Rouiller Barbey, Y., Saada-Robert, M. et Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg : Éditions universitaires.

Standard di base «ortografia» 11^a classe (francese)

In un contesto focalizzato sulle norme ortografiche (esercizio, compito d'ortografia ecc.), gli allievi utilizzano correttamente gli indicatori di numero e genere all'interno del gruppo nominale e nella concordanza tra soggetto e verbo, in frasi dalla struttura semplice o complessa. Gli allievi padroneggiano l'ortografia del verbo per i tempi dell'indicativo e per i verbi più correnti, a condizione che non presentino difficoltà ortografiche.

Nella produzione di testi (genere di testo familiare) gli allievi sono in grado di padroneggiare l'ortografia per circa l'85%. In questi contesti più complessi, la difficoltà principale resta l'ortografia grammaticale, anche se sono comunque presenti altri tipi di errore.

Gli allievi sono in grado di porre in atto una certa quantità di conoscenze ortografiche, compresa la capacità di utilizzare il loro capitale di parole note per risolvere i problemi che incontrano nel corso della produzione di un testo o di un esercizio.

Gli allievi utilizzano spontaneamente un certo numero di procedure di correzione e di opere di riferimento, pur non riuscendo sempre a risolvere i problemi ortografici che incontrano.

Gli allievi sono in grado (nella lingua di **scolarizzazione «francese»**):

- contesto focalizzato sulle norme ortografiche (esercizio, compito di ortografia ecc.)
 - di utilizzare correttamente gli indicatori ortografici di numero e genere, all'interno del gruppo nominale (nome, determinante e aggettivo, compresi i determinanti più complessi, come ad esempio quelli di quantità) o tra il verbo ed il soggetto, anche se la struttura della frase è complessa (soggetto distante, subordinazione);
 - di realizzare correttamente l'accordo dell'aggettivo quando la relazione tra i diversi costituenti della frase o del gruppo è stretta (relazione di prossimità);
 - di padroneggiare l'ortografia del verbo per i tempi dell'indicativo più correnti (imperfetto, presente); per i verbi più noti non incontrano difficoltà ortografiche;
 - di realizzare correttamente l'accordo del participio passato nelle frasi non modificate;
 - di utilizzare correttamente i principali omofoni;
 - di realizzare correttamente nella maggior parte dei casi la trascrizione dei fonemi;
- contesto di produzione di testi (genere di testo familiare)
 - di padroneggiare l'ortografia per circa l'85%; in questi contesti più complessi, la difficoltà principale resta l'ortografia grammaticale, anche se sono comunque presenti altri tipi di errore (trascrizione dei fonemi, omofoni);
- di porre in atto una certa quantità di conoscenze ortografiche per risolvere i problemi che incontrano nel corso di una produzione scritta o di un esercizio;
- di utilizzare spontaneamente un certo numero di strumenti (procedure di correzione) e di opere di riferimento (dizionario, tavola di coniugazione, repertorio di regole ecc.), anche se non sempre con successo.

Esercizi per il francese

Qui di seguito sono riportati solo esercizi isolati, focalizzati su una o più difficoltà ortografiche.

Concordanza nel gruppo nominale, omofoni, utilizzare le conoscenze per risolvere problemi ortografici.

Il testo seguente contiene 20 parole sottolineate. Attenzione: 4 di queste parole sono scritte correttamente, 16 invece contengono degli errori!

Correggi le 16 parole sbagliate scrivendole al posto previsto (le parole sono numerate) e ricopia senza modificarle le quattro parole che tu pensi siano scritte correttamente.

Per le 5 parole scritte in grassetto (6, 9, 12, 15 et 16), GIUSTIFICA LE TUE CORREZIONI (spiegando, citando regole grammaticali o lessicali ecc.). Scrivi le spiegazioni nei luoghi previsti.

Circé était une déesse (1) douée de pouvoirs extraordinaires et d'une très grande beauté. Elle était capable de faire descendre du ciel les étoiles et excellait dans la préparation de (2) sortilège propres à transformer les êtres humains en (3) animaus. Un jour, elle essaya sa (4) majie sur son (5) époux et l'empoisonna. (6) **Détesté** par ses sujets, elle dut (7) s'enfuire sur le char de son père. La magicienne (8) vécu depuis lors dans un palais somptueux, (9) **ou** elle chantait en brodant de riches étoffes de soie colorée sur beaucoup de métiers à (10) tissé magiques. Elle vivait au milieu de lions et de (11) lous apprivoisés qui (12) **était** en fait des voyageurs imprudents (13) tombés entre ses mains et transformés par ses (14) maléfisses. Un (15) **beaux** jour, Ulysse et ses compagnons, qui tentaient depuis de (16) **lons** mois de rentrer à Ithaque, accostèrent à (17) ces terres. Circé, qui les avait (18) aperçu, prit (19) immédiatement la décision de les (20) capturer.

Standard di base «Ortografia» 8^a classe (italiano)

Gli allievi sanno scrivere un testo per lo più corretto dal punto di vista ortografico; eventuali errori residui non compromettono una lettura scorrevole del testo. Su richiesta e guidati sanno far capo a riflessioni morfologiche e grammaticali per risolvere problemi ortografici.

Gli allievi, in compiti mirati, sanno impiegare strategie per la soluzione di problemi ortografici (chiedere all'insegnante o ai compagni; usare il dizionario, fare ricorso a repertori di regole), anche se non sempre li usano spontaneamente né con successo).

Conoscenze e competenze parziali tipiche (competenze non convalidate)

Gli allievi, nella lingua di scolarizzazione italiano:

- in esercizi centrati sulla correttezza ortografica o in esercizi di revisione di testi
 - sono in grado di usare correttamente le doppie, gli accenti e gli apostrofi nei casi semplici;
 - sono in grado di usare correttamente gli accenti sui monosillabi;
 - sono in grado di porre correttamente l'*h* davanti alle forme del verbo *avere* che la richiedono;
- in testi spontanei non focalizzati sull'esercizio dell'ortografia possono commettere errori dei tipi fin qui descritti ; in particolare, qualche errore può ancora apparire in testi spontanei di lungo respiro nei casi di

coppie di monosillabi (quasi) omofoni ma morfologicamente distinti (*da/dà; e/è*), di forme verbali monosillabe non accentate (*fa, do*) e nell'uso del verbo *avere*. Guidati dall'insegnante, gli allievi sono però in grado di riconoscerli e correggerli;

- in esercizi centrati sull'ortografia o in esercizi di revisione di testi commettono ancora errori riguardanti la (quasi) omofonia di forme morfologicamente diverse (*lo/l'ho; gli/li; ce ne/ce n'è*). errori di questo tipo appaiono anche in testi spontanei di lungo respiro;
- conoscono le principali difficoltà ortografiche della lingua italiana e sanno a quali aspetti morfologici far riferimento per risolverle, ma non vi fanno capo spontaneamente al momento della stesura di un elaborato scritto. Guidati dall'insegnante sanno spesso correggere i propri errori. Conoscono un certo numero di strumenti (dizionario, repertorio di regole); non li utilizzano sempre spontaneamente né con successo.

Standard di base «Ortografia» 11^a classe (italiano)

Gli allievi sanno scrivere un testo per lo più corretto dal punto di vista ortografico; eventuali errori residui non compromettono una lettura scorrevole del testo.

Sanno far capo a riflessioni morfologiche e grammaticali per risolvere problemi ortografici. Se guidati, sanno

Gli allievi sanno impiegare strategie per la soluzione di problemi ortografici (chiedere all'insegnante o ai compagni; usare il dizionario, fare ricorso a repertori di regole); non sempre lo fanno spontaneamente, ma quando lo fanno è con successo.

Conoscenze e competenze parziali tipiche (competenze non convalidate)

Gli allievi, nella lingua di scolarizzazione italiano

- sono in grado di usare correttamente le doppie, gli accenti e gli apostrofi e gli accenti
- qualche errore può ancora apparire in testi spontanei di lungo respiro nei casi di coppie di monosillabi (quasi) omofoni ma morfologicamente distinti (*da/dà; e/è*) o di forme verbali monosillabe non accentate (*fa, do*);
- in casi isolati, qualche errore può ancora apparire in testi spontanei di lungo respiro nell'uso dell'*h* davanti ad alcune forme del verbo *avere* e nell'alternanza dell'articolo indeterminativo *un – un'*.
- in esercizi centrati sull'ortografia o in esercizi di revisione di testi padroneggiano la (quasi) omofonia di forme morfologicamente diverse (*lo/l'ho; gli/li; ce ne/ce n'è*). Appaiono talvolta errori di questo tipo in testi spontanei di lungo respiro ;
- conoscono le principali difficoltà ortografiche della lingua italiana e sanno a quali aspetti morfologici far riferimento per risolverle, anche se non sempre vi fanno capo al momento della stesura di un elaborato scritto. Guidati dall'insegnante sanno correggere i propri errori. Conoscono un certo numero di strumenti (dizionario, repertorio di regole); non li utilizzano sempre spontaneamente ma quando lo fanno è con successo.

7.7 Grammatica

Standard di base «grammatica»

Con *competenza grammaticale* si intendono fondamentalmente due cose diverse.

1. Da un lato *competenza grammaticale* indica la competenza di esprimersi in una lingua naturale il più possibile senza errori e cioè di padroneggiarne la fonologia, morfologia, sintassi e semantica (in francese si parla di *grammatica implicita*). Questa competenza viene acquisita in ampia misura durante l'apprendimento della lingua. Pertanto in questo settore gli allievi di madrelingua raggiungono gli standard di base senza dover far niente di particolare. Invece la stessa cosa non vale per gli allievi di madrelingua diversa. Questi ultimi devono disporre di questa competenza grammaticale almeno in una misura tale da consentire loro di svolgere le attività linguistiche *ascolto, lettura, espressione orale e scrittura*. Le competenze linguistiche minime necessarie in questi settori sono già contenute negli standard di base dei domini della produzione e ricezione linguistica.

2. Dall'altro lato la competenza grammaticale definisce la capacità di analizzare strutture grammaticali avvalendosi di procedimenti grammaticali scolastici (prove) (in francese si parla di *grammatica esplicita*). Questo aspetto comprende in ampia misura l'insegnamento scolastico della grammatica, il quale, a seconda della lingua si riferisce a diversi oggetti e a seconda della regione linguistica conosce diverse tradizioni. Per essere in grado di analizzare le strutture linguistiche da un punto di vista grammaticale (indipendentemente dalla lingua) si deve essere capaci di (1) utilizzare prove grammaticali e (2) confrontare tra loro le lingue in un'ottica strutturale / grammaticale (*Language Awareness, Éveil aux langues*). (3) Inoltre si deve conoscere la terminologia specialistica (diversa a seconda della lingua).

Naturalmente queste due manifestazioni della competenza grammaticale sono parzialmente connesse e nel contesto scolastico si dovrebbe evitare di situarsi al livello della descrizione senza far riferimento al livello della sensibilità linguistica. Per esempio, le prove grammaticali non si possono applicare se non si dispone della sensibilità linguistica naturale. Per il resto però i due aspetti della competenza grammaticale presentano diversi settori di competenza. Abbiamo rinunciato a formulare standard di base per il primo aspetto della competenza grammaticale, poiché essi sono già integrati negli altri domini e gli allievi di madrelingua li padroneggiano già al momento del loro ingresso a scuola. Volendo formulare standard di base che vanno oltre al livello di competenza grammaticale richiesto negli altri domini, si dovrebbero formulare standard diversi per gli allievi di madrelingua e per quelli non di madrelingua. Tuttavia per le conoscenze tipiche abbiamo riportato alcune competenze parziali di questo settore.

Allo standard di base relativo alle conoscenze e alle abilità nella grammatica scolastica è attribuito uno stato speciale rispetto agli standard di base degli altri domini linguistici: negli altri domini abbiamo le competenze fondamentali per l'atto linguistico finalizzato alla partecipazione sociale attiva, mentre nella competenza grammaticale analitica si tratta da un lato di sostenere l'ortografia e dall'altro anche di trasmettere il sapere culturale.

Standard di base «grammatica» 8^a classe (tedesco)

Gli allievi padroneggiano le prove grammaticali fondamentali in misura tale da riuscire ad analizzare frasi di struttura semplice. Inoltre sono in grado di applicare tali prove per risolvere problemi ortografici, almeno se sollecitati in tal senso (competenza grammaticale e ortografica analitica).

Nella riflessione sulle strutture linguistiche (per esempio in situazioni relative a Language Awareness / Éveil aux langues) utilizzano in parte concetti della grammatica scolastica per descrivere il fenomeno linguistico che hanno riconosciuto. Sono in grado di capire le riflessioni ovvero le descrizioni degli altri (competenza grammaticale analitica).

Conoscenze e competenze parziali tipiche

Gli allievi sono in grado (nella lingua di **scolarizzazione «tedesco»**):

- di costruire, nello scritto, proposizioni semplici (paratassi), in larga misura corrette, e di realizzare facili forme flesse (coniugazioni e casi) per lo più correttamente. Gli errori concernono le forme irregolari del preterito (*stossen – *stosste*), le forme complicate del plurale (**Hefter*) oppure generi difficili (**der Spital*). Gli allievi che hanno acquisito, come prima lingua, una lingua diversa da quella scolastica possono commettere errori anche in altri ambiti;
- di riconoscere radici e morfemi prefissi e suffissi di uso frequente in misura tale da riuscire, se sollecitati in tal senso, ad utilizzare l'analisi di una parola complessa per applicare la regola di derivazione;
- su richiesta e se guidati, di utilizzare semplici prove grammaticali per risolvere problemi ortografici e per analizzare proposizioni dalla struttura semplice;
- di determinare le categorie grammaticali in modo tale da attribuire alla categoria giusta i suoi esponenti tipici (p.es. nomi concreti, aggettivi tipici, verbi a senso pieno coniugati);
- di accostarsi, se guidati, ad un fenomeno grammaticale in un esercizio di ricerca e di comprendere le riflessioni e le descrizioni degli altri.

Spiegazione degli esercizi

Questo standard di base si può verificare utilizzando esercizi dei seguenti tipi:

- produzione linguistica nei domini «scrittura» e «espressione orale»;
- a livello di ricezione linguistica si possono verificare aspetti parziali come la congruenza, il riferimento pronominale ecc. con esercizi sull'«ascolto» e sulla «lettura»;
- frasi singole isolate, sulle quali devono essere svolte prove grammaticali;
- esercizi complessi, per esempio il confronto delle strutture grammaticali di due lingue.

Esercizi per il tedesco

Lessico, comprensione di frasi e produzione linguistica

Confronta gli esempi di esercizi sulla ricezione e sulla produzione linguistiche riportati per gli altri domini.

Lessico, riconoscere il morfema

1. Scomponi le parole nei loro morfemi (costituenti della parola).
2. Sottolinea la radice ovvero le radici della parola.

Osservazioni:

Leggi il riquadro informativo «Morfemi».
 Non dimenticare che una parola può avere anche diverse radici.
 Vi sono anche parole che non si possono scomporre.

Importante: Non scomporre in sillabe!

Esempio: Ver | arbeit | ung e non: Ver | ar | bei | tung

Verunsicherung
 befahrbar
 glaubhaft
 ...

Morfemi

I morfemi sono i costituenti delle parole che hanno un significato lessicale o grammaticale. Si distinguono tre diversi tipi di morfema:

Radice: spiel-en, (ich) spiel-e, ge-spiel-t, ver-spiel-t

Prefisso: ge-spielt, ver-spielt, vor-spielen

Suffisso: spiel-bar, spiel-erisch

Analizzare la struttura morfematica

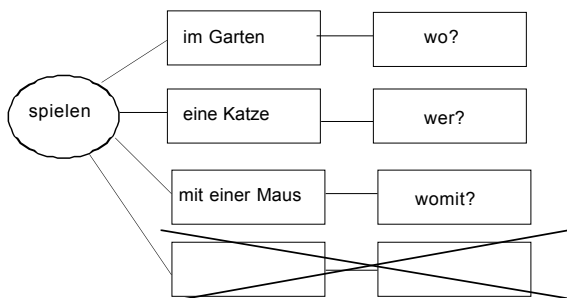
Le seguenti parole sono tratte da una lingua dell'America del Sud. Accanto è riportata la traduzione in tedesco. Analizza la struttura delle parole e scopri come si dice in questa lingua «sie webte gestern»:

tsanta	→	er pflanzt
tsanca	→	er webt
tsantahaj	→	er pflanzte gestern
nânta	→	sie pflanzt
	→	sie webte gestern

G02_01

Prova grammaticale

Con l'aiuto di ventagli di verbi si possono scomporre le frasi e porre domande sulle loro parti. Nei ventagli di verbi mancano le domande sulle parti di frase. Inserisci i pronomi interrogativi nelle caselle vuote.



Determinare le categorie grammaticali

Determina la categoria grammaticale delle parole sottolineate nelle seguenti frasi. Scrivi la categoria grammaticale sulla linea sotto la parola. Per i pronomi ti sarà d'aiuto l'elenco di pronomi a pagina 4.

Die kühe blickten unschuldig den scheuen kindern nach.

Confronto tra due lingue

Confronta la versione retoromanza e quella tedesca della novella «La volpe affamata».

- Prendi nota delle differenze appariscenti tra le due lingue.
- Cerca di scoprire il significato di alcune parole in retoromanzo. Spiega come hai trovato il significato.

Tedesco

*Der ausgehungerte Fuchs*¹

Der Fuchs war mal wieder ausgehungert.²

Da hat er einen Raben auf der grossen Tanne gesehen, der ein Stück Bergkäse in seinem Schnabel hatte.³

«Das würde mir schmecken», hat er gedacht und hat dem Raben zugerufen.⁴

«Wie schön du bist! Wenn dein Gesang so schön wie deine Erscheinung ist, dann bist du der schönste Vogel von allen».⁵

Der Vogel fühlte sich geschmeichelt und begann zu singen.⁶

In diesem Moment fiel ihm der Käse aus dem Mund.⁷

Der Fuchs schnappte sich die Beute und rannte lachend davon.⁸

Retoromanzo

*La vuolp fomantada*¹

La vuolp d'eira darcheu üna jada fomantada.²

Qua ha'la vis sün il pin grand ün corv, chi tгнаiva ün toc chaschöl da muntagna in seis pical.³

«Quai am gustess», ha'la pensà, ed ha clomà al corv:⁴

«Che bel cha tü est! Scha teis chant es uschè bel sco tia apparentscha, lura est tü il plü bel utschè da tuots».⁵

L'utschè as sentiva lusingià e cumanzet a chantar.⁶

In quist mumaint al crudet il chaschöl our da bocca.⁷

La vuolp clappet la praja e currit rio nd davent.⁸

Standard di base «grammatica» 11^a classe (tedesco)

Gli allievi padroneggiano le prove grammaticali fondamentali in misura tale da riuscire ad analizzare frasi di struttura semplice. Inoltre sono in grado di applicare tali prove per risolvere problemi ortografici, almeno se sollecitati in tal senso (competenza grammaticale e ortografica analitica).

Nella riflessione sulle strutture linguistiche (per esempio in situazioni relative a Language Awareness / Éveil aux langues) utilizzano la propria conoscenza del significato delle parole nelle lingue straniere per l'analisi di fenomeni linguistici. Inoltre utilizzano concetti della grammatica scolastica per descrivere il fenomeno linguistico che hanno riconosciuto. Sono in grado di capire le riflessioni ovvero le descrizioni degli altri (competenza grammaticale analitica).

Conoscenze e competenze parziali tipiche

Gli allievi sono in grado (nella lingua di **scolarizzazione «tedesco»**):

- di costruire, nello scritto, proposizioni semplici (paratassi) e proposizioni prototipiche complesse (ipotassi), in larga misura corrette, e di realizzare forme flesse (coniugazioni e casi) per lo più giuste. Gli errori concernono le forme del preterito irregolari usate raramente (*erbleichen* – **erbleichte*) e anche le

forme plurali difficili (**Hefter*). Gli allievi che hanno una madrelingua diversa da quella scolastica eventualmente possono commettere errori anche in altri ambiti; tuttavia la comprensione non ne risulta fortemente compromessa;

- di riconoscere radici e morfemi prefissi e suffissi di uso frequente in misura tale da riuscire, se sollecitati in tal senso, ad utilizzare l'analisi di una parola complessa per applicare la regola di derivazione;
- su richiesta, di utilizzare semplici prove grammaticali per risolvere problemi ortografici e per analizzare proposizioni dalla struttura semplice;
- di determinare le categorie grammaticali secondo criteri formali, in modo da attribuire alla categoria grammaticale corretta i suoi esponenti tipici (ad es. nomi determinabili a livello lessicale e morfologico, aggettivi tipici, verbi, preposizioni e particelle tipiche e congiunzioni come particelle, pronomi tipici (ad es. pronomi personali));
- di determinare in proposizioni semplici, semplici gruppi nominali (*die Nachbarin*) o preposizionali (*mit dem Bus*) come costituente e di determinare a livello funzionale i soggetti in prima posizione;
- di accostarsi, se guidati, ad un fenomeno grammaticale in un esercizio di ricerca e di comprendere le riflessioni e le descrizioni degli altri. Sono in grado di attingere alla propria conoscenza del significato delle parole in altre lingue ai fini dell'analisi.

Spiegazione degli esercizi

Questo standard di base si può verificare utilizzando esercizi dei seguenti tipi:

- produzione linguistica nei domini «scrittura» e «espressione orale»;
- a livello di ricezione linguistica si possono verificare aspetti parziali come la congruenza, il riferimento pronominale ecc. con esercizi sull'«ascolto» e sulla «lettura»;
- frasi singole isolate, sulle quali devono essere svolte prove grammaticali;
- esercizi complessi, per esempio il confronto delle strutture grammaticali di due lingue.

Lessico, comprensione di frasi e produzione linguistica

Confronta gli esempi di esercizi sulla ricezione e sulla produzione linguistiche riportati per gli altri domini.

Lessico, riconoscere il morfema

1. Scomponi le parole nei loro morfemi (costituenti della parola).

2. Sottolinea la radice ovvero le radici della parola.

Osservazioni:

Leggi il riquadro informativo «Morfemi».

Non dimenticare che una parola può avere anche diverse radici.

Vi sono anche parole che non si possono scomporre.

Importante: Non scomporre in sillabe!

Esempio: Ver | arbeit | ung e non: Ver | ar | bei | tung

Verunsicherung

befahrbar

glaubhaft

...

Morfemi

I morfemi sono i costituenti delle parole che hanno un significato lessicale o grammaticale. Si distinguono tre diversi tipi di morfema:

Radice: spiel-en, (ich) spiel-e, ge-spiel-t, ver-spiel-t

Prefisso: ge-spielt, ver-spielt, vor-spielen

Suffisso: spiel-bar, spiel-erisch

Analizzare la struttura morfematica

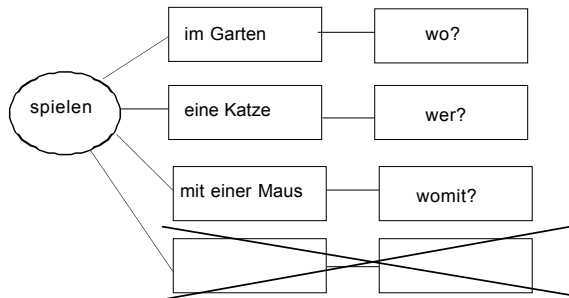
Le seguenti parole sono tratte da una lingua dell'America del Sud. Accanto è riportata la traduzione in tedesco..
 Analizza la struttura delle parole e scopri come si dice in questa lingua «sie webte gestern»:

tsanta	→	er pflanzt
tsanca	→	er webt
tsantahaj	→	er pflanzte gestern
nânta	→	sie pflanzt
	→	sie webte gestern

G02_01

Prova grammaticale

Con l'aiuto di ventagli di verbi si possono scomporre le frasi e porre domande sulle loro parti. Nei ventagli di verbi mancano le domande sulle partidi frase. Inserisci i pronomi interrogativi nelle caselle vuote.



Determinare le categorie grammaticali

Determina la categoria grammaticale delle parole sottolineate nelle seguenti frasi. Scrivi la categoria grammaticale sulla linea sotto la parola. Per i pronomi ti sarà d'aiuto l'elenco di pronomi a pagina 4.

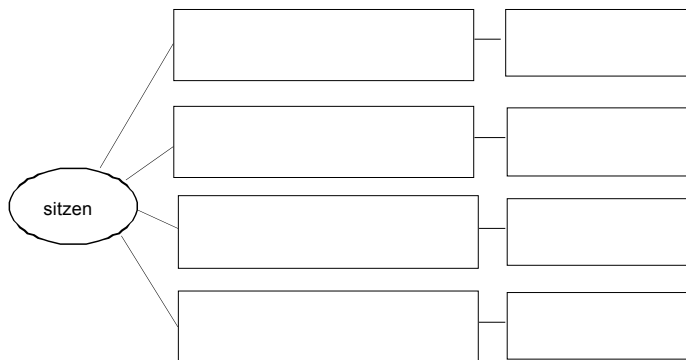
Con questa scoperta lo sorprenderai.

Determinare la forma dei costituenti (parti della proposizione)

Per la frase riportata sotto, compila il seguente ventaglio dei verbi:

1. Sottolinea il verbo e le sue parti.
2. Riporta i rimanenti gruppi di parole (parti della proposizione) nei riquadri della prima colonna.
3. Riporta le domande sui gruppi di parole nei riquadri corrispondenti della seconda colonna.

Frase: **Die fetten Fliegen sitzen auf dem Kuhfladen.**



Determinare le parti della proposizione

Determina le parti delle seguenti proposizioni. Procedi come segue:

- a) individua i verbi e le parti dei verbi e sottolineali in blu.
- b) Individua le parti di proposizione e mettile tra parentesi.
- c) Contrassegna i soggetti con una "S".

Die Polizei verfolgte den Verbrecher bis zur Stadtgrenze.

Confronto tra due lingue

Confronta la versione retoromanza e quella tedesca della novella «La volpe affamata».

a) Prendi nota delle differenze appariscenti tra le due lingue.

b) Cerca di scoprire il significato di alcune parole in retoromanzo. Spiega come hai trovato il significato.

Tedesco

*Der ausgehungerte Fuchs*¹

Der Fuchs war mal wieder ausgehungert.²

Da hat er einen Raben auf der grossen Tanne gesehen, der ein Stück Bergkäse in seinem Schnabel hatte.³

«Das würde mir schmecken», hat er gedacht und hat dem Raben zugerufen:⁴

«Wie schön du bist! Wenn dein Gesang so schön wie deine Erscheinung ist, dann bist du der schönste Vogel von allen».⁵

Der Vogel fühlte sich geschmeichelt und begann zu singen.⁶

In diesem Moment fiel ihm der Käse aus dem Mund.⁷

Der Fuchs schnappte sich die Beute und rannte lachend davon.⁸

Retoromanzo

*La vuolp fomantada*¹

La vuolp d'eira darcheu üna jada fomantada.²

Qua ha'la vis sün il pin grand ün corv, chi tгнаiva ün toc chaschöl da muntagna in seis pical.³

«Quai am gustess», ha'la pensà, ed ha clomà al corv:⁴

«Che bel cha tü est! Scha teis chant es uschè bel sco tia apparentscha, lura est tü il plü bel utschè da tuots».⁵

L'utschè as sentiva lusingià e cumanzet a chantar.⁶

In quist mumaint al crudet il chaschöl our da bocca.⁷

La vuolp clappet la praja e currit rio nd davent.⁸

Standard di base «grammatica» 8^a classe (francese)

Gli allievi conoscono le categorie e le funzioni principali che permettono l'analisi delle frasi (categorie di parole e di gruppi; distribuzione di queste parole e gruppi entro le funzioni della frase) e sono in grado di reperirle nell'analisi di frasi semplici.

Gli allievi sono in grado di trasformare le frasi semplici in funzione delle modulazioni di senso e del contesto del testo (forme e tipi di frase, pronominalizzazioni).

Gli allievi sono in grado di effettuare determinate manipolazioni grammaticali (soppressione, spostamento, sostituzione) per analizzare delle frasi o dei testi in situazione di esercizio. A tale scopo possono appoggiarsi sull'aiuto esterno, anche se non sempre con successo.

In un contesto di produzione scritta gli allievi sono in grado di costruire semplici proposizioni; nelle proposizioni complesse e a livello di organizzazione del testo possono manifestarsi errori di sintassi (pronominalizzazione, sistema dei tempi).

Gli allievi sono capaci di effettuare tra diverse lingue confronti che favoriscono la comprensione del funzionamento delle lingue stesse (lingua di scolarizzazione, madrelingua, lingue insegnate).

Esercizi per il francese

Analizzare proposizioni

Leggi la seguente frase:

«Ces eaux usées vont être acheminées vers un fleuve qui, d'affluent en affluent, finira sa route dans la mer ou l'océan.»

In questa frase, a quale parola o gruppo di parole si riferisce il gruppo nominale **sa route**?

Spunta la casellina corrispondente.

- eaux usées
- fleuve
- affluent
- mer

Analizzare proposizioni trasformate (pronominalizzazione)

[La domanda è preceduta da un testo sul tema delle acque di scarico]
Nella seguente frase che cosa sostituisce il pronome «les»?

«... il faut auparavant **les** traiter dans une station d'épuration.»

Scrivi la risposta.

Conoscere la categoria delle parole

Leggi le seguenti frasi. Copia le parole evidenziate in grassetto nel luogo appropriato nella tabella come indica l'esempio già inserito in una casella. Una casella può contenere più di una parola.

L'origine de LEGO

LEGO n'a pas toujours été le système raffiné de construction en briques de plastique qu'il est de nos jours. Les débuts furent modestes: dans son atelier de Billund (Danemark), Ole Kirk Christiansen, un pauvre charpentier, ne pouvait imaginer que son entreprise familiale innovante grossirait un jour pour devenir l'une des plus importantes au monde. Pourtant, elle l'est devenue!

determinante	Nome comune	Nome proprio	aggettivo
_____	_____	_____	_____
avverbio	pronome	preposizione	verbo
_____	_____	_____	grossirait

Riconoscere le funzioni

Nelle frasi seguenti, inquadra i gruppi indicati.

Inquadra il soggetto

Le journaliste Tintin et son chien Milou vivent d'incroyables aventures.

Conoscere i tipi di frase

Classifica le seguenti frasi nella tabella, indicandone il numero come nell'esempio

Esempio:

1) *Est-ce que tu vas à son anniversaire?*

2) *Ne joue pas avec de l'argent.*

Frase	<i>dichiarativa</i>	<i>interrogativa</i>	<i>imperativa</i>	<i>esclamativa</i>
<i>positiva</i>	_____	1	_____	_____
<i>negativa</i>	_____	_____	_____	_____

Standard di base «grammatica» 11^a classe (francese)

Gli allievi conoscono le categorie e le funzioni principali che permettono l'analisi delle frasi (categorie di parole e di gruppi; distribuzione di queste parole e gruppi entro le funzioni della frase) e sono in grado di reperirle nell'analisi di frasi semplici.

Gli allievi sono in grado di trasformare le frasi semplici per subordinazione nel modo più semplice rispettando le caratteristiche contestuali (anafora).

Gli allievi sono in grado di effettuare numerose manipolazioni grammaticali (soppressione, spostamento, sostituzione) per analizzare delle frasi o dei testi in situazione di esercizio. A tale scopo possono appoggiarsi sull'aiuto esterno, spesso con successo.

In un contesto di produzione di testo (generi di testo familiari) gli allievi sono in grado di costruire proposizioni semplici e complesse; nelle proposizioni complesse e a livello di organizzazione del testo, gli errori sintattici sono poco frequenti.

Gli allievi sono capaci di effettuare tra diverse lingue confronti che favoriscono la comprensione del funzionamento delle lingue stesse (lingua di scolarizzazione, madrelingua, lingue insegnate) e di esplicitare in parte le regole che possono averne dedotte.

Conoscenze e competenze parziali tipiche

Gli allievi sono in grado (nella lingua di **scolarizzazione «francese»**):

- di analizzare frasi semplici utilizzando la terminologia adattata (il nome, il determinante, l'aggettivo, l'avverbio, il verbo, il pronome di coniugazione; il gruppo nominale, il gruppo verbale; le funzioni "soggetto", "complemento verbale", "complemento circostanziale");
- di trasformare le frasi semplici per subordinazione, in base ai meccanismi più semplici ma rispettando le caratteristiche del testo;
- di riconoscere le proposizioni semplici e le proposizioni complesse (che presentano delle subordinate);
- di effettuare numerose manipolazioni grammaticali (soppressione, spostamento, sostituzione) per analizzare delle frasi o dei testi in situazione di esercizio;
- di produrre dei testi di vari generi che conoscono, riuscendo per lo più a organizzarli e strutturarli al livello di frasi semplici e complesse;
- di effettuare confronti tra diverse lingue (per esempio Èveil aux langues).

Spiegazione degli esercizi

Questo standard di base si può verificare utilizzando esercizi dei seguenti tipi:

- produzione linguistica nei domini «scrittura» e «espressione orale»;
- a livello di ricezione linguistica si possono verificare aspetti parziali come la congruenza, il riferimento pronominale ecc. con esercizi sull'«ascolto» e sulla «lettura»;
- frasi singole isolate, sulle quali devono essere svolte prove grammaticali;
- esercizi complessi, per esempio il confronto delle strutture grammaticali di due lingue.

Esercizi per il francese

Conoscere la categoria delle parole

« Sa première sensation fut l'aveuglement. Brusquement, il ne vit plus rien. Il lui sembla aussi qu'en une minute il était devenu sourd. Il n'entendait plus rien. Il sentait que c'était solide sous ses pieds. Il étendit un bras, puis l'autre, et toucha le mur des deux côtés, et reconnut que le couloir était étroit. Il glissa, et reconnut que la dalle était mouillée. Il avança un pied avec précaution, craignant un trou, un puisard, quelque gouffre. Il constata que le dallage se prolongeait. Une bouffée de fétidité l'avertit du lieu où il était. »

Nel testo qui sopra rileva:

Un sostantivo connesso con la vista:

Un sostantivo connesso con l'odorato:

Un verbo connesso con l'udito:

Un verbo connesso con il tatto:

Un aggettivo connesso con l'udito:

Un aggettivo connesso con il tatto:

Riconoscere le funzioni

Nella frase seguente, identifica le funzioni richieste. Scrivi la o le parole corrispondenti nelle caselle, come nell'esempio dato.

Il *ébaucha* un geste de la main dont la signification m'échappa.

Esempio: soggetto del verbo *ébaucha* _____ il _____

Verbo della frase principale: _____

Soggetto del verbo *échappa* _____

Complemento/complementi
del verbo *ébaucha* _____

Subordinante _____

Complemento/complementi
del nome *geste* _____

Analizzare le frasi e spiegare la propria riflessione

Quante frasi ci sono nel seguente enunciato?

Elle termina la pièce qu'elle avait brodée.

1 frase

2 frasi

Giustifica la tua risposta: _____

Trasformare le frasi (subordinazione)

Scrivi una frase C inserendo la frase B nella frase A utilizzando uno dei subordinanti qui, que, où, dont, lequel, auquel (se necessario fare la concordanza).

- A. Ils ont renversé un sanglier.
B. Le sanglier sortait de la forêt.

Standard di base «grammatica» 8a classe (italiano)

Gli allievi sanno scrivere testi di generi a loro familiari con frasi semplici corrette. Errori possono apparire nelle frasi complesse e a livello di organizzazione del testo (concordanza dei tempi, pronominalizzazione...).

Gli allievi sanno analizzare frasi semplici riconoscendo le principali categorie e funzioni grammaticali e sanno usare questa capacità per risolvere problemi ortografici.

Sono in grado di applicare alcune manipolazioni linguistiche (soppressione, spostamento, sostituzione) per ragionare sulla lingua in situazione di esercizio.

Sono in grado di paragonare tra loro lingue diverse, in modo da comprenderne meglio il funzionamento e essere facilitati nell'apprendimento

Conoscenze e competenze parziali tipiche (competenze non convalidate)

Gli allievi sono in grado, nella lingua di scolarizzazione italiana:

- di produrre testi formati da frasi semplici grammaticalmente corrette; errori possono apparire nella sintassi della frase complessa e nella concordanza dei tempi;
- di riconoscere le principali categorie lessicali nelle loro realizzazioni più caratteristiche (nomi concreti, aggettivi in funzione attributiva, verbi coniugati);
- di riconoscere la funzione soggetto e la funzione predicato;
- di operare, su suggerimento dell'insegnante e da lui guidato, semplici manipolazioni grammaticali (cancellazione, sostituzione, spostamento) per risolvere problemi ortografici e per analizzare frasi semplici.
- di riflettere sui fenomeni grammaticali per giungere, guidato dall'insegnante, a una descrizione
- di confrontare il comportamento di uno stesso fenomeno grammaticale in lingue diverse .

Standard di base «grammatica» 11^a classe (italiano)

Gli allievi sanno scrivere testi di generi a loro familiari corretti. Rari errori possono apparire a livello delle frasi complesse e dell'organizzazione del testo (subordinazione, concatenazione logica, punteggiatura).

Gli allievi sanno analizzare frasi semplici e periodi riconoscendo le principali categorie e funzioni grammaticali.

Sono in grado di applicare alcune manipolazioni linguistiche (soppressione, spostamento, sostituzione) per ragionare sulla lingua.

Sono in grado di paragonare tra loro lingue diverse, in modo da comprenderne meglio il funzionamento e essere facilitati nell'apprendimento. Sanno esplicitare, in modo parziale, le regole sottese.

Conoscenze e competenze parziali tipiche (competenze non convalidate)

Gli allievi sono in grado, nella lingua di scolarizzazione italiano:

- di produrre testi prevalentemente corretti; qualche errore può apparire nella sintassi della frase complessa e nell'organizzazione del testo (subordinazione, concatenazione logica, punteggiatura);
- di analizzare le frasi semplici riconoscendo le diverse forme (categorie grammaticali) e funzioni (soggetto, predicato, argomenti del nucleo e principali espansioni);
- di distinguere le frasi semplici e i periodi, i rapporti di coordinazione e di subordinazione; riconoscere i principali tipi di subordinate;
- di operare semplici manipolazioni grammaticali (cancellazione, sostituzione, spostamento) per ragionare sulla lingua;
- di confrontare il comportamento di uno stesso fenomeno grammaticale in lingue diverse e formulare, in modo parziale, delle regole.

Teil III – Anhang Literatur

- Artelt, Cordula; Baumert, Jürgen (2004). Zur Vergleichbarkeit von Schülerleistungen bei Leseaufgaben unterschiedlichen sprachlichen Ursprungs. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 18, S. 171–185
- Artelt, Cordula & Schlagmüller, Matthias (2004): Der Umgang mit literarischen Texten als Teilkompetenz im Lesen? Dimensionsanalysen und Ländervergleiche. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 169–196. 3-8100-4229-3.
- Artelt, Cordula; McElvany, Nele; Christmann, Ursula; Richter, Tobias; Groeben, Norbert; Köster, Juliane; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra; Ostermeier; Schiefele, Ulrich; Valtin, Renate; Christian & Ring, Klaus (2005): Expertise Förderung von Lesekompetenz. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Augst, Gerhard & Dehn, Mechthild (1998): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Stuttgart/Düsseldorf/Leipzig: Klett.
- Bachmann, Thomas (2002): Kohäsion und Kohärenz: Indikatoren für Schreibentwicklung. Zum Aufbau kohärenzstiftender Strukturen in instruktiven Texten von Kindern und Jugendlichen. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Backhaus, Axel; Brügelmann, Hans; Knorre, Simone & Metze, Wilfried (2004): Forschungsmanual Stolperwörter-Lesetest. <http://www.uni-siegen.de/~agprim/lust>.
- Barré-de-Miniac, Ch.; Cros, F. & Ruiz, J. (1993) : Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires. Paris: ESF Editeur.
- Becker-Mrotzek, Michael & Quasthoff, Uta (1998): Unterrichtsgespräche zwischen Gesprächsforschung, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. Der Deutschunterricht 50, H. 1, 3-13.
- Becker-Mrotzek, Michael & Vogt, Rüdiger (2001): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen: Max Niemeyer.
- Becker-Mrotzek, Michael & Brünner, Gisela (Hrsg.) (2004): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Forum angewandte Linguistik Band 43. Frankfurt am Main, Berlin, Bern: Peter Lang.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987): The Psychology Of Written Composition. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Ass.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2003): Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. 2. Aufl. Aarau: Zentrum Lesen.
- Besson, M.-J., Genoud, M.-R.; Lipp, B & Nussbaum, R. (1979): Maîtrise du français. xxx
- Bildungsreform Band 17 (2005): Expertise – Förderung von Lesekompetenz. Hrsg. Bundesministerium für Bildung und Forschung; Referat Publikationen. Postfach 30 02 35: 53182 Bonn.
- Blanche-Benveniste, Cl. (1997): Approches de la langue parlée en français. Paris: Ophrys.
- Britton, Bruce K. & Graesser, Arthur C. (Hrsg.) (1996): Models of understanding text. Mahwah: Erlbaum (= Publications of the University of Georgia, Institute of Behavioral Research). 0-8058-1849-9.
- Bronckart, Jean-Paul et al. (1985): Le fonctionnement des discours. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1996): Activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme socio-discursif. Lausanne: Delachaux & Niestlé (Sciences des discours).
- Bronckart, J.-P. (1996): Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques. En-jeux, nos 37/38. *Literatur* 247
- Bruner, Jerome (1983): Child's talk: Learning to use language. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bruner, Jerome (1990): Acts of meaning, Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Charolles, M. & Garcia-Debanç, C. (1986): Les activités rédactionnelles. Pratiques, 49.
- Chartier, A.-M. & Hébrard, J. (1994): Lire pour écrire à l'école primaire? L'invention de la composition française dans l'école du XIXe siècle. In: Reuter, Y. (Dir.). Les interactions lecture- écriture. Berne: P. Lang.
- Christmann, Ursula & Groeben, Norbert (1999): Psychologie des Lesens. In: Franzmann, Bodo; Ha- semann, Klaus; Löffler, Dietrich & Schön, Erich (Hrsg.): Handbuch Lesen. München: K.G. Saur. S. 145–223.
- Christmann, Ursula; Groeben, Norbert; Flender, Jürgen & Naumann, Johannes (2004): Verarbeitungs- strategien von traditionellen (linearen) Buchtexten und zukünftigen (nicht-linearen) Hypertex- ten. In: Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation in der Medienge- sellschaft. Ein Forschungsüberblick. S. 175–189.
- Cummins, Jim (1980): The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilin- gual education and the optimal age issue. In: TESOL Quarterly 14/2. S. 175-187.
- Cummins, Jim (1991): Conversational and academic language proficiency in bilingual context. In: AILA Review 8. S. 75-89.
- Cummins, Jim (2004): Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire (3. ed). Clevedon: Multilingual Matters.
- De Pietro, Jean-François (1990): Le désordre apparent de la conversation. Quelques apports de la linguistique à la compréhension des interactions. Tranel 16, 11-35.
- De Pietro, Jean-François (1996): Conversation, apprentissage et enseignement de la langue. Langage et pratiques, 19, 24-29.
- De Pietro, Jean-François & Wirthner, Martine (1996): Oral et écrit dans les représentations des en- seignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français. Tranel 25, 29-49.
- Di Sciullo, Anna Maria & Williams, Edwin (1987): On the Definition of Word. MIT Press: Cam- bridge Mass. (= Linguistic Inquiry Monographs 14).
- Dole, J. & al. (1991): Moving from the old to the new; Research of reading comprehension instructi- on, Review of Educational Research, 16(2), pp. 239-264.
- Dolz, J. & Schnneuwly, B. (1996): Genres et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande., Enjeux no 37/38, pp. 49-75.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998): Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école. Paris: ESF Editeurs.
- Dolz, J.; Noverraz, M. & Schneuwly, B. (Hrsg.) (2001): S'exprimer en français. Séquences didacti- ques pour l'oral et pour l'écrit. Bruxelles: De Boeck & Larcier, 4 volumes.
- Edelman, Gerald & Tononi, Giulio (2000): A Univers of Consciousness. How Matter Becomes Ima- gination. New York: Basic Books. (Dt.: Gehirn und Geist. München: C. H. Beck).
- Eggert, Hartmut (2002): Literarische Bildung und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensio- nen, Funktionen. Weinheim: Juventa. S. 186–194.
- Ehlich, Konrad (1986): Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse. Wolfdietrich Hartung (Hrsg.): Untersuchungen zur Kommunikation – Ergebnisse und Perspektiven. Berlin: Aka- demie der Wissenschaften. (= Linguistische Studien Reihe A. Arbeitsberichte 149). S. 14–50.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Niemeyer.
- Eriksson, Brigit (2006): Bildungsstandards im Bereich der gesprochenen Sprache. Eine Untersuchung in der 3., der 6. und der 9. Klasse. Tübingen/Basel: Narr Francke Attempto.

Eriksson, Brigit: Bildungsstandards für die Grundschule. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.). (2009). Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Handbuch Deutschunterricht in

Literatur 248

Theorie und Praxis DTP. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden (herausgegeben von Ulrich, Winfried), Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 144 – 159.

Eriksson, Brigit: Bildungsstandards – Mündliche Kommunikation. In: Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.) (2009). Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Handbuch Deutschunterricht in Theorie und Praxis DTP. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden (herausgegeben von Ulrich, Winfried), Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren., 116 – 128.

Eriksson, Brigit: Leistungsmessung. In: Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.) (2009). Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Handbuch Deutschunterricht in Theorie und Praxis DTP. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden (herausgegeben von Ulrich, Winfried), Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren., 445 – 457.

Eriksson, Brigit; Lindauer, Thomas; Sieber, Peter (2008): HarmoS «Schulsprache» – Kompetenzbeschreibungen und Basisstandards. In: Beiträge zur Lehrerbildung (= BzL) 3/2008, 338–350.

Fabre, C. (1990) : Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture. Grenoble: CEDITEL-L'Atelier du texte.

Fasold, Ralph (1990): Sociolinguistics of Language. Oxford / Cambridge Mass: Blackwell. (= Language in Society 6).

Fayol, M. (1985): Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

Feilke, Helmut (2002): Die Entwicklung literaler Textkompetenz. Ein Forschungsbericht (= SPASS (Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen). Schriftenreihe der Universität-GH-Siegen; (10/2002). Siegen.

Feilke, Helmuth (2003): Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob & Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2 Teilbände. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh. S. 178– 192.

Fiehler, Reinhard (1998): Bewertungen und Normen als Problem bei der Förderung der Gesprächsfähigkeit. Der Deutschunterricht 50, 1, 53–64.

Fodor, Jerry A. (1975): The language of thought. Cambridge Mass: Harvard University Press.

Frost, Ram & Katz, Leonard (Hrsg.) (1992): Orthography, phonology, morphology, and meaning. North-Holland: Amsterdam, New York. (= Advances in psychology 94).

Gadet, F. (1989): Le français ordinaire. Paris: A. Colin.

Gallmann, Peter & Sitta, Horst (1992): Satzglieder in der wissenschaftlichen Diskussion und in Resultatsgrammatiken. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 20.2, S. 137–181.

Garcia-Debanc, C. (1990): L'élève et la production d'écrits. Metz: Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz.

Garcia-Debanc, C. & Delcambre, I. (Hrsg.) (2001–2002): Enseigner l'oral. Repères 24/25.

Genouvrier, E. (1972) : Quelle langue parler à l'école? Propos sur la norme du français, Langue française 13, 34–51.

Giasson, J. (1990): La compréhension en lecture. Boucherville (Québec): Gaëtan Morin Editeur.

Giasson, J. (1995): La lecture. De la théorie à la pratique. Boucherville (Québec): Gaëtan Morin Editeur.

Goigoux, R. (2004): Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. In : Apprentissages de la lecture, Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin, pp 37–56.

Goody, J. (1986): La logique de l'écriture. Paris: A. Colin. Goody, J. (1994): Entre l'oralité et l'écriture. Paris: PUF. Gombert, J.-E., et al. (2002): Enseigner la lecture au cycle 2. Paris: Nathan pédagogie.

Graesser, Arthur C.; Singer, Michael & Trabasso, Tom (1994): Constructing inferences during narrative text comprehension. In: Psychological Review 101, S. 371–395.

Literatur 249

Groeben, Norbert (1982): Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit. Münster: Aschendorff.

Groeben, Norbert (Hrsg.) (1982): Leserpsychologie: Lesemotivation – Lektürewirkung. Münster: Aschendorff.

Groeben, Norbert & Christmann, Ursula (1995): Lesen und Schreiben von Informationstexten. Textverständlichkeit als kulturelle Kompetenz. In: Rosebrock, Cornelia: Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim : Juventa. S. 165–194.

Groeben, Norbert (2002): Zur konzeptuellen Struktur des Konstrukts "Lesekompetenz". In: Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 11–21.

Günther, Hartmut (1993): Erziehung zur Schriftlichkeit. In: Eisenberg, Peter & Klotz, Peter (Hrsg.): Sprache gebrauchen Sprachwissen erwerben. (= Deutsch im Gespräch; Stuttgart etc: Klett. S. 85–96.

Harras, Gisela (2004): Handlungssprache und Sprechhandlung. Berlin, New York: de Gruyter.

Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980): Identifying the organisation of writing processes. In: L. W Gregg et E. R. Steinberg (Hrsg.). Cognitive Processes in Writing. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Ass.

Hurrelmann, Bettina (2002b): Leseleistung – Lesekompetenz. Forderungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: Praxis Deutsch 176, S. 6–18.

Hurrelmann, Bettina (2002): Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa. S. 275–286.

Husfeldt, Vera; Lindauer, Thomas (2009). Kompetenzen beschreiben und messen. Eine Problematik selbstverständlicher Begriffe. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea; Rosebrock, Cornelia (Hrsg.). Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim: Juventa. (= Lesesozialisation und Medien), S. 137–150.

Iser, Wolfgang (1976): Der Akt des Lesens. München: Wilhelm Fink.

Jackendoff, Ray (1997): The architecture of the language faculty. Cambridge Mass : MIT Press.

Jonnaert, Ph. (2002): Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique. Bruxelles: De Boeck.

Joshi, R. Malatesha; Leong, Cha-Kan & Kaczmarek, B.: The Role of Phonology, Morphology and Orthography. Amsterdam: IOS Press.

Kerbat-Orecchioni, C. 1990: Les interactions verbales. Paris: A. Colin. (3 tomes).

Kintsch, Walter (1998): Comprehension: a paradigm for cognition. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Klieme, Eckhard u.a. (Hrsg.) (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Klinkenberg, J.-M. (1982): Les niveaux de langue et le filtre du 'bon usage. In: Le français moderne, 52–61.

Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut & Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 1. Halbband. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft [HSK]; 10.1). Berlin/New York: de Gruyter. S. 587–604.

Kohrt, Manfred (1985): Problemgeschichte des Graphembegriffs und des frühen Phonembegriffs. Tübingen: Niemeyer. (= Reihe Germanistische Linguistik 84).

Kohrt, Manfred (1987): Theoretische Aspekte der deutschen Orthographie. Tübingen: Niemeyer. (= Reihe Germanistische Linguistik 70).

Köster, Juliane; Lindauer, Thomas (2008). Zum Stand wissenschaftlicher Aufgabenreflexion aus deutschdidaktischer Perspektive. In: Böhnisch, Martin (Hrsg.). Beiträge zum 16. Symposium Deutschdidaktik <Kompetenzen im Deutschunterricht>. Hohengehren: Schneider. (= Didaktik Deutsch Sonderheft 2)., S. 148–161.

Literatur 250

Kühn, Peter (2005): Perspektiven der Deutschdidaktik. Sprachkompetenztests im Kontext von Bildungsstandards und Deutschunterricht. Luxembourg: SCRIPT. Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle. Les cahiers de l'évaluation.

Küspert, Petra (1998): Phonologische Bewußtheit und Schriftspracherwerb. Zu den Effekten vorschulischer Förderung der phonologischen Bewußtheit auf den Erwerb des Lesens und Rechtschreibens. Frankfurt a.M./Bern/New York: Lang.

Lahire, B. (1993): Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire. Lyon: PUL.

Le Boterf, G. (1995): De la compétence. Essai sur attracteur étrange. Paris: Editions d'Organisation.

Lindauer, Thomas; Sturm, Afra; Schmellentin, Claudia (2006). Die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung. Aktualisierte und erweiterte Auflage 2006. Ergänzt mit fachlichen Empfehlungen für die Vermittlung der Regeln im Unterricht. Bern: Generalsekretariat EDK

Lindauer, Thomas; Schmellentin, Claudia (2007). Die wichtigen Rechtschreibregeln – ein Handbuch für die Schule. Zürich: Orell Füssli

National Institute of Child Health and Human Development, NIH, DHHS (2000): Report of the National Reading Panel: Teaching children to read. Washington, DC: US Government Printing Office.

Neef, Martin (2005): Die Graphematik des Deutschen. Tübingen: Niemeyer. (= Linguistische Arbeiten 400).

Nussbaumer, Markus (1991): Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten. Tübingen: Niemeyer. (= Reihe Germanistische Linguistik 119).

Nussbaumer, Markus (1993): Textbegriff und Textanalyse. In: Eisenberg, Peter & Klotz, Peter (Hrsg.): Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben. Stuttgart. (= Deutsch im Gespräch). S. 63–84.

Nussbaumer, Markus & Sieber, Peter (1995): Über Textqualitäten reden lernen – z. B. anhand des «Zürcher Textanalyserasters». In: Diskussion Deutsch 141, S. 36–52.

OCDE (1999): Mesurer les connaissances et compétences des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation. Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves. Paris: OCDE.

Papst-Weinschenk, Marita; Wagner, Roland W.; Naumann, Carl Ludwig (1997): Sprecherziehung im Unterricht. München, Basel: E. Reinhardt.

Pinker, Steven (1999): Words and rules. New York: Basic Books.

Portmann-Tselikas, Paul R. (2002): Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In: Portmann-Tselikas, Paul R. & Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): Textkompetenz: Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. Innsbruck u.a.: StudienVerlag. S. 13–43.

Portmann-Tselikas, Paul R. (2005): Schreiben und Überarbeiten von Texten. In: Abraham, Ulf / Kupfer-Schreiner, Claudia & Maiwald, Klaus (Hrsg.): Schreibförderung und Schreiberziehung: Eine Einführung für Schule

und Hochschule. Donauwörth: Auer Verlag. S. 174–186.

Praxis Deutsch (1997): Reden lernen, Heft 144.

Quasthoff, Ute (2003): Entwicklung mündlicher Fähigkeiten. In: Bredel, Ursula et. al. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Bd. 1. Paderborn/München/Wien/Zürich: Ferdinand Schöningh. S. 107–120.

Rayner, Keith & Pollatsek, Alexander (1989): The psychology of reading. Hillsdale: Erlbaum.

Rehbein, Jochen (1996): Ausgewählte Aspekte der Pragmatik. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): Sprachwissenschaft – Ein Reader. Berlin, New York: de Gruyter S. 106–131.

Reuter, Y. (1996): Enseigner et apprendre à écrire. Paris: ESF Editeur.

Richter, K. & Christmann, Ursula (2002): Lesekompetenz. Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa. S. 25–58.

Literatur 251

Roulet, Eduard et.al. (1985): L'articulation du discours en français contemporain. Bern/Francfort/New York: Peter Lang.

Rychen, Dominique (2005): Schlüsselkompetenzen: ein internationaler Referenzrahmen. In: *phakzente* 2, S. 15–18.

Schmidlin, Regula (1999): Wie Deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen. Textstruktur und Lexik von Kindertexten aus der Deutschschweiz und Deutschland. Tübingen: Francke. (= Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur 79).

Schneider, Hansjakob (1998): <Hochdeutsch – das kann ich auch>: der Erwerb des Hochdeutschen in der deutschen Schweiz: eine Einzelfallstudie zur frühen mündlichen Sprachproduktion. Frankfurt a.M./Bern/New York: Lang. (= Zürcher germanistische Studien 50).

Schneider, Hansjakob; Lindauer, Thomas (2007). Lesekompetenz ermitteln: Tests. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.). Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Zug: Klett und Balmer. (= Lehren lernen 1). S. 126–139.

Schneider, Günther (2004): Frühe Entwicklung von Lesekompetenz. Zur Relevanz vorschulischer Schreibkompetenzen. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 13–36.

Schneuwly, B. (1988) : Le langage écrit chez l'enfant. La production de textes informatifs et argumentatifs. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.

Schnotz, Wolfgang & Dutke, Stephan (2004): Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz. Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 61–99.

Schoeni, G.; Bronckart, J.-P. & Perrenoud, Ph. (1988) : La langue française est-elle gouvernable? Normes et activités langagières. Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé.

Schwitalla, Johannes (2003): *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt (2., überarbeitete Auflage).

Sieber, Peter & Sitta, Horst (1986): *Mundart und Standardsprache als Problem der Schule* (= Reihe Sprachlandschaft; 3). Aarau/Frankfurt/Salzburg: Sauerländer.

Sieber, Peter (1998): *Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit* (=

Reihe Germanistische Linguistik; 191). Tübingen: Niemeyer.

Söll, Ludwig (1985): *Gesprochenes und geschriebenes Französisch*. 3. Aufl. (= Grundlagen der Romanistik; 6). Berlin.

Strohner, Hans (1995): *Kognitive Systeme – eine Einführung in die Kognitionswissenschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Sucharowski, Wolfgang (1996): *Sprache und Kognition: Neuere Perspektiven der Sprachwissenschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

van Dijk, Teun Adrianus (1980): *Textwissenschaft*. Tübingen: Niemeyer.

van Dijk, Teun Adrianus & Kintsch, Walter (1983): *Strategies of discourse comprehension*. New York : Academic Press.

Vanhulle, S. & Dufahys, J.-L. (2002) : *La lecture dans tous ses états. Quelques pistes pour (bien) l'enseigner*, Enjeux, no 55. pp. 13–30.

Vennemann, Theo & Jacobs, Roderick (1982): *Sprache und Grammatik. Grundprobleme der linguistischen Sprachbeschreibung*. Darmstadt: Wissenschaftl. Buchgesellschaft (= Erträge der Forschung 176).

Vogt, Rüdiger (2002): *Im Deutschunterricht diskutieren. Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik*. Tübingen: Max Niemeyer.

Vogt, Rüdiger (2004): *Miteinander-Sprechen lernen: Schulische Förderung von Gesprächsfähigkeit*. In: Becker-Mrotzek, Michael & Brünner, Gisela (Hrsg.): *Analyse und Vermittlung von Ge-*

Literatur 252

sprachskompetenz. Forum angewandte Linguistik Band 43. Frankfurt am Main, Berlin, Bern: Peter Lang, S. 199–223.

von Polenz, Peter (1988): *Deutsche Satzsemantik*. Berlin, New York: de Gruyter (= Sammlung Götschen 2226).

Weinert, Franz E. (2001): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz. S. 17–31.

Wichter, Sigurd (1994): *Experten und Laienwortschätze. Umriss einer Lexikologie der Vertikalität*. Tübingen: Niemeyer. (= Reihe Germanistische Linguistik 144).

Wiese, Richard (1987): *Laut, Schrift und Lexikon*. In: *Deutsche Sprache*. S. 318–355.

Wiese, Richard (1996): *Phonology of German*. Oxford: Clarendon Press.

Wilson, Robert A. & Keil, Frank C. (Hrsg.) (1999): *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge Mass: MIT Press.

Wode, Henning (1988): *Einführung in die Psycholinguistik*. Ismaning: Hueber. Wunderlich, Dieter: *Zur Rolle der Pragmatik in der Linguistik*. In: *Deutschunterricht* 22.