6-7 Anno L 2012

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS



EDITORIALE Gianfranco Porcelli
RIFLESSIONI METODOLOGICHE Giuseppe Maugeri - Loretta Piai - Sara Ferrari - Silvia Serena
INSERTO - **DOSSIER BLE** a cura di Maria Cecilia Luise. Inserto ideato da Giovanni Freddi
LE BUONE PRATICHE Maela Maruzzo - Michel Boiron - Melania Spinello - Giuseppe Maugeri - Rossanna Pavan
VITA DELL'ANILS Milvia Corso - Marilena Nalesso

Poste Italiane Spa - Sped. in Abb. Post. D.L. 353/2003 (conv. in L. 27.02.04, n.46) art. 1, com. 1, CB Ancona - Scuola e Lingue Moderne n. 6-7/2012, Settembre 2012

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS
Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere

Rivista mensile
Poste Italiane Spa – Sped. in Abb. Post. D. L. 353/2003
(conv. In L. 27.02.04, n. 46), art. 1, com. 1, DCB Ancona

Anno L 6-7 2012

Proprietario ed editore
ANILS

Direzione
Gianfranco Porcelli
Direttore responsabile
Via Bruzzesi, 39 – 20146 Milano
gp.anils@yahoo.it
Abitazione: tel. 02 48951916 - fax 02 700534400
Milvia Corso
Direttore editoriale
Via Gaspara Stampa, 7 - 34124 Trieste
milvia.corso@gmail.com
Paolo E. Balboni
Direttore scientifico e didattico
Gli articoli e le proposte di collaborazione a SeLM vanno inviati al Direttore Responsabile.

Foto: Shutterstock.
In copertina: Fontana ad Ashgabet, Turkmenistan.

L'Editore ringrazia tutti coloro che hanno concesso i diritti di riproduzione e si scusa per eventuali errori di citazione o omissioni.

Comitato scientifico internazionale
Lennart Björk, Svezia
Serge Borg, Francia
Martine Defontaine, Francia
Véronique Deschamps, Francia
Jean Yves Petitgirard, Francia
Eynar Leupold, Germania
Ljudmila Alekseevna Verbickaja, Russia

Abbonamento annuo
Soci dell'ANILS:
comprensivo di iscrizione/abbonamento SeLM.
Per i non Soci:
Italia Euro 25,00
Estero Euro 40,00
Sostenitore Euro 50,00
Arretrati: annata Euro 40,00; una copia Euro 7,50
C.C.P. n. 10441863 intestato a:
ANILS, Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere
Via Gaspara Stampa, 7 - 34124 Trieste

Produzione editoriale
ELI srl C.P. 6 – 62019 Recanati (MC)
Art Director: Marco Mercatali
Redazione: Gigliola Capodaglio, Caterina Francioni

Prestampa: graficaGEI – Jesi (AN)

Finito di stampare nel mese di settembre 2012
presso Tecnostampa
Autorizzazione del Tribunale di Modena del 3.6.1963: n. 398 del Registro di Stampa.

2 **Editoriale**
Da che parte andiamo? Con quali mezzi?
di Gianfranco Porcelli

Riflessioni metodologiche

4 **Modello esperienziale di apprendimento della lingua italiana per studenti Erasmus**
di Giuseppe Maugeri, Loretta Piai

10 **I traduttori automatici: quali scegliere e come usarli**
di Sara Ferrari

17 **I perché nella scuola: filosofia dell'insegnamento o utopia?**
di Silvia Serena

Inserto
Dossier BLE - Bambini-Lingue-Europa 23
a cura di Maria Cecilia Luise. Inserto ideato da Giovanni Freddi

Le buone pratiche

38 **Un percorso alla riscoperta del bisogno di autorealizzazione del discente**
di Maela Maruzzo

44 **Chansons en classe de français, mode d'emploi**
di Michel Boiron

47 **Courts métrages et films d'animation en classe de français**
di Michel Boiron

50 **Deutsch bewegt sich – Il tedesco si muove**
di Melania Spinello

52 **L'insegnamento della lingua italiana in Turkmenistan**
di Giuseppe Maugeri

56 **Child labor**
di Rossanna Pavan

Vita dell'ANILS

60 **Le competenze del docente CLIL: percorsi di Ricerca-Azione**
a cura di Milvia Corso e Marilena Nalesso

Documentazione

61 **Lettera del DORIF al Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca**

Lettere al Direttore

63 **Tirocinio Formativo Attivo**

Vita dell'ANILS

64 **Programma del Seminario ANILS**

I "perché" nella scuola: filosofia dell'insegnamento o utopia?

Silvia Serena
Presidente della Sez. ANILS di Varese

Ho lasciato la scuola vent'anni fa per dedicarmi più compiutamente all'aggiornamento e alla formazione dei docenti, pur nella convinzione che il non avere quotidianamente almeno un piede nella scuola comporti il rischio di ipotizzare modelli irrealizzabili o comunque incompatibili con la realtà scolastica; la mia ricerca di allora dei *perché*[1] ha continuato però a essere fino ad oggi la linea guida di tutti i miei progetti, e costituisce per esempio anche il riferimento di fondo del progetto che verrà presentato in tedesco[2] (valido per tutte le lingue, ma opera di un manipolo di insegnanti di tedesco e perciò presentato nella lingua in cui è nato).

Ho sempre visto la lingua – qualunque lingua – come racconto e come strumento per raccontare e ascoltare vicende umane, cioè come veicolo per scoprire risposte sempre nuove e diverse al "chi siamo", "da dove veniamo" e "dove andiamo". Dalla concezione della lingua non come oggetto di indagine e di sezionamento su un tavolo anatomico, ma come strumento per pensare e conoscere, è discesa la mia concezione della didattica come fondamento per coinvolgere gli studenti nella scoperta e nel fascino dell'infinito cammino di ricerca dei *come*, dei *perché* e dei *che cosa*, riferiti sia all'oggetto di indagine (dunque la lingua e il testo), sia alle modalità e attività di studio e di ricerca (*come* e *perché* studiare che cosa – quale lingua, quale testo, quale fenomeno linguistico, *come* e *perché* svolgere quali "tasks" ed esercizi).

la lingua come strumento per raccontare e ascoltare vicende umane

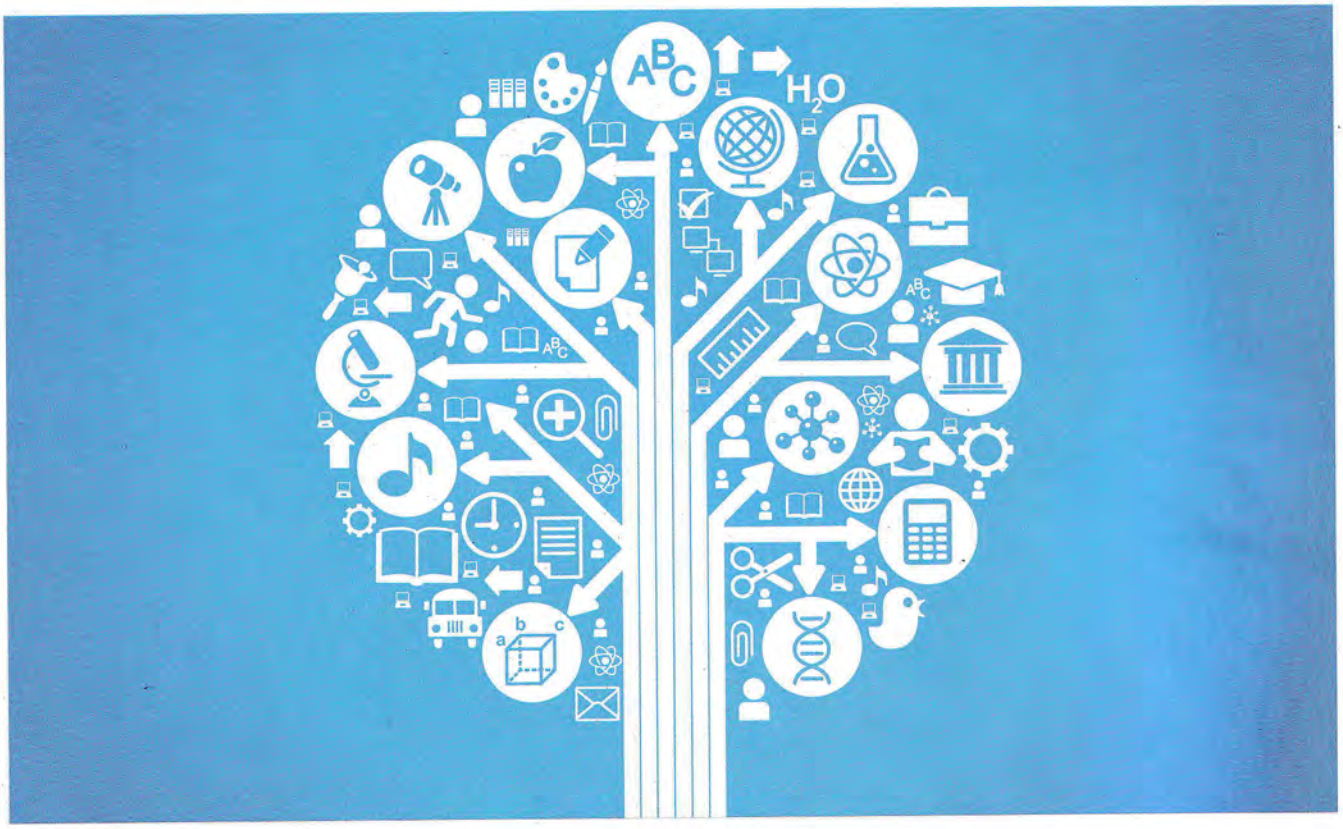
A questo concetto di fondo della didattica come ricerca dei *perché* ho informato i miei interventi nell'ambito della formazione docenti e nell'insegnamento, lavorando sempre sulla doppia prospettiva del *dentro* e *fuori*, cioè del fare, e del porsi al di fuori di questo "fare" per interrogarlo: nella formazione e nell'aggiornamento-docenti ho dunque trattato i corsisti:

- prima come discenti, facendo loro svolgere quelle attività o ricerche di cui avrebbero poi dovuto pretendere lo svolgimento da parte degli studenti, e inducendoli successivamente a ripercorrere la loro esperienza di apprendimento con l'occhio del discente che guarda quanto ha imparato;
- poi come docenti, facendo indovinare o spiegare quali obiettivi potessero essere sottesi al far loro svolgere determinate attività mediante quelle strategie, su quei contenuti e con quegli strumenti e non altri: ciò perché risultasse loro chiaro che cosa avevano appreso come docenti, quali ricadute potesse avere questa esperienza su di loro e sul loro modo successivo di agire in classe, quali avrebbero potuto essere le alternative e che conseguenze esse avrebbero potuto avere, ma specialmente per far loro assumere il costume di chiedersi sempre il "perché" di quello che facevano, piuttosto che farsi governare dall'esterno (per es. dal libro di testo o da qualche nuova moda o da qualche tecnica appresa in qualche corso di aggiornamento in modo svincolato o isolato dal loro quotidiano).

---

1 A proposito di *perché*, qualcuno dei colleghi forse ricorderà la stagione della rivista *FRAGEZEICHEN – Beiträge zu Theorie und Praxis des Deutschunterrichts in Italien/Contributi teorici e pratici per l'insegnamento in Italia* tra il 1984 e il 1992, che aveva un grande punto interrogativo sulla copertina...

2 Si veda in SeLM 8-9/2012: Silvia Serena, Fremdsprachliche Handlungskompetenz in der Oberschule: Utopie oder Wirklichkeit?.



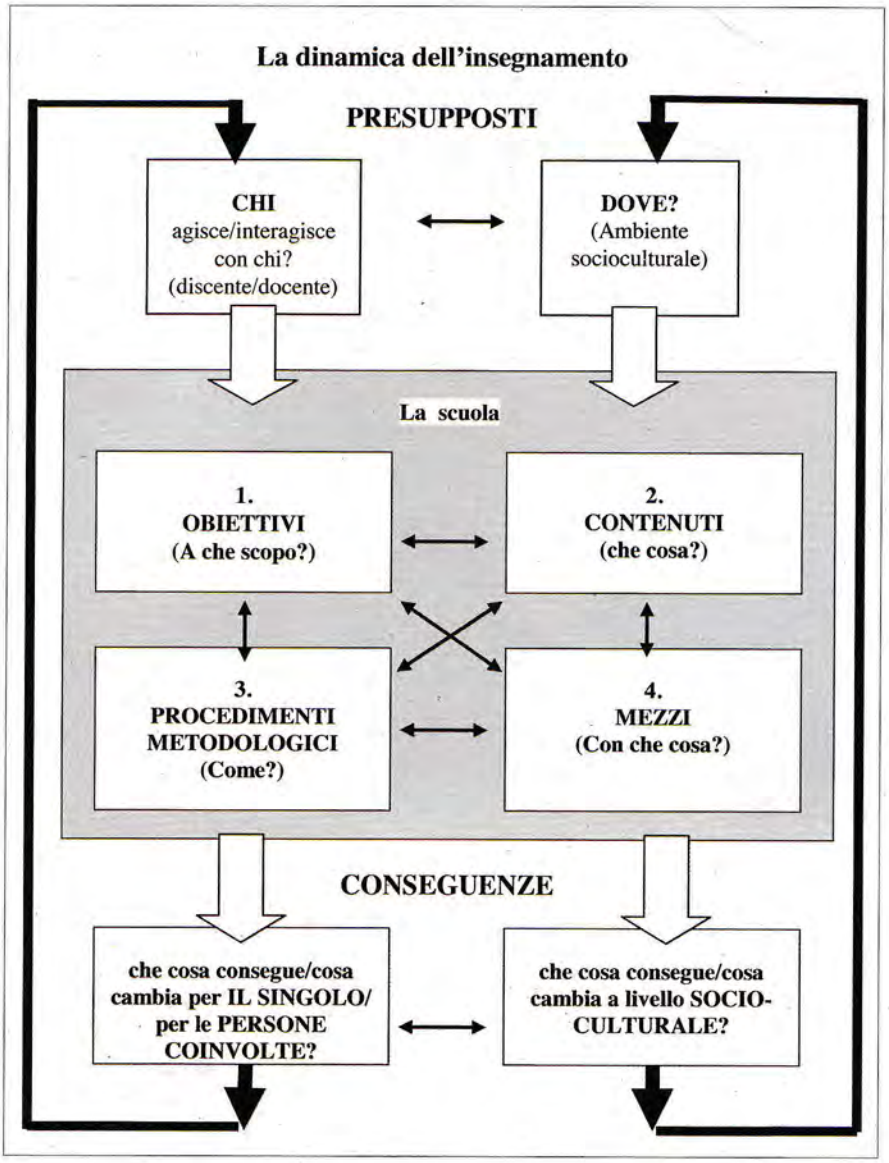
Non so se ho lavorato così perché ho incontrato il modello didattico riportato a p. 19, o se l'ho incontrato perché lavoravo così, ma è certo che questo modello didattico, noto come "Berliner Modell"[3], nato dalla teoria dell'apprendimento della cosiddetta *Berliner Schule* di Paul Heimann (1901-1967) mi ha accompagnato come modalità organizzativa del pensiero in molti progetti anche non direttamente legati all'insegnamento delle lingue. Vi si coglie immediatamente:

- l'interdipendenza dei quattro fattori (obiettivi, contenuti, metodo e mezzi) dei quali nessuno può essere pensato indipendentemente e isolatamente l'uno dall'altro, in quanto qualsiasi modifica in uno dei quattro ha ripercussioni sugli altri tre, tutti interagenti tra loro;
- il fatto che il processo di insegnamento, come svolgimento di un cammino, non avviene all'interno di una *turris eburnea*: nel riquadro grigio della scuola, entrano due frecce e da lì escono, a significare che l'insegnamento non viene programmato e imposto dall'alto di un empireo lontano dalla scuola reale, ma tarato sul singolo discente, visto sia a livello individuale con la sua preparazione remota e le sue difficoltà di apprendimento, sia in rapporto al suo ambiente familiare e socioculturale.

In realtà qualsiasi processo di programmazione avviene tenendo presenti i fattori e gli elementi condizionanti illustrati nel grafico, ma il modello così concepito permette di avere una visione di insieme di quello che avviene nel processo dell'insegnamento, che risulta qualcosa di "vivo" e di dinamico, e mostra la sua valenza pedagogica ed educativa: ne risulta una "programmazione" che è ben altro che un mero e statico adempimento burocratico. Il grafico può esser visto come strumento di analisi che da un lato rende trasparenti le decisioni didattiche assunte, dall'altro guida chi le deve assumere, abituandolo a pensare in modo didattico. Quel che però a mio avviso è fondamentale, è il suo carattere visionario, e cioè la fiducia che quanto si fa nella scuola, abbia ripercussioni e ricadute su un progresso a livello sia del singolo, sia del mondo che lo circonda, il che d'altro canto rende più acuta la consapevolezza della immensa responsabilità del docente e delle conseguenze che ogni singola parola o comportamento possono avere per la vita intera di uno studente, se visto in prospettiva di "futuro adulto".

---

3 Lo si trova semplificato in http://de.wikipedia.org/wiki/Berliner_Modell e illustrato più compiutamente nel saggio di SCHULZ W., "Aufgaben der Didaktik – Eine Darstellung aus lerntheoretischer Sicht", in KOCHAN D.C., Hg. (1970:403-440). Si parla normalmente di *lehr-lern-theoretische Didaktik*, cioè di una didattica che abbraccia insieme le due facce, cioè l'insegnamento e l'apprendimento – cosa certo non nuova se non, forse, in una enunciazione grafica di questa forma. Va notato, a livello grafico, che nel modello originale i quattro riquadri – obiettivi, contenuti, metodi e mezzi – sono indicati con un cerchio, che di per sé è eloquente a livello simbolico. In questa sede si è optato per il riquadro per mere ragioni tipografiche.



Dal grafico risulta dunque evidente che nessuno degli elementi può essere visto come a sé stante, che ciascuno è determinato dalla presenza e dall'evoluzione degli altri, e che ciascuno va visto e pensato in un rapporto di interrelazione con gli altri: il pensare didattico è caratterizzato proprio dal fatto che chi programma qualsiasi intervento educativo a qualsiasi livello tiene presenti contemporaneamente i quattro interrogativi di base di qualsiasi attività si svolga all'interno della scuola – appunto il riquadro grigio – sul quale influiscono e risultano determinanti i fattori in entrata (il *per chi* il progetto è pensato), a significare che l'insegnamento (di qualsiasi materia, non solo di una lingua straniera o materna) avviene in costruzione e in rapporto di interscambio con la realtà circostante. I destinatari, dunque, vengono visti sia come singoli che come membri della società, i quali, dopo avere "attraversato" l'esperienza-scuola, non saranno più quelli di prima – il che (ecco le frecce di uscita) avrà una ricaduta sia sui singoli che sull'ambiente che li circonda, considerati di nuovo come fattori in entrata di un nuovo ciclo.

Se nel riquadro grigio che indica l'istituzione all'interno della quale avviene il processo formativo, si sostituisse "scuola" con "formazione docenti" o "corso di didattica di lingue" o "percorso di laurea magistrale specifica" o "tirocinio co-progettato da scuole e università" o "passaggio dal sapere al saper insegnare"[4], la modalità di pensiero alla base dell'attività da svolgere nei corsi sarebbe assolutamente identica[5]:

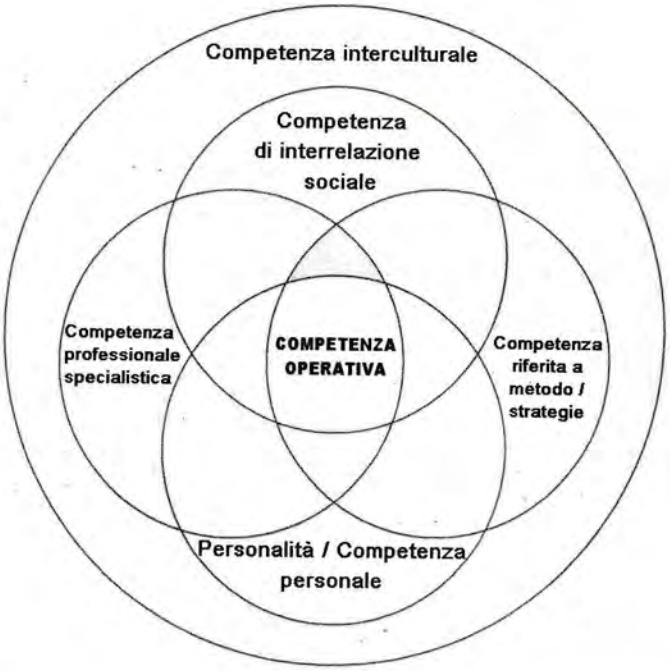
- nei "presupposti" a livello individuale verrebbe indicato per esempio come il singolo vede, nella scuola e nella società, il proprio ruolo come docente di lingue: verrebbe fatto riferimento alla sua cultura di partenza e alla sua preparazione universitaria, alla sua consapevolezza del bisogno di conoscenza, alla sua abitudine di lettura e di ascolto, alla sua consapevolezza più o meno sviluppata della lingua come strumento di conoscenza del passato e del presente;
- nei presupposti di tipo socioculturale verrebbe racchiusa la tragica situazione della scuola e in particolare dell'insegnamento delle lingue (classi troppo numerose, troppo poche ore, ecc.) e della formazione-non formazione didattica dei docenti di lingue, cui supplire per una vita, mediante il volontariato, l'autoaggiornamento e l'autoformazione o comunque a proprie spese, alle carenze istituzionali di tutti i tipi (senza contare tutti i problemi relativi al precariato e alla

[4] I termini sono tratti dalle parole di Mariastella Gelmini nel Comunicato Stampa del MIUR del 10 settembre 2010 in: http://www.istruzione.it/web/ministero/cs100910.

[5] Il modello infatti è stato variamente utilizzato come base per impostare corsi sperimentali sia interdisciplinari che per insegnanti di lingue, quindi a) di aggiornamento-docenti, b) di formazione-docenti, c) di corsi di accompagnamento al tirocinio, d) di formazione per formatori), e) di aggiornamento per formatori. Tali esperienze sono raccolte in Silvia Serena, *Didattica e Metodologia della formazione degli insegnanti: Modelli sperimentali/Didaktik der Lehreraus-und-fortbildung in Italien: Modelle aus der Praxis*, ove si trova anche un modello di corso di formazione-aggiornamento fondato sull'approccio ermeneutico scettico di Hans Hunfeld (Silvia Serena, 1996:141-150).

mancanza di continuità didattica);
• tra gli obiettivi verrebbe indicato che cosa dovrebbe sapere e saper fare il docente, quali *competenze* (si veda il grafico riportato a fianco) dovrebbe avere per essere in grado – a livello di conoscenze, consapevolezza, capacità e disponibilità[6] – di scegliere contenuti, strategie e strumenti per far fronte al suo ruolo e ai nuovi compiti da esso richiesti;
• tra i contenuti verrebbe indicato tutto quello che tali competenze comportano, e dunque non solo tutto quel che concerne la lingua, il suo funzionamento, il mondo di pensiero – la letteratura, musica, arte, filosofia ecc. – ma anche tutto il bagaglio del sapere pedagogico-didattico-metodologico professionale necessario in rapporto alla trasmissione di questi "contenuti";
• tra i metodi verrebbero indicate tutte le attività e modalità di attuazione e di articolazione dei corsi e dei seminari, utili a far sperimentare ai docenti in prima persona modalità di lavoro che poi potranno adottare in classe (dal lavoro di coppia o di gruppo, toccando con mano le difficoltà di ideare tasks relativi, gestione delle diverse tipologie di apprendenti, pianificazione a diversi livelli, ecc.);
• tra gli strumenti tutti quelli che il docente deve essere in grado di usare, dal libro di testo (che non è la guida secondo la quale regolarsi, perché è sempre il docente a scegliere!) a tutti gli strumenti informatici che il docente deve essere in grado di usare, per poter assistere gli studenti in un apprendimento personalizzato.

In altre parole: il passaggio dal "sapere al saper fare" sarebbe il passaggio dal riquadro n. 2 dei contenuti al n. 3 dei metodi e al n. 4 dei mezzi in rapporto al n. 1 degli obiettivi. Tali obiettivi possono essere anche visti come una competenza operativa complessiva[7]



costituita dall'interfacciarsi delle quattro competenze del grafico sopra riportato.
Questa competenza operativa (la cosiddetta "Handlungskompetenz"), inserita nel grande alveo di una competenza interculturale, può essere riferita sia al versante docente che al versante del discente. Infatti tale modello costituisce il fondamento:

a) a livello universitario
• di tutti i Curriculi-quadro nati dal 1992 ad oggi in vari Paesi d'Europa per l'insegnamento del tedesco transfacoltà a studenti universitari (Polonia, Repubblica Ceca, Repubblica Slovacca, Serbia, Bosnia ed Erzegovina, Bielorussia, Croazia, Macedonia, Russia, Ucraina[8]): si tratta di curricoli (alcuni consultabili online, altri solo cartacei) nati ad opera di docenti di tedesco e riferiti al tedesco ma applicabili anche all'insegnamento di altre lingue,
• di due libri di testo per l'insegnamento del tedesco a studenti universitari, indipendentemente dalla facoltà frequentata (uno del 2004, a livello B2-C1 con relativo libro per l'insegnante, l'altro del 2011 di livello A2-B1 con pubblicazione, nel 2012, del CD-ROM del libro-insegnante, che è anche strumento di autoformazione al di là del libro di testo stesso[9]);
b) a livello di scuola media di II grado
• di un curriculum per studenti della scuola secondaria di II grado,
• di un curriculum per la formazione e

6 Vedi: "Prospetto riassuntivo dell'articolazione degli obiettivi", all'interno del capitolo "Un modello di formazione docenti teorico-pratico: corso universitario di introduzione didattico-metodologica all'insegnamento di una lingua straniera" (Silvia Serena 1996:47).
7 Si tratta della traduzione in italiano del modello riportato in lingua tedesca nel mio contributo "Fremdsprachliche Handlungskompetenz in der Oberschule: Utopie oder Wirklichkeit?", che verrà pubblicato nel prossimo numero (Handlungskompetenz = competenza operativa).
8 I curricoli più recenti sono quelli elaborati in Serbia e in Bosnia ed Erzegovina, consultabili e scaricabili dagli indirizzi riportati qui di seguito: *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Serbien*, 2011: http://www.goethe.de/ins/cs/bel/lhr/dlr/deindex.htm e *Rahmencurriculum* für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Bosnien und Herzegowina, 2011: http://www.goethe.de/ins/ba/sar/pro/bkd/bhdlv/rahmencurriculum.pdf. Gli altri sono riportati in bibliografia.
9 Si vedano, tra le indicazioni bibliografiche i volumi *Mit DEUTSCH in Europa studieren arbeiten leben B2-C1* e *Mit DEUTSCH studieren arbeiten leben A2-B1*.



l'aggiornamento dei docenti,
- di un libro di testo come risultato dell'applicazione del curriculum
- del relativo libro per l'insegnante,

nati da un Progetto Pilota Leonardo[10] della durata di quattro anni, con l'obiettivo della "Creazione di un centro risorse in rete transnazionale per lo sviluppo di competenze linguistiche di settore".

far sperimentare ai docenti modalità di lavoro che potranno adottare in classe

I risultati del progetto, coordinato da Astrid Donadini dell'ITCS "Manfredo da Passano" di La Spezia con la partecipazione di partner da Finlandia, Germania e Olanda, sono stati presentati nel corso del convegno internazionale conclusivo nel 2001[11], ma da allora non sono più stati sfruttati: sono state messe online sul sito del Goethe-Institut di Monaco solo le versioni tedesche dei due curricoli[12], senza riportare le versioni nate nelle lingue delle nazioni-partner (sono consultabili solo in formato cartaceo rivolgendosi all'indirizzo della sottoscritta[13]).

Invece è proprio interessante leggere in italiano come nel curriculum per studenti di scuola media di II grado di indirizzo commerciale, cioè nel "Curriculum per l'insegnamento di competenza linguistica professionale nel settore commerciale degli scambi intracomunitari in istituti di II grado – lingua straniera: tedesco" vengono illustrate le competenze che costituiscono la mèta da far raggiungere ai discenti (in realtà il fondamento della descrizione è costituito da un modello che ha costituito la base della formazione del personale della Mercedes-Benz[14]). Ecco dunque il ventaglio delle competenze nella traduzione di Astrid Donadini (Curriculum 2002:11-12) che ha curato tutta la versione italiana dei materiali del progetto:

10 1/97/1/29279/PI/III.1.a.CON dal titolo: "Creazione di un centro risorse in rete transnazionale per lo sviluppo di competenze linguistiche di settore", coordinato da Astrid Donadini dell'ITCS "Manfredo da Passano di La Spezia" e con la direzione scientifica di Dorothea Lévy-Hillerich (Goethe-Institut Inter Nationes), con la collaborazione di Monika Veldenz-Dunne, Konrad Wille e Lutz Richter, e la consulenza scientifica del Prof. Wolfgang Tönshoff (Università di Costanza) e i seguenti Partner: Alfa-College, Hoogeveen (NL), Haminan Ammatiopisto, Hamina (Fin), Handels-und Höhere Handelschule Bremen, Goethe_isntitzut Roma, ITG "A.Palladio" di Treviso e l'ITI "AQ. Einstein" di Roma.

11 Il convegno dal titolo *"La competenza operativa in dimensione europea nelle professioni: l'esperienza di un Pilota"* si è svolto il 24 aprile 2001 (con la collaborazione dell'ANILS, oltre che delle Associazioni culturali Italo-Tedesche ACIT e l'Associazione degli Insegnanti di Lingua tedesca ADILT).

12 *Rahmencurriculum für den berufsorientierten Unterricht Deutsch als Fremdsprache in der Sekundarstufe II*, Leonardo-Projekt: http://www.goethe.de/lhr/prj/kbu/deindex.htm e *Rahmencurriculum für die Fortbildung von Lehrern für Deutsch als Fremdsprache im Bereich Berufs-und Fachsprache*: http://www.goethe.de/lhr/prj/kbf/deindex.htm (indicazioni complete in bibliografia).

13 I materiali – quindi i due curricoli nelle tre lingue, il libro di testo LÉVY-HILLERICH, D. (1997-2001), *Großhandel auf dem Europäischen Binnenmarkt: HIP HOP IN DEN BERUF Lern-und Arbeitsbuch für Deutsch als Fremdsprache an berufsorientierten Schulen in Europa. Mit Audio-CD, CD-ROM – Spielesammlung – Lehrerhandreichungen* e il libro per l'insegnante non sono disponibili in forma digitale, bensì solo stampata: gli interessati possono dunque rivolgersi ad adrianasilvia.serena@fastwebnet.it.

14 Il modello, riportato come "Abb. 1. Modell vom ganzheitlichen Handeln" nel mio contributo, che verrà pubblicato in SeLM 8-9/2012 con il titolo di "Fremdsprachliche Handlungskompetenz in der Oberschule: Utopie oder Wirklichkeit?", è in realtà il modello olistico originario (successivamente variamente modificato a livello grafico ma rimasto identico nella sostanza), che costituisce da anni il fondamento dei corsi di formazione del personale della Mercedes-Benz (oggi: Daimler Chrysler); la descrizione delle competenze, riportata nel curricolo citato, fa riferimento a questa prima versione originaria. Si vedano le trasformazioni grafiche del modello in http://www.abrapa.org.br/cd/npdfs/Eichstaett-Ulrike.pdf, http://ebner.bwl.uni-mannheim.de/fileadmin/files/DA_Abstracts/Behrens__Christian_Magister_2008.pdf , http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a41_experten-fachtagung_session5_engert-ppt_de.pdf, http://www.alf-projekt.de/alf_didaba.pdf.

• **Competenza professionale specialistica o settoriale**
- **significa**
conoscere il "sapere" specifico e "saper applicare" le proprie conoscenze, sapersi applicare in modo professionale,
- **è importante**
per una corretta progettazione, conduzione, analisi e controllo dei processi produttivi e dei percorsi di lavoro del mondo delle imprese (modello Mercedes-Benz),
- **rappresenta**
la disponibilità e la capacità, sulla base dell'acquisita conoscenza (sapere) e competenza (saper fare), di risolvere in modo corretto, autonomo e responsabile, incarichi e situazioni problematiche del mondo del lavoro, applicando sia competenza professionale, sia competenza metodologica, ed alla fine, di saper analizzare e valutare i risultati ottenuti (v. Curr. Reisekaufmann, pag.96);

• **Competenza metodologica**
- **significa**
saper scegliere e applicare il metodo più adatto alla situazione da risolvere,
- **è importante**
per una corretta progettazione, conduzione, analisi e controllo dei processi produttivi e dei percorsi di lavoro del mondo delle imprese (modello Mercedes-Benz),
- **rappresenta**
il livello di competenza raggiunto dal singolo individuo in termini di autonomia nella gestione di rapporti/situazioni in ambito sia privato, sia pubblico, ma soprattutto professionale. Conformemente a quanto detto, la "qualifica professionale" ottenuta alla fine di un percorso di formazione, dimostrerà il raggiungimento di competenze applicabili a qualsiasi situazione, di carattere privato, pubblico e professionale (v. Curr. Reisekaufmann, pag.97). Ciò significa che il futuro collaboratore deve essere in grado di risolvere in modo autonomo, responsabile e critico, problemi/situazioni di lavoro, fare delle proposte di soluzione, applicare gli stessi metodi in situazioni diverse;

• **Competenza relazionale**
- **significa**
essere in grado di cogliere pensieri, sensazioni e concetti, e sapersi confrontare nel pieno rispetto di persone e/o situazioni diverse,
- **è importante**
nel rapporto con altri (rapporto di conduzione aziendale), nella comunicazione, nello sviluppo di rapporti affini e nello sviluppo della personalità in situazioni, processi e percorsi lavorativi nel mondo imprenditoriale (modello Mercedes-Benz),
- **rappresenta**
la disponibilità e la capacità di vivere e creare dei rapporti di relazione sociale, di affrontare casi di conflitto e/o di affinità, di confrontarsi e comunicare con gli altri in modo responsabile e razionale, e di essere civilmente responsabili e solidali (v. Curr. Reisekaufmann, pag.97).

Nel modello di formazione Mercedes-Benz non si fa direttamente riferimento alla sfera di competenza della personalità o a quella interculturale, tuttavia va ribadito che un perito commerciale per il settore del commercio all'ingrosso negli scambi intracomunitari deve essere in grado di proporre, cioè comunicare, la sua competenza professionale, settoriale, metodologica (capacità di formulare correlazioni, idee, proposte di soluzione, ecc.), non solamente verso l'esterno (clienti/fornitori), bensì anche verso l'interno (collaboratori, ecc.). Il principio di comunicazione è inteso cioè in due direzioni: è importante sia la comunicazione esterna, sia quella interna nell'impresa (Ballin/Brater pag. 37 e segg.). L'ambito esterno della comunicazione è sempre quello internazionale, europeo.

- **Competenza personale (sfera della personalità)**
  - **significa**
  - la disponibilità e la capacità, in qualità di individuo singolo, di affrontare, di chiarire, interpretare, valutare le possibilità di sviluppo, le esigenze, le limitazioni delle situazioni che si creano in ambito familiare, sociale e professionale,
  - saper dare degli apporti personali, pianificare e sviluppare dei progetti di vita,
  - **comprende**
  - qualità personali dell'individuo, come per es. l'autonomia, la capacità critica, la fiducia in se stesso, l'affidabilità, il senso di responsabilità e quello del dovere,
  - il possesso e il rispetto di una scala di valori (Curr. Reisekaufmann pag. 97). Ballin/Brater distinguono tra "personalità e apporto della propria persona". Per poter agire e operare in modo convincente, l'individuo deve dimostrare autonomia nell'organizzazione, comportamento responsabile nella gestione dei rapporti di lavoro e possedere un alto senso critico: "Solamente in presenza di queste capacità l'individuo saprà essere convincente come persona, e saprà valorizzare le proprie qualità e competenze".

- **Competenza interculturale**
  - **indica**
  - la disponibilità a valutare in modo critico la propria origine culturale, di confrontarsi con culture diverse dalla propria, di capire mentalità diverse dalla propria,
  - la capacità di relazionarsi con comportamenti/atteggiamenti diversi, di sviluppare delle strategie per rapportarsi con persone e ambienti differenti ed eventualmente adattarsi a situazioni socio-culturali diverse dalla propria.

Se l'enunciazione delle competenze in questo modo può sembrare astratta, molto più concreta diviene se si dà un'occhiata, da un lato, all'introduzione, e dall'altro alla descrizione dettagliata delle competenze.

Ecco dunque lo stralcio dall'introduzione (Curriculum 2002:8), ove si legge:

Mediante il raggiungimento della competenza linguistica e di quella professionale e settoriale, i giovani acquisiscono la capacità di interagire con effettiva competenza operativa professionale in un'altra lingua.

"Saper comunicare e relazionarsi in modo corretto e pertinente in ambito professionale" significa far sempre interagire l'apprendimento contenutisticamente professionale, settoriale, con l'apprendimento strategico/metodologico e con la sfera socio-affettivo-emotiva.

"Saper comunicare e relazionarsi in modo corretto e pertinente in ambito professionale" rende i giovani
- capaci di autoapprendimento
- capaci di prendere decisioni
- capaci di lavorare in gruppo
- capaci di comunicare
- coscienti della propria responsabilità
- capaci di critica e autocritica

e trasmette loro le competenze-chiave necessarie non solamente per la loro attività quali futuri operatori nello spazio economico-commerciale degli scambi intracomunitari, ma anche per sviluppare la capacità di aggiornamento/autoaggiornamento che è alla base di un concetto nuovo di apprendimento, e cioè di un concetto di formazione continua (apprendimento lungo tutto l'arco della vita).

Ed ecco lo stralcio (Curriculum 2002:14) riferito all'analisi e alla valutazione delle prime due delle quattro competenze:
- professionale,
- metodologica,
- relazionale,
- interculturale.

Va tenuto presente che il riferimento è orientato specificamente alla competenza linguistica nel "settore commerciale degli scambi intracomunitari" e che, quindi, per altri indirizzi di studio si rendono necessarie delle modifiche, pur lasciando invariato l'impianto generale:

Competenza professionale	
Sapere e saper fare • linguaggio settoriale • normative europee • normative legislative contrattuali • clausole internazionali • standard tecnici • condizioni economiche e di lavoro • condizioni socio-culturali	• Sapere interpretare ed esaminare in modo professionalmente/settorialmente corretto i risultati del processo di apprendimento • Sapere progettare/realizzare in lavoro individuale e/o di gruppo compiti in un tempo determinato • Saper usare mezzi/materiali di indagine specialistici (v. fonti, enciclopedie, statistiche, bollettini borsistici, indici, pubblicazioni della UE, normative e leggi, informazioni varie, ecc.) • Saper riconoscere e riprodurre correlazioni con ambiti tematici diversi (pensare in catena logica/per correlazioni) per es. condizioni internazionali di pagamento, Incoterms, casi di criticità in fase di trattativa commerciale • Saper distinguere nella formulazione dei compiti, ciò che è importante da ciò che non lo è • Essere in grado di risolvere compiti e/o incarichi di simulazione di situazioni (casi reali per es. in imprese virtuali, IG-students, ecc.) • Saper superare fasi diverse di un intero processo e/o percorso lavorativo
Competenza metodologica	
Metodo di apprendimento e di lavoro Tecniche di lettura / ascolto / di comunicazione orale e scritta *Study skills* per l'acquisizione di competenza lessicale Applicazione di conoscenze e di tipologie di testi e di metodi comunicativi diversi Tecniche di visualizzazione e di presentazione	• Procurarsi, analizzare. Selezionare, valutare, interpretare, trasmettere materiale informativo • Programmare fasi di apprendimento e svilupparle in un arco di tempo stabilito • Applicare i metodi appresi, in fase di formazione, in modo responsabile, determinato, programmato e professionalmente corretto (saper evidenziare le parti di interesse in un testo, annotare, documentare, ecc.) • Formulare e proporre esempi di soluzione in modo professionalmente/settorialmente adeguato • Saper prendere e motivare delle decisioni • Proporre idee, proposte, testi di carattere professionale/settoriale, rappresentarli sotto forma di diagrammi, statistiche, ecc. (cioè testi con poco uso di espressioni verbali) da commentare/esporre in brevi relazioni e/o rapporti • Saper commentare e relazionare con uso appropriato della lingua, testi basati su linguaggi non verbali (v. illustrare le informazioni contenute in diagrammi, ecc.) • Conoscere tecniche per interviste, saper valutare questionari, test, ecc. • Saper valutare test e/o griglie per la misurazione del successo nell'apprendimento

Lo stralcio si riferisce al capitolo 4.3 dell'indice qui di seguito riportato e assume una dimensione ancora più chiara se visto in tale contesto:

INDICE ANALITICO

1. DESTINATARI E OBIETTIVI DEL CURRICULUM
2. FORMATORI NEL SISTEMA SCOLASTICO PREPOSTO ALLA FORMAZIONE PROFESSIONALE INIZIALE
3. ESIGENZE DEL MONDO DEL LAVORO DI AGGIORNAMENTI NELL'OFFERTA FORMATIVA PROFESSIONALE PROPOSTA DAGLI ORGANISMI SCOLASTICI DI FORMAZIONE
   3.1 Il processo di integrazione europea: la sua continua trasformazione e le sue condizioni particolari
   3.2 Quali competenze-chiave oltre a quella specifica professionale?
   3.3 Proposte/suggerimenti per lo sviluppo di competenza linguistica (lingua straniera: tedesco)
4. COMPETENZA OPERATIVA PROFESSIONALE
   4.1 La competenza operativa professionale
   4.2 Competenze-chiave e competenza operativa professionale
   4.3 Catalogo dei criteri e delle conseguenze
   4.4 Proposte per l'insegnamento linguistico
5. PROPOSTE/SUGGERIMENTI PER L'INSEGNAMENTO LINGUISTICO (TEDESCO)
6. METODI
   6.1 Principi di base
      6.1.1 Il ruolo del docente e il ruolo del discente
      6.1.2 Principi metodologici per l'insegnamento del tedesco come lingua straniera
      6.1.3 Materiale autentico e media
      6.1.4 Monolinguismo e plurilinguismo
      6.1.5 Analisi degli errori
      6.1.6 Tecniche di apprendimento, autoapprendimento

   6.2 Tecniche e metodi operativi professionali
      6.2.1 Competenza metodologica e competenza relazionale nella formazione professionale
      6.2.2 Tecniche di compensazione in ambito di competenza relazionale
      6.2.3 Competenza relazionale nei rapporti di lavoro

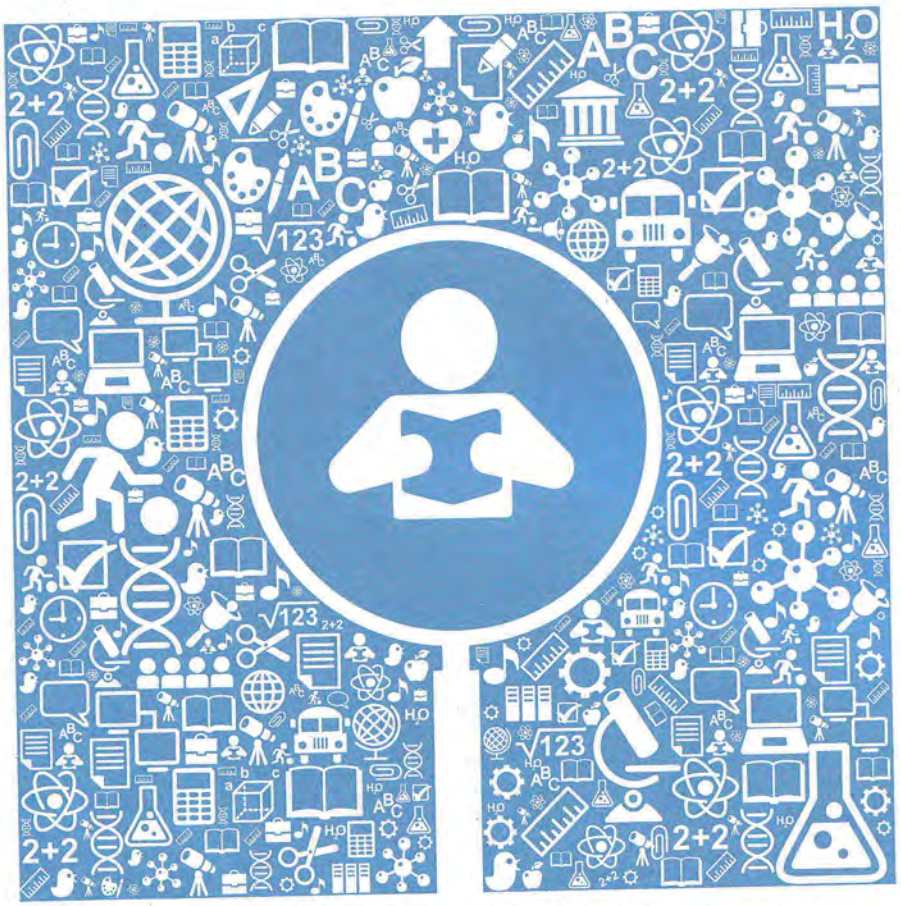
7. MISURAZIONE DEL SUCCESSO NEL PERCORSO DI APPRENDIMENTO E VALUTAZIONE
   7.1 Griglie per la misurazione del successo nell'apprendimento
   7.2 Test, verifiche sommative e prove d'esame
   7.3 Griglie per la valutazione di prove aperte
   7.4 Diario delle tappe del percorso di apprendimento

Per quanto il curriculum abbia condotto, all'interno del progetto Leonardo, allo sviluppo di un libro di testo per l'insegnamento della lingua tedesca (con relativa guida per l'insegnante[15]), quale applicazione delle proposte per l'insegnamento linguistico (vedi, nell'indice sopra riportato, evidenziato, il capitolo 5), le proposte sono trasferibili anche all'insegnamento di altre lingue.

L'indice del curriculum, comunque, è stato riportato anche perché in modo analogo e speculare, è stato costruito, all'interno del medesimo progetto Leonardo, il curriculum per la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti di scuola media secondaria di II grado[16]; sempre sulla base della medesima impostazione di fondo, sono stati anche costruiti, dal 1992 a oggi, in vari Paesi d'Europa, i curricoli per l'insegnamento del tedesco in università (sopra citati quali applicazione del modello delle competenze), e tutta la relativa formazione docenti: si è trattato,

15 Si tratta della guida didattica al già citato *HIP HOP in den Beruf*.

16 *Rahmencurriculum für die Fortbildung von Lehrern für Deutsch als Fremdsprache im Bereich Berufs-und Fachsprache*, Leonardo-Projekt: 1/97/1/29279/PI/III.1.a.CON, scaricabile da: http://www.goethe.de/lhr/prj/kbf/deindex.htm.



insomma, di vent'anni di lavoro orientati all'idea di fornire una formazione che servisse – sul versante discente e sul versante docente – sia *per* che *durante* il periodo di studio (scolastico/universitario) e successivamente per l'attività professionale e in generale per la vita. Non per nulla i libri di testo nati dai curricoli universitari (di cui quello a livello A2-B1 può essere usato in larga parte anche nelle scuole medie superiori), fanno riferimento a questi tre ambiti[17], in quanto la competenza linguistica viene sviluppata e messa alla prova durante il periodo di formazione, ma le competenze sviluppate nella lingua e mediante la lingua (per es. lavorare con dei partner, fare una presentazione, ecc.) servono poi nella vita professionale (capita sempre di dover lavorare con qualcuno o di dover presentare qualcosa...) e per vivere con gli altri in generale.

Va messo in rilievo il fatto che la riflessione sulla didattica per competenze non è una novità dopo la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18.12.2006 e dopo la pubblicazione, nel 2008, del Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF: The European Qualifications Framework[18]): dal recupero del concetto di educazione e dall'idea di formare i giovani come cittadini autonomi, capaci di compiere scelte responsabili ed etiche, coniugando lo sviluppo di competenze professionali con l'adesione alle norme di convivenza non per timore della sanzione, ma per condivisione del valore morale o del patto sociale, sono nati parecchi progetti e sperimentazioni[19] che pongono l'accento sulla mobilitazione di capacità personali sulla base di "unità di apprendimento" nelle quali i giovani svolgano dei "tasks" che permettano loro di costruirsi un rapporto personale col sapere e di sviluppare qualifiche-chiave utili in tutte le situazioni di vita e di lavoro.
Quello che non mi sembra sia mai stato fatto, è sviluppare queste competenze in modo organico e curricolare *attraverso* la lingua e *nella* lingua straniera: la sperimentazione di vent'anni a livello universitario e di quattro anni nel progetto Leonardo sopra citati, hanno dimostrato che si può fare, e che si possono sviluppare unità di apprendimento in cui le competenze di tipo professionale, metodologico, sociale e cognitivo vengono apprese e sviluppate per mezzo della lingua straniera.
Hanno dimostrato anche un'altra cosa:

17 I tre ambiti che ricorrono nei titoli sono "studieren arbeiten leben": si tratta di *Mit Deutsch in Europa studieren arbeiten leben* (2004 livello B2-C1) e *Mit Deutsch studieren arbeiten leben* (201, Livello A2-B1 con un libro per l'insegnante su CD, utilizzabile anche per la formazione/autoformazione e l'aggiornamento/autoaggiornamento, uscito nel 2012).

18 http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_en.htm. Il quadro europeo delle qualifiche è organizzato su otto livelli declinati orizzontalmente in un insieme coerente di conoscenze, abilità e competenze (Knowledge, Skills, Competence) e si fonda sulla convinzione che l'unico modo per consentire ai sistemi d'istruzione/formazione/lavoro di dialogare tra loro sia quello di adottare un approccio basato sui risultati dell'apprendimento in uscita da un percorso (learning outcomes) e sulla dimensione dell'apprendimento permanente (negli anni '80, in didattica si parlava a questo proposito di "obiettivi operazionalizzabili", cioè traducibili nello svolgimento di un'attività dalla quale risultasse un prodotto) .

19 Si veda per es. per quanto riguarda la formazione per competenze nel Veneto (REGIONE DEL VENETO D.G.R. n. 1758/09 – Linea A Dgr n. 1758 del 16/06/09 Fondo Sociale Europeo POR 2007-2013), la descrizione delle competenze dell'area d'istruzione generale e la descrizione delle competenze dell'area d'indirizzo e tutti i risultati del lavoro in http://www.piazzadellecompetenze.net/pubblicazioni/2009/Formare_giovani.pdf; all'indirizzo http://www.liceosocrate.org/upload/files/relazione%20Bernardi%20_Veneto_%20Ischia%2027_09_10.pdf si trova la descrizione del lavoro attivato da alcune reti di scuole per la valutazione e la certificazione delle competenze.

che le competenze necessarie nel docente a livello professionale, metodologico, sociale e cognitivo possono essere sviluppate in modo analogo. Dunque ora cosa manca? Manca un gruppo di insegnanti di varie lingue, magari in seno all'ANILS, che analizzando quanto è stato già prodotto, faccia il passo successivo, facendo nascere un curriculum, articolato per competenze, per l'insegnamento a studenti e, specularmente, per la formazione dei docenti, trasferendone i principi informatori nella preparazione di materiali da usare in classe: e questa, forse, non è solo filosofia, ma un'utopia concreta...

BIBLIOGRAFIA

- BALLIN D., BRATER M. (1996) *Handlungsorientiert lernen mit Multimedia. Lernarrangements planen, entwickeln und einsetzen*, BW Bildung und Wissen, Nürnberg.
- BIBB – Bundesinstitut für berufliche Bildung (Hrsg.) (1998), Erläuterungen zur Verordnung über die Berufsausbildung zum Reisekaufmann/zur Reiseverkehrsfrau vom 24 Juni 1998, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn.
- EICHSTADT U. (2006), *Am Ball bleiben durch moderne Trainingsmaterialien.* Workshop am 1. Lateinamerikanischen/ 6. Brasilianischen Deutschlehrerkongress (ABrAPA), Universidade de Sao Paulo, Sao Paulo, Brasilien, 24-28 Juli 2006), http://www.abrapa.org.br/cd/Sektion%20Programm.pdf.
- HEIMANN P., OTTO G., SCHULZ W. (Hg.) (1965), *Unterricht – Analyse und Planung*, Schroedel, Hannover.
KOCHAN D.C. (Hg.) (1970), *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- LÉVY-HILLERICH D. (2002), *Rahmencurriculum für den berufsorientierten Unterricht Deutsch als Fremdsprache in der Sekundarstufe II*, Leonardo-Projekt: 1/97/1/29279/PI/III.1.a.CON: http://www.goethe.de/lhr/prj/kbu/deindex.htm; Curriculum per l'insegnamento di competenza linguistica professionale nel settore commerciale degli scambi intracomunitari in istituti di II grado – lingua straniera: tedesco (2002). Traduzione dal tedesco di Astrid Donadini.
- LÉVY-HILLERICH D. (2002), *Rahmencurriculum für die Fortbildung von Lehrern für Deutsch als Fremdsprache im Bereich Berufs- und Fachsprache*, Leonardo-Projekt: 1/97/1/29279/PI/III.1.a.CON, http://www.goethe.de/lhr/prj/kbf/deindex.htm.
- LÉVY-HILLERICH D. (1997-2001), *Großhandel auf dem Europäischen Binnenmarkt: HIP HOP IN DEN BERUF Lern-und Arbeitsbuch für Deutsch als Fremdsprache an berufsorientierten Schulen in Europa. Mit Audio-CD, CD-ROM – Spielesammlung – Lehrerhandreichungen*, Leonardo Projekt, Vertrag Nr.: I/97/1/29279/PI/III.1a/CONT.
- LÉVY-HILLERICH D., SERENA S. (2006), "Berufs-und Fachorientierung als zukunftsweisendes Prinzip eines Rahmencurriculums und von Lehrbüchern für den Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht (am Beispiel Deutsch als Fremdsprache) / Développement des compétences linguistiques transversales intégrées à la Formation professionnelle comme fondement d'un curriculum et d'un manuel (à l'exemple de l'enseignement de l'allemand langue étrangère)", in *SYNERGIES 1* (http://gerflint.forumpro.fr), 216-236.
- LÉVY-HILLERICH D., KRAJEWSKA-MARKIEWICZ R. (Hg.) (2004), *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben.* Lehrbuch mit eingelegter Hör-CD und Lehrerhandbuch, Fraus, PlzeÀ.
- LÉVY-HILLERICH, D., SERENA S. (Hg.) (2009), *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa: Rückblick und Ausblick. Versuch einer Standortbestimmung*, Aracne Editrice, Rom.
- LÉVY-HILLERICH D., SERENA S., BARlå K., CICKOVSKA E. (Hg.) (2010), *Mit DEUTSCH studieren arbeiten leben. Ein Lehrbuch für den Studienbegleitenden Deutschunterricht A2/B1* (Lehrbuch mit Hörtexten, Arbeitsmaterialien und Wortlisten auf eingelegter CD, Lernplattform Moodle, Lehrerhandbuch auf CD), Arcipelago Edizioni, Milano (info@arcipelagoedizioni.com).
- SCHULZ W., "Aufgaben der Didaktik – Eine Darstellung aus lerntheoretischer Sicht", in KOCHAN D.C., Hg. (1970:403-440).
- SERENA S. (Hg.) (2012), *Lehrerhandbuch auf CD zum Lehrbuch Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben*, Arcipelago Edizioni, Milano.
- SERENA S. (1996), *Didattica e metodologia della formazione degli insegnanti: modelli sperimentali / Didaktik der Lehreraus-und-fortbildung in Italien: Modelle aus der Praxis*, Cooperativa Libraria IULM, Milano (ISBN 88-7695-141-5).
- AA. VV., Progetto strumenti per professionisti e cittadini competenti - risultati del progetto voll. 1 e 2 (2013), finanziato dalla regione del Veneto d.g.r.n.1758/09 - linea a - dgr. n.1758 del 16/06/09 fondo sociale europeo 2007-2013 obiettivo competitività regionale ed occupazione - direzione regionale lavoro asse IV - capitale umano categoria di intervento 72 - azioni di sistema per la realizzazione degli strumenti operativi a supporto dei processi di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze, pubblicazione realizzata con il supporto della camera di commercio di Padova, Padova.