

PIANO TRIENNALE DELL'OFFERTA FORMATIVA

PTOF 2025-2028

Circoscrizione del Consolato Generale d'Italia a Stoccarda. Sezione Scuola

13 luglio 2025

Es geht mir dabei nicht um Sprachkenntnisse, die in Zertifikate verwandelt und durch Tests bewertet werden, sondern um Identitäten, um die eigene Biographie, um das biographische Erbe und nicht zuletzt um Emotionen. Meine Kinder wachsen mit drei unterschiedlichen Sprachen auf und werden in drei vollkommen unterschiedlichen Schriftsystemen alphabetisiert. Sie wissen, dass alles relativ ist. Sie begreifen, dass manche Ausdrücke sich nicht ohne Weiteres in andere Sprachen übersetzen lassen und dass je nach Sprache manche kulturellen Vorstellungen und Konzepte auch gänzlich fehlen. Für sie ist es selbstverständlich, dass man auch mit Umschreibungen gut ans Ziel kommt.

Olga Grjasnowa, *Die Macht der Mehrsprachlichkeit. Über Herkunft und Vielfalt*

Das Wort “Sprachspiel” soll hier hervorheben, daß das Sprechen der Sprache ein Teil ist einer Tätigkeit, oder einer Lebensform.

Ludwig Wittgenstein, *Philosophische Untersuchungen*

Wenn Sie eine andere Sprache neben der deutschen sprechen, dann fallen Ihnen mit Sicherheit zahlreiche Begriffe ein, die Phänomene, Situationen oder Gefühle beschreiben, für die es im Deutschen keine exakte Übersetzung gibt.

Kübra Gümüşay, *Sprache und Sein*

Indice

I FINALITÀ GENERALI E LINEE DI INTERVENTO	6
1 Obiettivi e attività	7
2 I servizi scolastici	9
3 Schema dell'organizzazione del supporto scolastico	10
4 Attività scolastiche	11
5 Risorse professionali ed economiche	15
6 Obiettivi futuri del bilinguismo	15
7 Gli obiettivi del PTOF 2022/2025	17
8 Gli obiettivi del PTOF 2025/2028	18
9 Programmazione collegiale	20
9.1 Kultusministerium e CILS	21
9.2 <i>Zertifizierung Italienisch</i> , Certificazione locale A2 e CILS	22
9.3 Le competenze	23
II IL QUADRO GENERALE DI RIFERIMENTO	24
10 Baden-Württemberg e Scuola	25
11 Il sistema scolastico tedesco	25
12 Rapporti con i genitori	27
13 Rapporti con le istituzioni tedesche	28
14 Istituzioni scolastiche bilingue	28
15 Progetti di miglioramento dell'offerta formativa	29
16 Struttura dei corsi di lingua e cultura italiana (CLCI)	34
17 Struttura della didattica	36
18 La struttura della didattica in accordo con il comunicato 5 del 30/9/2022	37
18.1 ORGANIZZAZIONE E GESTIONE DEI CORSI	38
18.1.1 Numero minimo complessivo	38
18.1.2 Origine degli allievi	39
18.1.3 Giustificazione assenze	39
18.1.4 Formazione dei gruppi classe nei corsi LCI e AG	40
18.1.5 Deroghe	40
18.1.6 Durata massima / minima giornaliera singolo corso	40
18.2 RESPONSABILITÀ	40
18.2.1 Incontro con la dirigenza e sopralluogo	41
18.2.2 Manutenzione ordinaria dello spazio	41
18.2.3 Trattamento dati allievi	42
18.3 CURRICOLO E PROGRAMMAZIONE	43
18.3.1 Curricolo	43
18.3.2 Programmazione didattica iniziale	43
18.3.3 Programmazione iniziale dei singoli corsi	44
18.3.4 Programmazione periodica	44
18.4 VALUTAZIONE	44
18.4.1 Premesse sul processo di valutazione nei Corsi	44

18.4.2 Test di ingresso.....	45
18.4.3 Valutazione in itinere.....	46
18.4.4 Esiti della valutazione.....	46
18.4.5 Valutazione / comunicazione intermedia	47
18.4.6 Documento di valutazione di fine anno (Endnote/Teilnahmebescheinigung)	47
18.4.7 Precisazioni circa l'invio dei documenti di partecipazione / valutazione.....	48
18.5 CERTIFICAZIONE.....	48
18.5.1 B1-Zertifizierung.....	51
18.5.2 A2-Zertifizierung.....	52
18.6 REGISTRO E FILE CATTEDRE	53

19 Informazioni pratiche	53
---------------------------------	-----------

III ALLEGATI	55
---------------------	-----------

20 Modello di programmazione scolastica. Classi 7-10	56
20.1 Premessa	56
20.2 Finalità generali e quadro teorico di riferimento	56
20.3 Obiettivi didattici per competenze e abilità	59
20.4 Contenuti e nuclei tematici	61
20.5 Modalità dell'insegnamento attraverso strumenti tradizionali e digitali.....	62
20.6 Valutazione secondo indicatori.....	63
20.7 Esempi di percorsi tematici multimediali	64
20.7.1 Greta Thunberg e la crisi climatica.....	64
20.7.2 Raffaello e i beni culturali	65
20.7.3 Hugo Pratt e i fumetti	66
20.7.4 I videogiochi e gli adolescenti	68

21 Programmazione per obiettivi, competenze e abilità del livello B1 di conoscenza della lingua italiana	70
21.1 Obiettivi e competenze pedagogico-culturali.....	70
21.2 Obiettivi all'interno delle abilità linguistiche	72
21.3 Tema generale e contenuti	73

22 Criteri di costruzione dei compiti di esame della <i>Zertifizierung Italienisch B1: una narrazione</i>	74
22.1 A mo' d'introduzione.....	74
22.2 Struttura della prova: le parti e il tutto	76
22.3 Scelta dell'argomento delle prove di esame <i>Haupttermin</i> e <i>Nachtermin</i>	78
22.4 Comprensione del testo	79
22.4.1 La sezione 1 <i>Comprensione del testo</i>	79
22.4.2 Lunghezza e caratteristiche grammaticali e lessicali del primo testo di esame	81
22.4.3 Costruzione del primo esercizio con quattro possibilità di completamento (1.1)	82
22.4.4 Costruzione del secondo esercizio nell' <i>Haupttermin</i> (1.2)	85
22.4.5 Costruzione del secondo esercizio nel <i>Nachtermin</i> (1.2).....	89
22.4.6 Comprensione del testo: chi parla? Note sull'esercizio 1.3	89
22.5 Riflessione sulla lingua	90
22.5.1 La sezione 2 <i>Riflessione sulla lingua</i>	90
22.5.2 Costruzione dell'esercizio 2.1	91
22.5.3 Costruzione dell'esercizio 2.2.....	92
22.5.4 Costruzione dell'esercizio 2.3 nella prova di esame <i>Haupttermin</i>	95
22.5.5 Costruzione dell'esercizio 2.3 nel <i>Nachtermin</i>	96
22.6 Produzione scritta	98
22.6.1 La sezione 3 <i>Produzione scritta</i>	98
22.6.2 Costruzione degli esercizi 3.1 e 3.2	98
22.7 Abilità e tecniche linguistiche	102
22.7.1 La sezione 4 <i>Abilità e tecniche linguistiche</i> e i criteri per giudicarla.....	102
22.7.2 La mediazione linguistica (esercizio 4.1) e il criterio di felicità dell'enunciato	104
22.7.3 La mediazione: perché è presente nella prova di esame?	107
22.7.4 La mediazione: quali criteri per costruirne una?	108

22.7.5 Note sulla costruzione dell'esercizio 4.2	110
23 "Zertifizierung Italienisch B1": sulla scelta dell'argomento di esame all'interno della "Kommunikationsprüfung"	111
24 Curriculum Livello A1	115
24.1 Testi e materiali di riferimento	115
24.2 Obiettivi formativi	115
24.3 Sillabo grammaticale.....	116
24.4 Sillabo lessicale e culturale	117
25 Curriculum Livello A2	119
25.1 Testi e materiali di riferimento	119
25.2 Obiettivi formativi.....	119
25.3 Sillabo grammaticale.....	120
25.4 Sillabo lessicale e culturale	122
26 Curriculum Livello B1	123
26.1 Testi e materiali di riferimento	123
26.2 Obiettivi formativi	124
26.3 Sillabo grammaticale.....	125
26.4 Sillabo lessicale e culturale	126
27 Curriculum Livello B2	128
27.1 Testi e materiali di riferimento	128
27.2 Obiettivi formativi	128
27.3 Sillabo grammaticale.....	129
27.4 Sillabo lessicale e culturale	131
28 Curriculum Livelli C1-C2	132
28.1 Testi e materiali di riferimento	132
28.2 Obiettivi formativi	132
28.3 Sillabo grammaticale.....	133
28.4 Sillabo lessicale e culturale	136

Parte I

**FINALITÀ GENERALI E LINEE DI
INTERVENTO**

1 Obiettivi e attività

Nella sua funzione principale, la Sezione Scuola della circoscrizione consolare di Stoccarda si muove su due grandi versanti: un versante tradizionale e uno più innovativo.

1. Nel solco della tradizione, un primo versante fa riferimento al raggiungimento del successo formativo degli alunni di origine italiana all'interno del sistema scolastico tedesco. Esso si pone l'obiettivo di garantire ai giovani con uno "sfondo emigrativo" – quello che in Germania si chiama *Migrationshintergrund* – il legame con la lingua e la cultura di origine: in questo caso, la lingua e la cultura italiana. Esso si occupa inoltre di facilitare l'inserimento nel sistema scolastico tedesco delle giovani e dei giovani appena arrivati in Germania dall'Italia.
2. Anche e soprattutto alla luce delle nuove direttive del Ministro degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (MAECI), oltre alla funzione di supporto appena descritta che la Sezione Scuola della circoscrizione consolare di Stoccarda porta avanti come obiettivo primario, nelle intenzioni e nei fatti, negli ultimi anni si sta affermando una più ampia funzione di promozione della lingua e della cultura italiana presso tutti gli enti scolastici e culturali presenti nel Baden-Württemberg. Questo secondo versante si rende necessario perché risponde alle esigenze della formazione di una società diversa da quella che c'era non molto tempo fa: fino a quasi a venti anni fa. Viviamo ormai in una società multiculturale che si arricchisce sempre più di nuove etnie e di cui troviamo nel Baden-Württemberg un'espressione lampante: tedeschi, italiani, greci, turchi, serbi, croati, siriani, afgani, iracheni, ucraini, ecc. ecc. convivono di fatto in uno stesso spazio sociale. Negli ultimi venti anni abbiamo assistito e tutt'oggi assistiamo a questo: per ragioni o strettamente economiche o dettate da catastrofi umanitarie, attraverso potenti flussi migratori, le persone sono costrette a lasciare il proprio paese di origine, sia esso interno allo spazio Schengen sia esso esterno a questo, e a muoversi altrove. Così, molto spesso queste persone raggiungono la Germania, perché identificata come luogo con maggiori opportunità per sviluppare un'esistenza dignitosa e in alcuni casi lontana dalla guerra e dalla miseria. A fronte di questo incredibile allargamento della società multiculturale, l'insegnamento della lingua e della cultura italiana non si può più limitare al solo supporto della comunità di

origine italiana, tanto più che ragazze e ragazzi, bambine e bambini di terza e quarta generazione di emigrazione italiana sono perfettamente integrati nella società tedesca: parlano il tedesco come lingua veicolare e, talvolta, l’italiano diventa una vera e propria L2. Essi non hanno difficoltà ad integrarsi nella società tedesca, piuttosto hanno difficoltà a conoscere la cultura italiana che per questo in molti casi non rappresenta più, come non molto tempo fa, la cultura di origine che deve essere mantenuta viva attraverso l’intervento promosso dai Consolati all’estero, piuttosto è una cultura tutta nuova e tutta da scoprire e conoscere: una nuova esperienza verso cui andare incontro. Riteniamo che le finalità della Sezione Scuola non possano più concentrarsi solamente sul supporto alle comunità di origini italiane – supporto che rimane comunque un elemento fondamentale se non primario; e tuttavia, accanto a questo ci si deve aprire alla promozione e alla diffusione della cultura italiana in quel microcosmo rappresentato da una società intrinsecamente e per ragioni di fatto multiculturale. Le nostre finalità si allineano così ad una società europea che diventa sempre più una società multietnica e aperta allo scambio culturale. Nella pratica, quanto detto si tradurrà in una maggiore apertura alle scuole tedesche e una maggiore integrazione strutturale in queste. Significherà entrare sempre più nei meccanismi della scuola tedesca promuovendo i corsi di lingua e cultura italiana e il bilinguismo. Corsi di ogni tipo, lezioni, offerta di certificazioni linguistiche, ecc. ecc.; tutto va bene affinché chiunque voglia un approccio alla lingua e alla cultura italiana possa essere soddisfatto nelle sue richieste e nei suoi desideri.

Queste in estrema sintesi sono per adesso le linee di intervento scolastico adottate dalla Sezione Scuola:

1. Attività di relazione con il *Kultusministerium* del Baden-Württemberg in riferimento alle politiche migratorie, le politiche di integrazione dei migranti e di insegnamento della lingua dei paesi di origine dei migranti.
2. Collaborazione con organizzazioni, enti e autorità del Baden-Württemberg in riferimento ai progetti promossi. Da anni ormai la Sezione Scuola in accordo con il *Kultusministerium* del Baden-Württemberg porta avanti un progetto di certificazione linguistica per gli alunni e le alunne della decima classe di ogni genere di scuola. Di recente, a questa certificazione se ne è aggiunta un’altra pensata

per gli alunni e le alunne della classe settima. Porta avanti inoltre il progetto *Bilinguismo* che si occupa di promuovere la lingua italiana in due scuole di Stoccarda, una primaria (*Wolfbuschschule*) e l'altra secondaria (*Königin Katharina Stift Gymnasium*), che hanno aperto delle sezioni scolastiche che praticano il bilinguismo.

3. Promozione di nuovi progetti al fine di saldare e di rafforzare i legami con le partnership del Baden-Württemberg.
4. Svolgimento di un'azione di promozione della lingua italiana tra gli enti scolastici e culturali interessati attraverso l'offerta di corsi di lingua e cultura italiana (CLCI) e di corsi di lingua scolastici integrati, *Arbeitsgemeinschaft* (AG), a tutti coloro che volessero partecipare.
5. Gestione dei rapporti con gli *Schulämter* (Provveditorati scolastici), con le singole scuole e, in generale, con l'amministrazione scolastica tedesca, al fine di migliorare gli aspetti organizzativi delle collaborazioni in atto.
6. Coinvolgimento delle famiglie delle alunne e degli alunni attraverso attività culturali e ricreative.
7. Supporto alle scuole bilingui nelle loro attività mirata a favorire lo sviluppo del bilinguismo.

2 I servizi scolastici

L'Ufficio Scuole del Consolato Generale di Stoccarda offre ai cittadini italiani i seguenti servizi scolastici:

1. promozione e insegnamento della lingua e della cultura italiana nelle scuole.
2. Organizzazione di corsi integrati (AG).
3. Informazioni alle famiglie riguardo ai trasferimenti scolastici dall'Italia alla Germania e viceversa.
4. Traduzione di documenti scolastici prodotti dalle scuole del Baden-Württemberg.
5. Collaborazione con la *Elternstiftung* (Fondazione Genitori) del Baden-Württemberg.
6. Promozione di scambi scolastici tra scuole tedesche e italiane e collaborazione a progetti europei comuni.

7. Promozione, preparazione e attuazione di prove di accertamento e di certificazione della conoscenza della lingua italiana, con valore anche internazionale.
8. Presso l’Ufficio Notarile del Consolato Generale d’Italia è possibile ricevere informazioni sulle traduzioni dei titoli di studio, anche professionali e universitari.

3 Schema dell’organizzazione del supporto scolastico

L’organizzazione del supporto scolastico a favore dei lavoratori italiani e dei loro congiunti, definito dall’art. 636 D.Lvo. 297/94, si articola intorno a tre *Regierungspräsidien* (Soprintendenze scolastiche) della Circoscrizione Consolare di Stoccarda:

1. Stuttgart Nord Württemberg;
2. Tübingen Süd Württemberg;
3. Karlsruhe Nordbaden.

A loro volta, questi si suddividono in *Staatliche Schulämter* (SSA) (Provveditorati) secondo il seguente schema:

1. STUTTGART: Stoccarda, Böblingen, Nürtingen, Göppingen, Ludwigsburg, Heilbronn, Künzelsau, Backnang.
2. TÜBINGEN: Tübingen, Albstadt, Biberach, Markdorf.
3. KARLSRUHE: Rastatt, Karlsruhe, Mannheim, Pforzheim.

La Sezione Scuola si occupa di dare supporto alle alunne e degli alunni che frequentano le seguenti tipologie scolastiche:

Tipologia di scuola	Durata	Corrispondenza italiana
Grundschule	4 anni	Scuola elementare
Sonderschule	9 anni	Scuola media e scuola superiore
Hauptschule	9 anni	Scuola media e scuola superiore
Werkrealschule	9 anni	Scuola media e scuola superiore
Gemeinschaftsschule	9 anni	Scuola media e scuola superiore
Realschule	10 anni	Scuola media e scuola superiore
Gymnasium	12 anni	Scuola media e scuola superiore

Il supporto promosso dalla Sezione Scuola si concretizza nei Corsi di Lingua e Cultura Italiana (CLCI) organizzati presso le scuole del territorio e presso le sezioni bilingui delle seguenti scuole:

- ^ Wolfbuschschule di Stoccarda;
- ^ Königin-Katharina-Stift-Gymnasium di Stoccarda.

Le attività della Sezione Scuola sono definite in seno al Collegio dei Docenti e pubblicate nel Piano Triennale dell’Offerta Formativa.

Il Collegio Docenti è presieduto dal Dirigente Scolastico.

L’Ufficio Scuole della Sezione Scuola è supportato, oltre che con il Dirigente Scolastico (DS), anche dal Direttore dei Servizi generali ed amministrativi (DSGA).

Il Console è il responsabile diretto dei servizi scolastici nel loro complesso e svolge le funzioni che oggi in Italia sono attribuite al Direttore degli Uffici Scolastici Regionali.

Il Dirigente Scolastico è responsabile dell’organizzazione generale dell’Ufficio Scuole, delle attività didattiche e scolastiche e dei rapporti con le istituzioni tedesche.

L’Ufficio Scuole collabora con l’Istituto Italiano di Cultura a Stoccarda per ciò che riguarda sia la promozione della cultura italiana all'estero, sia l’organizzazione della certificazione linguistica internazionale CILS dell’Università per stranieri di Siena (UNISTRASI).

4 Attività scolastiche

L’insegnamento dell’italiano all’interno dei CLCI avviene perlopiù nel pomeriggio, in aule messe a disposizione dalle scuole. L’organizzazione scolastica tedesca è quindi un punto di riferimento essenziale per gli insegnanti che svolgono i CLCI.

Le attività scolastiche proposte sono:

1. Corsi di lingua e cultura italiana (CLCI).

Per “corso” si intende un gruppo di alunni che partecipa nello stesso momento con lo stesso insegnante ad un’unica lezione, nell’ambito di una programmazione della durata minima di un intero anno scolastico. I corsi possono essere extracurricolari, in orario extrascolastico (CLCI) o integrati nell’orario scolastico e nell’offerta formativa della scuola (AG).

Per “corso CLCI” s’intende il corso di lingua e cultura italiana che si svolge in orario extrascolastico ed ha quindi natura extracurricolare. Nonostante il carattere extracurricolare di tali corsi, la legge locale invita a una stretta cooperazione (“enge Zusammenarbeit”) tra le scuole e gli insegnanti che operano nei corsi. L’attivazione formale di un corso CLCI segue ad una concessione

di spazi da parte dell'autorità scolastica o – meno comunemente – da parte dell'Ente Locale (ad es. Stuttgart, Tübingen). La richiesta di concessione viene effettuata dall'Ufficio Scuole Consolare attraverso i docenti dei corsi, i quali inviano alle scuole, di norma prima della fine dell'anno scolastico, ovvero eccezionalmente – e solo in caso di nuovi corsi – all'inizio del nuovo anno scolastico, il modulo di richiesta di concessione delle aule predisposto dall'Ufficio Scuole.

I CLCI mirano all'insegnamento della lingua italiana e al coinvolgimento dei partecipanti nella conoscenza della cultura italiana. Ci preme sottolineare che l'insegnamento proposto dai CLCI non ha come finalità solamente la conoscenza della lingua italiana, pure anche ha come finalità quella di fare conoscere alcune strutture linguistiche, grammaticali e sintattiche, comuni alla lingua italiana e alla lingua tedesca. Probabilmente ciò faciliterà l'apprendimento della lingua tedesca stessa, veicolo principale di comunicazione giornaliera, e ciò permetterà agli studenti di meglio inserirsi nella scuola e nella società. Lo scopo dei docenti è anche quello di valorizzare la conoscenza delle lingue straniere in un contesto europeo multiculturale. I CLCI sono regolati secondo la seguente normativa: art. 639, comma 1 del D.L.vo 297/94.

2. *Arbeitsgemeinschaften* di Italiano (AG).

Per “corso AG-Italienisch” s'intende quella tipologia di corso di lingua e cultura italiana regolarmente integrato nell'orario delle lezioni, la cui attivazione non dipende da una concessione di spazi da parte dell'istituzione scolastica o da parte dell'Ente Locale all'Ufficio Scuole Consolare che la richiede, ma per converso discende da una richiesta di autorizzazione all'Ufficio Scuole Consolare da parte del Dirigente Scolastico della scuola tedesca, la quale, nell'assumere direttamente la gestione delle iscrizioni, accoglie l'attività integrandola nella propria offerta formativa, come documentato dalla richiesta di attivazione sottoscritta dal*la Rektor*in. Quest'ultima rappresenta un vero e proprio accordo di cooperazione con la programmazione didattico-educativa promossa dal Collegio dei Docenti dell'Ufficio Scuole Consolare. Nell'ambito di questa definizione, non rientrano nei corsi AG-Italienisch (a) le attività nelle quali non si verifica una frequenza di un gruppo stabile di studenti lungo l'intero anno scolastico; (b) i corsi collocati in orario coincidente con la mensa scolastica al fine di riempire uno spazio vuoto dell'orario delle lezioni per coloro che non frequentano la

mensa; (c) i corsi per i quali non sia previsto alcun processo di valutazione delle competenze linguistiche n è in ingresso n è ad esito delle attività; (d) i corsi la cui programmazione didattica non sia integrata e comunicata con chiarezza dalla scuola agli studenti prima dell’iscrizione. Nell’autorizzazione dei corsi AG-Italienisch da parte dell’Ufficio Scuole viene data priorità a quelli nei quali l’istituzione scolastica tedesca si impegna a promuovere un percorso pluriennale finalizzato ad un processo di certificazione. Come per i corsi CLCI L’iscrizione ai corsi AG-Italienisch è aperta non solo a studenti di origine italiana, ma anche a studenti stranieri. Sarebbe tuttavia opportuno insistere presso le scuole, affinché l’attività sia frequentata da un congruo numero di allievi di origine italiana, al fine di ottenere un processo di apprendimento più efficace e di non realizzare una suddivisione pedagogicamente illogica - o quantomeno insoddisfacente - tra Corsi extracurricolari e Corsi integrati.

Detto altrimenti, le AG sono uno spazio laboratoriale proposto dalle scuole alle alunne e agli alunni, integrato nell’orario delle lezioni curricolari. Il carattere laboratoriale delle AG si sposa benissimo con i corsi di lingua e cultura italiana e in generale con i corsi di lingua che, come è noto, privilegiano una didattica sperimentale e multimediale. Nelle maggior parte dei casi, le AG sono istituite all’interno delle *Ganztagschulen* – scuole a tempo pieno –, nel quadro delle seguenti condizioni:

- ~ la scuola si impegna a rendere obbligatoria la frequenza degli alunni che si iscrivono alla AG di Italiano.
- ~ Le iscrizioni alla AG devono pervenire entro un tempo ragionevole che consenta una programmazione adeguata.
- ~ Le iscrizioni devono raggiungere il numero minimo di dodici.
- ~ La scuola si impegna ad inserire nella pagella dei partecipanti alla AG una annotazione relativa a frequenza e valutazione.
- ~ La scuola può scegliere tra i due seguenti modelli didattici di AG: (1) corso pluriennale di lingua e cultura italiana con prove di valutazione delle competenze acquisite di fine ciclo; (2) AG laboratorio, annuale o semestrale, con attività volte alla realizzazione di obiettivi più limitati.
- ~ La scuola si impegna a valorizzare le attività svolte, per esempio attraverso piccole manifestazioni pubbliche rivolte all’intera comunità scolastica.

3. Corsi di lingua finalizzati alle certificazioni linguistiche. I CLCI possono essere finalizzati alla preparazione degli esami di certificazione della conoscenza della lingua italiana secondo i livelli previsti dal quadro comune europeo di riferimento delle lingue. Le certificazioni a cui si può partecipare sono di due tipi: (1) la *Zertifizierung Italienisch B1* e la *Zertifizierung Italienisch A2* promosse e condotte dalla Sezione Scuola in collaborazione con il *Kultusministerium* del Baden-Württemberg; (2) La certificazione CILS della UNISTRASI promossa e condotta dalla Sezione Scuola in collaborazione con l’Istituto Italiano di Cultura a Stoccarda. Di seguito una tabella riassuntiva delle certificazioni linguistiche a cui è possibile partecipare:

Certificazione	Classe	Livello
CILS	1-5	A1-A2 Bambini
<i>Zertifizierung Italienisch</i>	6-9	A2 adolescenti
<i>Zertifizierung Italienisch</i>	10	B1 adolescenti
CILS	dopo la 5 classe	da A2 Adolescenti a C1/C2

Ulteriori informazioni sulle certificazioni:

- ~ *La Zertifizierung Italienisch B1* riconosciuta in Italia e in Germania è frutto di un protocollo d'intesa stipulato con il KM nel 2001/2002 e rivisto nel 2008 nel documento *Kultus und Unterricht 57/2008*.
- ~ Alla certificazione CILS possono accedere tutti gli studenti di qualsiasi classe e con riferimento al livello di conoscenza della lingua. Come detto, la certificazione è svolta in collaborazione con l'ICIS e l'UNISTRASI e presenta una tassa d'esame.
- ~ Alla *Zertifizierung Italienisch B1* accedono gli studenti che frequentano il decimo anno di scuola e seguenti.
- ~ Alla *Zertifizierung Italienisch A2* accedono di norma gli studenti che frequentano la settima classe, tuttavia eccezioni possono essere fatte per coloro che frequentano le classi sei, otto e nove.
- ~ Alla certificazione CILS A2 adolescenti, B1 adolescenti, B2, C1, C2 si accede fino ai venti anni compiuti alla data dell'iscrizione.

5 Risorse professionali ed economiche

Nella Sezione Scuola della circoscrizione consolare di Stoccarda, nell'anno scolastico 2023/2024, le risorse professionali di tipo prettamente didattico sono costituite da:

- ~ venti docenti del MAECI, di cui cinque operanti nelle scuole bilingui ed i restanti nei Corsi curricolari (AG) ed extracurricolari (CLCI);
- ~ cinquantaquattro docenti dell'Ente Gestore operanti nei Corsi AG ed CLCI ed in attività di sostegno all'inserimento degli studenti nelle scuole locali (corsi preparatori).

Premesso che l'Ufficio scuole non opera nel quadro di una autonomia finanziaria e che tutte le risorse finanziarie integrative sono amministrate dall'Ufficio Contabilità del Consolato Generale d'Italia a Stoccarda, i finanziamenti a disposizione delle iniziative scolastiche sono rappresentate da:

1. finanziamenti del MAECI a favore di attività progettuali del Collegio dei Docenti (PMOF).
2. Finanziamento integrativo del *Kultusministerium* del Baden-Württemberg a favore delle Circoscrizioni Consolari di Stoccarda e Friburgo, in ottemperanza alla Direttiva europea 486/77 consistente in un contributo economico a favore dei CLCI.
3. Un'ulteriore risorsa è costituita dalle scuole tedesche stesse, che consentono di utilizzare le aule e le attrezzature presenti con costi a carico delle scuole e dei comuni, che per questo non ricadono sull'amministrazione del Consolato Generale d'Italia a Stoccarda. Le scuole tedesche danno esecuzione alla Direttiva europea 486/77 sulla base di direttive del *Kultusministerium* del Baden-Württemberg.

6 Obiettivi futuri del bilinguismo

Uno degli obiettivi futuri che si intende realizzare è l'attuazione di una politica linguistica che porti l'italiano nelle scuole non solo come lingua di origine, ma anche come lingua paritetica. Lo slittamento semantico che esiste tra il concetto di lingua di origine e quello di lingua paritetica non è di poco conto e porta con sé interessanti conseguenze sul piano pratico. Con "lingua di origine" intendiamo quel complesso

di politiche linguistiche e di diffusione della cultura che tendono a conservare il legame con il paese di provenienza attraverso progetti mirati. A nostro parere, c'è il rischio che la lingua di origine venga interpretata alla stessa stregua di una specie in estinzione in un contesto ecologico ostile e che per questo vada protetta attraverso alcune politiche mirate alla sua sopravvivenza. Diversamente, il concetto di "lingua paritetica" fa leva sul fatto che la lingua e la cultura che essa porta con sé siano interpretati come un arricchimento all'ecosistema culturale nel quale esse si trovano ad agire e che inoltre produce trasformazioni all'interno di esso.

Spieghiamoci meglio: attraverso la "lingua paritetica" e attraverso le politiche che la accompagnano, crediamo che le culture crescano e si sviluppino insieme nell'ecosistema di livello più generale che è il sistema Europa. In altre parole, la formazione di una coscienza europea che superi gli aspetti egoistici delle singole nazioni non può che passare attraverso la produzione attiva di una nuova cultura comune ed europea che metta in gioco e al centro delle attività il dialogo paritetico delle lingue delle singole nazioni, che significa dialogo di modelli e pratiche culturali. Così, la formazione di un ecosistema culturale europeo riteniamo che debba, da una parte, prendere le mosse dalle culture dei singoli paesi di origine e che a partire da queste, dall'altra, debba trovare modelli di scambio per la produzione di una nuova cultura europea comune. Dunque, non più solo conservazione quasi museale della lingua e della cultura di origine, piuttosto produzione attiva di una nuova coscienza e di una nuova cultura europea attraverso lo scambio e l'ibridazione delle culture che si trovano a convivere nello stesso spazio sociale. Da un paradigma conservativo si passa così ad un paradigma produttivo e creativo di una nuova coscienza e di una nuova cultura. Riteniamo che la nascita di una coscienza europea che appassioni i suoi abitanti e che non si riduca solo alla mera contemplazione di un apparato burocratico che ha sede a Strasburgo e Bruxelles può passare solo attraverso la commistione di etnie che insieme creano un nuovo futuro. Questa commistione non può che passare se non attraverso lo scambio linguistico, dal momento che le persone quando si incontrano pacificamente e con buoni propositi parlano e parlano a lungo. Per potersi intendere, conoscersi, frequentarsi, costruire qualcosa in comune, bisogna dunque creare ponti tra le lingue; e dunque è necessario partire dalla propria lingua e raggiungere l'altro parlando la sua lingua e viceversa: questo in sintesi è per noi il concetto di lingua paritetica.

Sul piano più strettamente pratico, la "lingua paritetica" ha bisogno

di spazi comuni e paritari dove può avvenire lo scambio e la produzione di creatività. Riteniamo sia necessario impostare un’idea generale di bilinguismo che non si concretizzi con il semplice insegnamento dell’italiano come *Nebenfach* (materia facoltativa insieme e accanto alle altre). Piuttosto, si ritiene che nelle scuole la lingua italiana possa e debba invece diventare appunto lingua paritetica. Ciò comporta, come detto, un percorso di scambio paritario verso la creazione di una nuova coscienza linguistica e sociale (europea) che nasca dalla convivenza di lingue e culture che abitano lo stesso spazio sociale. In questa nuova prospettiva, nei progetti futuri ci si impegnerà nel promuovere il bilinguismo in tutti i segmenti del sistema scolastico tedesco e secondo modelli che non siano solo quello elitario ginnasiale.

7 Gli obiettivi del PTOF 2022/2025

Nel triennio 2022/2025, si sono portate avanti le seguenti linee direttive:

1. Avvio della revisione della programmazione didattica delle attività aggiuntive di promozione della lingua e cultura italiana, sia nell’ambito delle attività extracurricolari che si svolgono nei locali concessi dalle scuole locali in orario extrascolastico (cosiddetti corsi CLCI), sia nell’ambito dei corsi extracurricolari integrati alle attività curricolari, richiesti dalle scuole locali (cosiddetti corsi AG);
2. la revisione di cui al punto precedente deve tendere ai seguenti obiettivi prioritari:
 - ^ calendarizzazione della programmazione didattica in forma collegiale unitaria, in presenza o in modalità online;
 - ^ definizione di un curricolo linguistico per competenze, orientato alle certificazioni, sia di carattere regionale che internazionale;
 - ^ promozione della continuità didattica tra i corsi, per scuole o almeno per territori;
 - ^ collegamento ed osmosi tra corsi CLCI e AG, considerando i secondi come uno sviluppo dei primi, senza che tale sviluppo comporti tuttavia la sostituzione dei primi con i secondi;
 - ^ sviluppo della didattica digitale, da non concepirsi solo come strumento emergenziale, ma come risorsa didattica costante e ordinaria, integrativa della didattica in presenza;

- ^ sostegno allo sviluppo dei percorsi verticali bilingui già presenti o ancora da costruire nelle scuole locali;
 - ^ integrazione nella programmazione collegiale ed individuale di azioni concrete per l'orientamento e l'inclusione;
3. sinergia con la programmazione delle attività proposte dall'Ente Promotore, con particolare attenzione alla segnalazione ed all'avvio ai corsi di preparazione e/o recupero erogati dall'Ente stesso a favore degli allievi di origine italiana con difficoltà di apprendimento;
 4. sinergia e costante collaborazione tra Ufficio Scuole ed Ente Promotore nella definizione dei percorsi di formazione ed aggiornamento in servizio degli insegnanti;
 5. sviluppo di nuove azioni di promozione della lingua e della cultura italiana, con particolare attenzione a non lasciare inascoltate le proposte provenienti dalle istituzioni scolastiche, dagli Uffici scolastici periferici e centrali del territorio di competenza, specialmente laddove tali iniziativa contribuiscano evidentemente al miglioramento dell'offerta formativa;
 6. attenzione costante e sviluppo di azioni progettuali conformi a quanto alla strategia di sistema, come definita nel vigente Piano Paese;
 7. partecipazione alle proposte progettuali provenienti dal Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale e del Ministero dell'Istruzione.

8 Gli obiettivi del PTOF 2025/2028

Il triennio 2025/2028 rappresenta per noi un triennio di cruciale importanza, e per tanti motivi. Nel triennio precedente sono state consolidate le tematiche e le procedure afferenti alle certificazioni linguistiche. Di fatto, la Circoscrizione Consolare di Stoccarda offre tre certificazioni linguistiche con caratteristiche e peculiarità diverse.

La Certificazione linguistica A2, sviluppata nella sua parte organizzativa in collaborazione con il *Kultusministerium*, ricopre un ruolo molto delicato: essa è offerta di norma agli alunni e alle alunne della settima classe, ma con eccezioni che riguardano la sesta classe e soprattutto la ottava e la nona. Si tratta di una certificazione che riesce a raggiungere un obiettivo minimo per chi desidera avere una

attestazione della conoscenza della lingua italiana. Essa rappresenta il minimo che si può raggiungere attraverso la frequentazione dei CLCI; e come tale, essa raggiunge un numero cospicuo di frequentanti i corsi, i quali, attraverso essa, si possono assicurare almeno un certificato di conoscenza della lingua italiana.

La Certificazione linguistica B1, sviluppata nella sua parte organizzativa e didattica con il *Kultusministerium*, ha il ruolo di concludere il percorso decennale di studi all'interno dei CLCI. Essa rappresenta il tentativo forse più riuscito fino ad adesso di integrare il percorso di studi organizzato e portato avanti dalla Sezione Scuola della Circoscrizione Consolare di Stoccarda con il sistema scolastico locale, dal momento che il certificato rilasciato dal Consolato italiano a Stoccarda e inserito nel curriculum degli studenti e delle studentesse, è legalmente e soprattutto socialmente riconosciuto sia dal mercato del lavoro nel Baden-Württemberg, sia dal sistema scolastico locale.

La Certificazione CILS rappresenta la possibilità concreta di internazionalizzare i percorsi di studi offerti dalla Sezione Scuola. Attraverso la CILS e il suo prestigio internazionale, viene formalmente e internazionalmente certificato il lavoro svolto all'interno dei CLCI.

Raggiunti e messi a sistema gli obiettivi didattici legati alle certificazioni linguistiche, il triennio 2025/2028 si concentrerà su obiettivi didattici legati alla promozione della cultura italiana all'estero.

Riteniamo che all'estero non sia sufficiente concentrarsi solo ed esclusivamente sul successo formativo, ma che sia necessario anche avviare progetti culturali che possano esportare pratiche che contraddistinguono la nostra cultura e il nostro modo, unico al mondo, di fare scuola. In breve, secondo noi è necessario avviare una vera e propria politica culturale, democratica, inclusiva e aperta all'Altro.

Politica culturale significa per noi lavorare per favorire una collaborazione maggiore tra il sistema scolastico locale e il sistema scolastico italiano da noi rappresentato, in modo tale da fare una politica espansiva che apra nuove sedi scolastiche e nuovi corsi di lingua e cultura italiana. Significa inoltre condividere e portare a conoscenza la cultura italiana, non nella sua versione museale, ma attraverso le pratiche di insegnamento.

A questo proposito, vorremmo sottolineare che negli ultimi due anni sono stati avviati progetti che hanno stretto una collaborazione con la *Staatsgalerie* di Stuttgart. La Sezione Scuola ha organizzato delle visite guidate alle mostre presenti nella galleria d'arte e contestualmente ha promosso dei Workshop su temi ispirati dalle mostre.

Ci preme inoltre sottolineare che le mostre sono state lo spunto

per fare scuola e per raccordare i contenuti che sono stati sviluppati dalle mostre ai percorsi culturali e pedagogici sviluppati all'interno dei CLCI. Dunque, non cultura museale soporifera e slegata dalla realtà, ma cultura viva che si rinnova nel presente dei percorsi didattici e pedagogici dei CLCI.

In definitiva, ciò che ci preme precisare è che gli obiettivi che stiamo perseguiti mettono in risalto la preziosa ed essenziale funzione culturale nello sviluppo dell'identità dell'italiano inteso sia come lingua sia come soggettività.

Lo vogliamo dire molto chiaramente e senza giri di parole: la soggettività e l'identità italiane sono fatti culturali, per nulla legati a fatti biologici o di discendenza genealogica! Lasciamo molto volentieri a una mentalità tribale i fatti biologici e gli alberi genealogici: noi preferiamo concentrarci su una cultura aperta ed in evoluzione. Infatti, per noi cultura significa partecipazione democratica alla costruzione di civiltà, di benessere, di bellezza e di gioia di vivere. Chiunque può e deve sentirsi e dichiararsi italiano, se vuole partecipare alla costruzione e all'evoluzione di una cultura in movimento e aperta al contributo di tutti coloro che ne vogliono fare parte.

Parallelamente allo sviluppo della politica culturale così concepita, ci preme sottolineare il fatto che un altro obiettivo che ci si prefigge è quello legato alla digitalizzazione della didattica e dell'amministrazione scolastica. Riteniamo che l'introduzione di strumenti tecnologici finalizzati alla digitalizzazione della didattica non possano che aiutare il processo di crescita della Sezione Scuola della Circoscrizione Consolare di Stoccarda.

Per concludere, rimane obiettivo primario da sviluppare ulteriormente il bilinguismo che, come interpretato in precedenza, mira a trasformare la lingua italiana in lingua paritetica, nel senso prima esposto.

9 Programmazione collegiale

A partire dall'anno scolastico 2021/2022 si è introdotta una programmazione collegiale che vede coinvolti tutti gli insegnanti e il cui fine è il raggiungimento degli obiettivi futuri del bilinguismo in precedenza esposti. La programmazione comunitaria è l'anello che tiene insieme i due piani cardine intorno ai quali ruota tutta l'organizzazione scolastica: il piano dell'offerta formativa, che è un piano ideale, programmatico, e il piano della lezione in classe che invece è il piano pratico, l'agire abituale che caratterizza l'organizzazione scolastica in quanto

tale. Nelle linee generali, il PTOF è concordato e modificato sulla base delle discussioni che avvengono nelle riunioni di programmazione e, naturalmente, nei collegi dei docenti. Le singole programmazioni degli insegnanti vengono create sulla base delle linee guida del PTOF e infine messe in pratica nelle lezioni. Le lezioni diventano così il banco di prova di quanto programmato e diventano altresì un potente incubatore e generatore di eventuali cambiamenti e modifiche da dividere nelle riunioni di programmazione e che a loro volta possono infine essere registrate nel PTOF. Come funziona e quale ruolo ha allora la programmazione comunitaria che si trova nel segmento medio e cardine che unisce il PTOF alla lezione? All'interno della programmazione comunitaria si creano diversi gruppi di lavoro che comunicano tra loro e che mettono dunque in comune le esperienze di lezione fatte in precedenza. In questo modo, si crea un doppio movimento di comunicazione, dal livello più teorico (il PTOF) a quello più pratico (la lezione in classe) e viceversa: ciò rende possibile l'evoluzione dell'organizzazione generale del sistema scolastico. Come si vede, si tratta di un doppio movimento tra i vari livelli di interazione, un movimento circolare in fin dei conti: dall'alto verso il basso e viceversa. Così, si creano sistema e organizzazione all'interno del progetto scolastico che si vuole portare avanti.

9.1 Kultusministerium e CILS

Inoltre, il *Kultusministerium* del Baden-Württemberg nel 2021 ha fatto sapere che vuole offrire agli studenti e alle studentesse della 10ma classe dei ginnasi la possibilità di accedere ad una certificazione linguistica internazionale di livello B1 della lingua italiana, che presumibilmente sarà la CILS dell'Università per Stranieri di Siena (UNISTRASI). Ciò viene salutato come un buon segno per lo sviluppo e la promozione della lingua italiana nel Baden-Württemberg. La richiesta del *Kultusministerium* ci imporrà una riorganizzazione generale per ciò che riguarda il compito e la missione degli insegnanti all'estero: una riorganizzazione in un senso più legato alla promozione e allo sviluppo della lingua e della cultura italiana all'estero. Dunque, non più solamente sostegno alla comunità di origine italiana all'estero, ma anche e soprattutto promozione a tutti i livelli della lingua e della cultura italiana. Trasposto nel contesto della programmazione collegiale, tutto questo ci impone di riorganizzare il lavoro verso la programmazione dello sviluppo delle competenze linguistiche in vista dell'ottenimento di una certificazione della lingua italiana come L2.

9.2 *Zertifizierung Italienisch*, Certificazione locale A2 e CILS

Ma spieghiamoci meglio. Un interesse così spiccato per una certificazione internazionale da offrire alle/ai ginnasiali in qualche modo impone all’organizzazione scolastica consolare di organizzare un lavoro comunitario di programmazione che possa essere da supporto alla realizzazione di un progetto del *Kultusministerium* del Baden-Württemberg per molti versi impegnativo, data la complessità della CILS. In primo luogo, ciò ci impone di avere degli standard comuni di qualità che vadano incontro alle esigenze espresse dal *Kultusministerium* del Baden-Württemberg. E in questo contesto, e secondo le finalità appena espresse, si inseriscono le certificazioni consolari locali A2 e B1 (*Zertifizierung Italienisch B1*) sviluppate anch’esse in collaborazione con il *Kultusministerium* del Baden-Württemberg. La *Zertifizierung Italienisch B1* e la Certificazione locale A2 possono assumere il ruolo di ancelle della più prestigiosa certificazione CILS. Attraverso la *Zertifizierung Italienisch B1* e la Certificazione locale A2, si possono cioè sviluppare piani di studio che agevolano le studentesse e gli studenti all’avvicinamento alla CILS.

Una Programmazione Scolastica Collegiale si rende inoltre necessaria per evitare che la *Zertifizierung Italienisch B1*, la Certificazione locale A2 e la CILS rappresentino solo un mero orpello da inserire nel curriculum vitae (CV); e dunque essa si rende necessaria per fare in modo che queste ultime siano invece il punto di arrivo di un percorso scolastico fatto di qualità e umanità. In altre parole, attraverso una programmazione unitaria messa in pratica, le certificazioni assumono il significato di un punto di approdo di un percorso culturale e umano che prova a formare futuri cittadini europei, sensibili – e culturalmente attrezzati – alle sfide che il presente e il futuro globalizzati e cosmopoliti pongono. Alla luce di quanto appena detto, la certificazione linguistica, qualsiasi essa sia, non rappresenterà solamente un mero criterio valutativo che talvolta pone le studentesse e gli studenti in una condizione di stress emotivo che non di rado viene vissuto molto male; piuttosto, attraverso un percorso di programmazione di attività culturali e sociali, essa sarà vissuta come un’attività gioiosa – quasi ludica – e per questo non necessariamente stressante: questo è per inciso il nostro augurio e il fine a cui tendiamo. Quanto appena detto si inserisce in un contesto più ampio che mira a far conoscere le peculiarità della Scuola Italiana, che pone al centro del suo fare l’inclusione e la relazione. In breve, si è concordi nell’affermare che ciò che contraddistingue la pratica della scuola italiana è un’attenzione

quasi dogmatica alla inclusione sociale che si traduce nella possibilità di offrire a tutti un’educazione ricca di cultura e umanità.

9.3 Le competenze

Volendo entrare maggiormente nello sviluppo della Programmazione Scolastica Collegiale, in primo luogo si ritiene che essa debba essere sviluppata per competenze. E le competenze in questione riteniamo siano le competenze linguistiche così come sono intese dal Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER), che nella declinazione effettuata all’interno della CILS sono:

- ~ Ascolto.
- ~ Comprensione della lettura.
- ~ Analisi delle strutture di comunicazione.
- ~ Produzione scritta.
- ~ Produzione orale.

Nello strutturare la Programmazione Scolastica Collegiale si terranno sempre sott’occhio le competenze appena riportate. Inoltre, a supporto della Programmazione Scolastica Collegiale, possono essere utili le prove scritte (intermedie e di esame) elaborate negli anni scorsi all’interno della *Zertifizierung Italienisch B1*. Poiché esse, a differenza delle prove CILS, sviluppano al loro interno un tema generale, possono essere usate come punto di avvio per sviluppare percorsi di apprendimento all’interno delle lezioni che si svolgono in seno ai corsi di lingua e cultura italiana (CLCI). A partire da queste, con l’integrazione di altri testi – e perché no anche multimediali – si possono sviluppare vere e proprie Unità Didattiche per tutti i livelli di conoscenza della lingua. Infine, un’ulteriore competenza che desideriamo sviluppare nei percorsi di insegnamento fa riferimento alla *interculturalità*. Come detto in precedenza, insegnare e imparare la lingua italiana sono attività che costruiscono ponti tra culture e relazioni in grado di sviluppare una nuova coscienza europea. Su un piano strettamente didattico, la competenza “Interculturalità” verrà sviluppata per esempio attraverso esercizi di mediazione linguistica e attraverso la traduzione tra le lingue.

Parte II

**IL QUADRO GENERALE DI
RIFERIMENTO**

10 Baden-Württemberg e Scuola

Il Baden-Württemberg – con Stoccarda capoluogo – ha una superficie di circa trentamila chilometri quadrati, di cui circa ventimila ricadono nella circoscrizione consolare di Stoccarda (zona orientale, centrale e nord-occidentale del Land), mentre il resto (zona sud-occidentale) nella circoscrizione consolare di Friburgo. Il Baden-Württemberg è uno dei Land più industrializzati e continua ad essere la regione con la più forte immigrazione di origine italiana.

Gli alunni e le alunne residenti nel Baden Württemberg che frequentano la scuola appartengono perlopiù alla terza e quarta generazione di emigrati italiani. Essi sono inseriti in un sistema scolastico che differisce notevolmente da quello italiano ed in parte anche da quello degli altri Land della Germania. In base all’organizzazione federale della Repubblica tedesca, infatti, ogni Land ha piena sovranità nel settore dell’istruzione e della formazione. Nella Repubblica Federale di Germania non esiste infatti un Ministero della Pubblica Istruzione centrale, piuttosto una Conferenza Permanente dei Ministri dell’Istruzione dei Land, che indirizza la politica scolastica e dell’istruzione in genere.

11 Il sistema scolastico tedesco

Nel Baden-Württemberg, l’unico livello scolastico comune a tutte le alunne e gli alunni è quello della scuola elementare quadriennale. Poi i livelli scolastici si differenziano: gli alunni con un maggiore rendimento scolastico di norma si iscrivono al *Gymnasium* o alla *Realschule*, gli altri continuano a frequentare una scuola secondaria di base. Gli alunni con difficoltà nello studio sono invitati a iscriversi alle *Sonderschulen*.

Di seguito una rapida panoramica delle tipologie scolastiche presenti:

1. *Kindergarten* (scuola materna).

In Germania, la scuola inizia col primo anno della *Grundschule*, a cui i bambini accedono all’età di sei anni compiuti nel mese di giugno; in seguito ad una recente riforma è stata anche ammessa un’iscrizione anticipata e facoltativa all’età di cinque anni e mezzo. Per i bambini tra tre e sei anni è possibile frequentare il *Kindergarten*, che, pur non avendo carattere di istituzione scolastica (a differenza della scuola per l’infanzia italiana), rappresenta tuttavia un’occasione molto importante per far socializzare i bambini

e per far sviluppare loro un apprendimento precoce della lingua tedesca. I bambini che frequentano l'ultimo anno del *Kindergarten* possono frequentare il primo anno del corso di lingua e cultura italiana.

2. *Grundschule* (scuola elementare). La *Grundschule* è frequentata da tutti gli alunni e le alunne e dura quattro anni. Riteniamo che la *Grundschule* in Germania sia selettiva; l'ammissione stessa dei bambini alla *Grundschule* avviene infatti solo dopo che gli insegnanti del *Kindergarten* abbiano espresso parere favorevole. Se un bambino o una bambina non sono considerati pronti per la *Grundschule* sono indirizzati alla *Vorbereitungsklasse* della *Grundschule* (classe di preparazione).

3. *Weiterführende Schulen* (scuole successive). Le scuole successive alla *Grundschule* seguono indirizzi e pedagogie diverse. Ecco una rapida e sommaria panoramica di queste:

- ~ *Hauptschule* (durata cinque anni): offre una preparazione che indirizza alunne e alunni direttamente al mercato del lavoro.
- ~ *Werkrealschule* (durata sei anni): offre sia molteplici possibilità di lavoro, sia la possibilità di proseguire gli studi al termine dei sei anni.
- ~ *Gemeinschaftsschule* (durata sei anni): è un indirizzo scolastico sperimentale con una sua autonomia didattica che ha come finalità quella di offrire gli stessi corsi di studi delle altre scuole ma con una didattica non più basata sulla competizione esasperata, piuttosto su un apprendimento che rispetti i tempi della crescita umana e cognitiva degli alunni e delle alunne.
- ~ *Realschule* (durata sei anni): offre una preparazione di livello intermedio e l'accesso ad una formazione professionale qualificata.
- ~ *Gymnasium* (durata otto anni): è la scuola che offre le maggiori possibilità lavorative e che prepara in particolare all'Università.
- ~ Gli alunni della *Grundschule* che presentano difficoltà di apprendimento o che si integrano con difficoltà nel sistema scolastico sono indirizzati a scuole speciali che seguono curricoli semplificati: sono le *Sonderschulen*. Ci preme puntualizzare il nostro punto di vista sulle *Sonderschulen*. Il trasferimento di un alunno alla *Sonderschule* è preceduto da un test psico-attitudinale, la cui attuazione è soggetta per legge al consenso

della famiglia, la quale dovrà comunque esprimere un parere finale sull’eventuale trasferimento dell’alunno alla scuola. La convenzione delle Nazioni Unite, firmata anche dalla Germania, impegna i Paesi che vi aderiscono ad eliminare situazioni discriminanti per chi è considerato diversamente abile. Le scuole differenziali sono state in ogni caso definite discriminanti e la eventuale frequenza di queste, un tempo resa obbligatoria da un decreto delle autorità scolastiche, ricade nella discrezionalità dei genitori. Noi auspichiamo che la sensibilizzazione all’integrazione e all’inclusione degli alunni diversamente abili e degli alunni recalcitranti in futuro spinga gli attori che lavorano nel sistema educativo scolastico a trovare forme alternative e di sostegno alla didattica. Naturalmente, la fase di transizione verso una completa integrazione richiede di certo tempi lunghi e periodi di sperimentazione che eviteranno la chiusura immediata delle *Sonderschulen*. È importante sapere in ogni caso che non esiste più l’obbligo di frequenza delle scuole in oggetto.

12 Rapporti con i genitori

Nel contesto in cui si opera, con problematiche legate all’inserimento in una diversa realtà sociale, riveste un particolare significato il rapporto con le famiglie, che presenta due aspetti: uno informativo e l’altro di mediazione e consulenza.

L’aspetto informativo si concretizza attraverso alcune riunioni con i genitori che di norma sono tre all’anno:

1. ad inizio anno, nella prima riunione si illustrano le linee generali del corso di lingua e si eleggono i rappresentanti dei genitori.
2. Nella seconda riunione alla fine della prima dell’anno scolastico avvengono i colloqui individuali con i genitori.
3. Nella terza e ultima riunione, si fa un bilancio del corso di lingua e si pianifica il futuro di questo.

L’aspetto di mediazione e consulenza consiste nelle seguenti attività:

1. mediazione tra scuola e famiglia.
2. Informazione sul sistema scolastico tedesco, sulle problematiche relative alla *Sonderschule* e sulle procedure di passaggio da una scuola all’altra.

3. Sostegno alla partecipazione scolastica al fine del raggiungimento di risultati positivi.

13 Rapporti con le istituzioni tedesche

I contatti dei docenti di lingua e cultura italiana con i rettori, gli insegnanti e gli *Hausmeister* riguardano soprattutto gli aspetti organizzativi indispensabili per l'avvio e lo svolgimento delle attività dei corsi. Ciascun insegnante si presenta infatti al rettore all'inizio dell'anno scolastico. Le principali richieste riguardano:

1. l'assegnazione e l'uso dell'aula, l'utilizzo delle attrezzature di cui dispone la scuola, la consegna delle chiavi.
2. L'accesso agli elenchi degli alunni.
3. La collaborazione nella distribuzione di comunicati agli alunni e alle famiglie.
4. La trascrizione del voto di italiano sulla pagella tedesca.
5. La disponibilità a tener conto dell'insegnamento dell'italiano nel pianificare l'orario, con possibilità di integrazione dei corsi nell'offerta formativa della scuola stessa.

I criteri orientativi per la collaborazione con le scuole sono quelli forniti “dalle indicazioni per la collaborazione tra insegnanti madre-lingua e le scuole tedesche” diffuse nel 1992 dal *Kultusministerium* del Baden-Württemberg. Oltre a questi contatti con insegnanti e rettori delle scuole, si tengono regolari contatti con le autorità dello *Schulamt* (Provveditorato), in particolare per quanto riguarda l'organizzazione degli esami di certificazione di Italiano di decima classe.

14 Istituzioni scolastiche bilingue

Nella Circoscrizione Consolare di Stoccarda sono in atto due collaborazioni tra la Sezione Scuola e le scuole del territorio.

1. Sezione bilingue italo tedesca nella scuola elementare “Wolfbuschschule” di Stoccarda.

La sezione bilingue italo-tedesca della scuola elementare ha iniziato l'attività didattica nel settembre 1998. Nel febbraio 2002 c'è stato un incontro al *Kultusministerium* del Baden-Württemberg di tutte le persone coinvolte nella sperimentazione della sezione

bilingue: il giudizio è stato positivo e la sezione bilingue è stata prolungata per altri quattro anni. La sezione è stata in seguito tacitamente prolungata a tempo indeterminato, in concomitanza con le verifiche periodiche da parte dei due ministeri: MAECI e *Kultusministerium* del Baden-Württemberg. Le quattro classi elementari che formano la sezione bilingue sono frequentate da circa un centinaio di alunni, dei quali circa un terzo è di nazionalità italiana. Il MAECI mette a disposizione della scuola tre docenti di scuola elementare, che operano nelle quattro classi del corso bilingue. Il *Kultusministerium* del Baden-Württemberg mette a disposizione nelle stesse classi quattro o cinque docenti di scuola elementare.

2. Ginnasio bilingue “Königin-Katharina-Stift” di Stoccarda.

Nell’anno scolastico 2006/2007 è stata fondata presso il “Königin-Katharina-Stift Gymnasium” una sezione bilingue, che conferisce un titolo di studio finale valido sia in Italia che in Germania. Il MAECI mette a disposizione della sezione bilingue un docente, un altro è messo a disposizione dal *Kultusministerium*. Nella sezione bilingue, le discipline di storia e geografia vengono insegnate in italiano a partire dall’ottava classe. Già nella settima classe si svolgono però lezioni curricolari di lingua italiana, anche con il coinvolgimento del docente messo a disposizione dal MAECI. Nelle classi precedenti alla settima, la scuola organizza corsi di preparazione alla lingua italiana.

15 Progetti di miglioramento dell’offerta formativa

Le linee portanti dei progetti di miglioramento dell’Offerta Formativa della Sezione Scuola si attestano – in continuità con quanto deliberato negli ultimi anni scolastici e alla luce delle innovazioni proposte – lungo un duplice livello:

1. iniziative di carattere pluriennale e permanente, per la maggior parte frutto di accordi di collaborazione con le autorità scolastiche tedesche; accordi che definiscono l’insieme organico delle attività svolte dall’Ufficio Scuole attraverso il proprio personale;
2. progetti di durata annuale.

Nell’anno scolastico 2024/2025, il Collegio Docenti ha approvato i seguenti progetti:

1 Progetto Certificazione locale B1 (*Zertifizierung Italienisch B1, 10a classe*).

Docenti responsabili: E. La Licata e P. Pisu (2024/2025).

2 Progetto Certificazione locale A2 (7a classe).

Docenti responsabili: C. Catalano e A. Aiello (2024/2025).

3 Progetto Certificazione Internazionale CILS.

Docenti responsabili: A. Potenza e A. Di Costanzo (2024/2025).

4 Progetto Bilinguismo.

Docente responsabile: (2024/2025) G. Aronica (Königin-Katharina-Stift Gymnasium).

5 Progetto innovazione corsi, promozione culturale e bilinguismo.

Docenti responsabili: C. Catalano e S. Puglisi (2024/2025).

Di seguito una breve sinossi dei progetti in questione:

1. *Progetto Certificazione locale B1 (10a classe)*

Si propone al termine della classe decima, in corrispondenza della cosiddetta Mittlere Reife, cioè della procedura di esame che in relazione a tutti i percorsi non liceali conclude il primo grado della scuola secondaria (*Sekundarstufe I*), procedura che consente l'accesso ai percorsi biennali o triennali conclusivi di tipo tecnico e professionale, nonché ad alcune tipologie di percorsi liceali. Questa prova, altamente strutturata e interamente conforme alle prove d'esame locali, riceve non solo il sostegno organizzativo del locale Ministero dell'Istruzione, ma, come tutte le altre prove conclusive scolastiche previste dai piani di studio statali (cfr. *Lehrpläne BW 2016*): (a) viene inserita nel calendario scolastico locale; (b) viene sottoposta alla supervisione da parte dell'Istituto centrale incaricato per il controllo della qualità delle prove d'esame delle scuole statali del Baden-Wuerttemberg (IBBW); (c) viene distribuita alle Commissioni d'esame centralmente attraverso gli Uffici Scolastici distrettuali (*Schulämter*), con lo stesso livello di formalità riconosciuto alle altre prove d'esame in essere nel sistema scolastico locale. Quest'ultimo aspetto conferisce alla prova una specifica dignità formale e sostanziale, che potrebbe essere in futuro ulteriormente valorizzata nei documenti di valutazione conclusiva delle scuole.

Il fatto che il voto (*Note*) della *B1-Zertifizierung* non sia “rilevante ai fini della promozione” (*Versetzungrelevant*) nel documento di valutazione conclusivo delle scuole dipende essenzialmente dal fatto che nel segmento scolastico in cui la certificazione viene somministrata (percorsi non liceali) l’insegnamento dell’italiano non è previsto nei succitati *Lehrpläne*. Si noti però che la nostra *B1-Zertifizierung* di italiano, pur non facendo media in pagella, è pressoché l’unica prova di lingua straniera (insieme al portoghe- se), oltre all’inglese e al francese curriculari, presente nel segmento scolastico di cui parliamo - segmento che accoglie almeno il 50 % della popolazione scolastica locale e la quasi totalità degli studenti di origine italiana (circa il 90 %)! Attualmente la prova può essere sostenuta anche da allievi di classi successive alla decima frequentanti i nostri Corsi.

2. *Progetto Certificazione locale A2 (7a classe)*

Si propone ad esito del processo pluriennale di orientamento degli alunni, che si svolge al termine della *Grundschule*, tra la classe quinta e la classe settima. In tal senso si individua quindi come momento ideale in cui proporre la prova la classe settima. Tuttavia pare fondato che la prova venga proposta anche a studenti degli anni scolastici successivi (ottava e nona classe) che non l’abbiano precedentemente affrontata, sia quando siano essi stessi a richiederla, sia quando il docente ritenga che sia uno strumento efficace per sostenerne la motivazione. Per analoghe ragioni si può consentire, in presenza di spiccate competenze, che gli allievi della classe sesta, che ne facciano richiesta, sostengano precocemente la *A2-Zertifizierung*.

L’elaborazione della prova è interamente a carico del Collegio dei docenti, senza la supervisione del citato Istituto IBBW. Le date della somministrazione della prova sono inserite nel calendario scolastico dal locale Ministero dell’Istruzione, il quale fornisce altresì supporto per l’individuazione e la messa a disposizione degli spazi per lo svolgimento delle prova stessa. In sede di programmazione collegiale unitaria si è concordato che la struttura della prova sia esemplata, con debita semplificazione, sulla prova “maggiore” (*B1*). Non sono previste né prove intermedie, né una prova preliminare di comunicazione.

Alla prova scritta, nello stesso giorno, segue una prova orale (in sostituzione delle parti di mediazione e traduzione previste per la *B1-Zertifizierung*), che costituisce parte integrante della prova.

Quanto alla valutazione della prova orale, con successiva delibera del Collegio dei docenti verrà stabilito se essa sarà rilevante ai fini del voto complessivo, anche laddove incida negativamente rispetto all'esito della prova scritta, ovvero se il suo risultato verrà preso in considerazione solo nel caso in cui contribuisca a migliorare il voto finale. In ogni caso, almeno in una fase sperimentale, la seconda ipotesi sembra preferibile a chi scrive. Come nel caso della B1-Zertifizierung si prevede l'attivazione di una figura/gruppo di progetto con compiti di coordinamento e di proposta rispetto alla redazione della prova da somministrare (Haupttermin e Nachtermin), la cui elaborazione definitiva e organizzazione, alla luce di quanto detto sopra, non può prescindere da ulteriori momenti qualificati di confronto collegiale.

3. Progetto Certificazione Internazionale CILS

Il progetto, in collaborazione con l'Istituto di Cultura di Stoccarda e l'Università per Stranieri di Siena, prevede la somministrazione delle prove di esame per ottenere la certificazione internazionale CILS che attesta il grado di competenza linguistico-comunicativa. Agli studenti frequentanti i corsi di Lingua e Cultura Italiana si offre la possibilità di sostenere la prova d'esame al fine dell'ottenimento della certificazione riconosciuta a livello internazionale. Dall'A.S. 2021/22 partecipano anche gli alunni della quarta classe della scuola primaria bilingue Wolfbuschschule di Stoccarda. Gli esami si riferiscono a tutti i livelli dall'A1 bambini fino al C2. La richiesta di partecipazione agli esami è sempre crescente e si riferisce all'intero territorio della Circoscrizione Consolare. Le certificazioni linguistiche internazionali rappresentano uno strumento complementare rispetto alle certificazioni locali organizzate in collaborazione con il locale Ministero dell'Istruzione.

Nell'anno scolastico 2017-2018, il Collegio dei Docenti ha deciso di rimuovere le restrizioni che erano state applicate in passato nei confronti della CILS. Qualsiasi studente, in qualsiasi anno scolastico egli frequenti, può iscriversi e prendere parte agli esami della certificazione internazionale della lingua italiana offerta e promossa dall'Università per stranieri di Siena (UNISTRASI). Naturalmente, l'insegnante del corso di lingua che fornirà la preparazione all'esame di certificazione CILS indirizzerà al meglio lo studente che abbia mostrato interesse per questo esame. Lo indirizzerà verso il tipo di certificazione che più si adatta alla sua conoscenza della lingua. L'obiettivo è quello di offrire agli studente e alle stu-

dentesse una certificazione di valore internazionale la cui validità è riconosciuta in ambito universitario (come credito formativo nelle università tedesche) e nel mondo del lavoro. Un obiettivo parallelo è rappresentato dalla possibilità di collaborare ulteriormente con le autorità scolastiche tedesche, al fine di diffondere a livello curricolare la lingua italiana. Come si è accennato in precedenza, con ogni probabilità la CILS giocherà un ruolo fondamentale nelle classi 10 dei ginnasi, dal momento che il *Kultusministerium* del Baden-Württemberg ha intenzione di proporre l'ottenimento di una certificazione linguistica internazionale agli studenti e alle studentesse dei ginnasi della regione.

4. *Progetto Bilinguismo ed integrazione scolastica nel territorio*

La presenza di sezioni di lingua italiana nelle scuole tedesche risponde a due obiettivi generali. Il primo: sostenere gli alunni con un legame con l'Italia nell'inserimento in una scuola che non ne cancelli o ne ignori l'origine, ma al contrario che ne possa valorizzare la ricchezza. Il secondo: favorire lo sviluppo di una istruzione superiore.

Il progetto si svolge nel quadro di accordi e attività svolte nelle scuole bilingui e quindi concordate con le istituzioni scolastiche tedesche. Il progetto intende, da una parte, consolidare negli alunni che hanno un legame con l'Italia il senso di appartenenza ad una cultura nazionale, dall'altra favorire lo sviluppo di una cultura europea frutto di ibridazione di culture nazionali. Ci sono altri due obiettivi ritenuti fondamentali: uno è la promozione e lo sviluppo negli alunni che non hanno alcun legame con l'Italia di un autentico interesse per la cultura e la civiltà italiana. L'altro è lo sviluppo di una coscienza e di una cultura sovranazionale che non suddivida più le persone sulla base di una rigida appartenenza ad uno Stato nazionale.

All'interno delle sezioni bilingui appare quindi necessario favorire un contatto frequente e continuo sia con la comunità italiana sia con le realtà del territorio. A tale scopo vengono organizzate diverse attività come le *Giornate delle porte aperte*, all'interno della quale si presenta l'offerta formativa della scuola bilingue; il *Kinderfest*, festa internazionale dei bambini; la *Settimana della Lingua Italiana nel mondo*; concorsi e scambi con scuole italiane.

5. *Progetto innovazione corsi, promozione culturale e bilinguismo*

Nato proprio quest'anno, questo progetto ha il compito di implementare tutte le idee e la progettualità espresse in maniera sintetica nelle linee di sviluppo del Piano dell'Offerta Formativa del triennio 2025/2028:

- ^ politica culturale che miri alla promozione della cultura italiana;
- ^ digitalizzazione dei processi scolastici;
- ^ sviluppo del bilinguismo nella direzione di far diventare l'italiano una lingua paritetica.

16 Struttura dei corsi di lingua e cultura italiana (CLCI)

I corsi sono così strutturati:

- ^ essi si rivolgono a gruppi monoclasse e pluriclasse, i cui alunni provengono da tante scuole diverse.
- ^ Si svolgono prevalentemente in orario pomeridiano.
- ^ Non possono essere svolti per più di tre ore settimanali e possono contemplare un massimo di due ore nelle stesse giornate.
- ^ Possono essere flessibili nella durata oraria laddove ve ne sia la necessità, in particolare, se si svolgono una sola volta la settimana.

I CLCI sono aperti a tutti gli studenti e le studentesse: si può dire che ormai sia del tutto superata la tradizionale impostazione didattica nei CLCI che vedeva come obiettivo primario l'insegnamento dell'italiano ai figli degli emigrati, e si è affermata invece la prospettiva dell'insegnamento dell'italiano come lingua europea e accessibile dunque a tutti. Di seguito una struttura schematica dei CLCI.

1. Iscrizioni e costituzione dei CLCI.

Gli alunni si iscrivono all'anno successivo ai CLCI entro la fine dell'anno scolastico: dal 2023/2024 sarà possibile iscriversi attraverso un modulo online. L'iscrizione al corso è gratuita. I genitori si impegnano a far frequentare regolarmente il corso di lingua ai propri figli, a giustificare le assenze e a comunicare sia le variazioni dei dati forniti in sede di iscrizione, sia l'eventuale ritiro dell'alunno dal corso.

2. La programmazione e le finalità generali dei CLCI.

La programmazione dell'attività didattica si ispira al Curricolo della Circoscrizione Consolare di Stoccarda, elaborato nell'ottica del QCER. Essa viene discussa in sede di programmazione collegiale, come già accennato in precedenza. Le finalità della programmazione sono:

- ^ sviluppare e potenziare le competenze linguistiche e interculturali degli partecipanti ai corsi di lingua italiana.
- ^ Valorizzare il bilinguismo come fattore per lo sviluppo dell'identità personale e come elemento di integrazione socio-culturale.
- ^ Valorizzare la costruzione di una identità che riesca a mescolare origini e vissuto giornaliero in un'ottica di integrazione e multiculturalità.
- ^ Promuovere la conoscenza della lingua e della cultura italiana all'estero.
- ^ Promuovere la costruzione di una coscienza europea in cui il multiculturalismo sia centrale.

Le finalità generali vengono realizzate attraverso i seguenti obiettivi educativi:

- ^ regolarità della frequenza e interiorizzazione di una coscienza democratica;
- ^ interesse per gli argomenti scolastici e sviluppo dello spirito critico;
- ^ capacità di collaborazione e correttezza nelle relazioni con gli altri.

3. La didattica.

All'insegnante dei corsi è data la massima libertà di scelta di metodo e di approccio didattici discussi all'interno della programmazione collegiale.

4. La valutazione.

A conclusione del primo e del secondo semestre, i docenti esprimono le valutazioni sui singoli alunni attraverso un giudizio e, dalla fine della seconda classe, con un voto, (secondo la scala numerica da 1 a 6 in uso nelle scuole tedesche), che viene comunicato alla scuola di appartenenza dell'alunno dal docente del corso, affinché venga riportato sulla scheda di valutazione tedesca.

17 Struttura della didattica

Di seguito uno schema della struttura didattica dei CLCI.

1. Il curricolo linguistico.

Per questa parte si rinvia al testo integrale del curricolo linguistico, che è da considerare parte del PTOF (vedi allegato 1). Il curricolo linguistico viene costantemente esaminato, riesaminato e modificato all'interno della programmazione collegiale di cui si è in precedenza discusso.

2. La partecipazione.

Rispetto ai corsi di lingua e cultura italiana, ai genitori si chiede l'assunzione di una piena corresponsabilità nella gestione dell'offerta formativa dei corsi di lingua. Tale funzione delle famiglie si esprime negli incontri periodici con i docenti e nelle assemblee. I genitori, riuniti in assemblea, eleggono all'inizio dell'anno scolastico i loro rappresentanti: uno per corso. I rappresentanti dei genitori costituiscono le persone di riferimento nei casi in cui sia necessario effettuare comunicazioni agli altri genitori del corso. Inoltre, essi presentano al docente, e se necessario al Dirigente Scolastico, le istanze e le eventuali problematiche del corso.

3. Aggiornamento del personale.

L'aggiornamento è un diritto fondamentale del personale docente. Esso è inteso come approfondimento della preparazione didattica e come partecipazione alla ricerca e all'innovazione didattico-pedagogica. Nell'organizzare i corsi di aggiornamento si intendono perseguire le seguenti finalità:

- ~ accrescimento e valorizzazione della qualità professionale dei docenti e del personale ATA.
- ~ Approfondimento di specifiche competenze didattiche per il personale docente impegnato in corsi di lingua pomeridiani, in corsi integrati e in progetti all'interno di scuole bilingui.
- ~ Innovazione metodologico-didattica da perseguire con la partecipazione a corsi promossi dalle agenzie di formazione, anche tedesche, voltati all'acquisizione di metodologie e tecniche di insegnamento della lingua in contesti di plurilinguismo.
- ~ Iniziative di formazione proposte da istituzioni presenti sul territorio relative a tematiche di interesse per i CLCI.

4. Funzioni strumentali.

Di norma sono individuate quattro aree di interesse e di intervento, il Collegio dei Docenti ne elegge i referenti in qualità di funzioni strumentali. Nell'anno scolastico 2024/2025, il Collegio dei Docenti ha proceduto nel seguente modo:

- ~ Area 1. Gestione del PTOF e supervisione dei progetti: docente E. La Licata.
- ~ Area 2. Inclusione, orientamento e continuità: funzione strumentale non assegnata nel 2024/2025.
- ~ Area 3. Gestione della Certificazioni: funzione strumentale non assegnata nel 2024/2025.
- ~ Area 4. Sostegno alla funzione docente: docente C. Catalano.
- ~ Area 5. Attività di organizzazione e promozione dei Corsi: funzione strumentale non assegnata nel 2024/2025.

Con il Dirigente Scolastico, le funzioni strumentali costituiscono un Consiglio di Presidenza con lo scopo di fornire consulenza didattica e assistenza nella predisposizione dei lavori del Collegio dei Docenti. Per le questioni relative alle scuole bilingui, il Consiglio di Presidenza può essere integrato di volta in volta da rappresentanti dei docenti delle scuole bilingui.

18 La struttura della didattica in accordo con il comunicato 5 del 30/9/2022

Di seguito si riporta la definizione della struttura didattica come espresa nel Comunicato 5 del 30/9/2022 del Dirigente Scolastico.

Stoccarda, 30 settembre 2022
Comunicato n. 5

Oggetto: atto organizzativo relativo ai corsi di lingua e cultura italiana ai sensi dell'art. 10 DLgs 13 aprile 2017 n. 64 per l'avvio dell'anno scolastico 2022-2023 e per la revisione del PtOF 2022-2025 Circoscrizionale.

Con il presente atto si forniscono indicazioni destinate anzitutto ai docenti ministeriali della Circoscrizione Consolare di Stoccarda incaricati sui corsi di lingua cultura italiana, nonché, compatibilmente con l'autonomia organizzativa dell'Ente Gestore, ai docenti incaricati sui

medesimi corsi e ivi contrattualizzati. Vengono trattate le seguenti materie:

- (a) organizzazione e gestione dei corsi di lingua e cultura italiana;
- (b) responsabilità;
- (c) curricolo e programmazione;
- (d) valutazione;
- (e) processo di certificazione;
- (f) registro delle attività didattiche e file cattedre.

In riferimento a tali materie si forniscono contestualmente (a) indirizzi organizzativo-didattici e (b) disposizioni: nel primo senso valgono il presente atto vale atto di indirizzo per la definizione del PtOF circoscrizionale 2022-2025 ai sensi della Legge 107/2015; nel secondo senso equivale ad un ordine di servizio.

18.1 ORGANIZZAZIONE E GESTIONE DEI CORSI

Nella sottostante tabella i criteri per la formazione dei corsi di lingua e cultura, seguiti da definizioni e indicazioni necessarie alla corretta organizzazione e gestione degli stessi.

	REGIME ORDINARIO		DEROGHE			
	monoclasse	pluriclasse	Corsi LCI / AG se compensati nell'ambito del numero minimo complessivo di studenti*	Corsi con 4 o più livelli	Corsi misti di grado primario e secondario con 4 o più livelli	Corsi di preparazione alla certificazione internazionale di livello B2-C1
N minimo ALLIEVI/corso	12	8	10/6**	6	6	10/6**
N massimo ore settimanali/corso	4	4	2	3	4	4
Durata massima giornaliera/corso	2	2	2	2	2	2
Durata minima giornaliera/corso	45'	45'	45'	45'	45'	45'
N massimo incontri settimanali/corso	2	2	2	2	2	2

*110 per il livello primario; 90 per il livello secondario. **10, se gruppo monoclasse; 6, se pluriclasse.

18.1.1 Numero minimo complessivo

Per “numero minimo complessivo” nella tabella sopra riportata non si intende il numero minimo di allievi previsto per ogni cattedra, il quale

non è determinabile a priori, perché risulta da fattori variabili, ovvero la tipologia di corsi (se mono- o pluriclasse) e la presenza di eventuali deroghe autorizzate dal Dirigente Scolastico. In linea di principio il numero minimo, così inteso, può essere sensibilmente inferiore a quello a cui si fa riferimento nella tabella. Nella tabella si intende invece un numero minimo complessivo “teorico” (e quindi “medio” rispetto a situazioni tra loro diverse), il quale risulta dalla media del numero minimo di allievi previsto per i corsi pluri- e monoclasse. In questo secondo senso il numero minimo complessivo è quindi il prodotto del numero di ore di un corso di durata media (unità di 2 ore) per la media del numero minimo di studenti previsto rispettivamente per i corsi mono- (12) e pluriclasse (8), cioè dieci allievi. Il numero che ne deriva per un docente di livello primario è di 110 (11×10), mentre per un docente di livello medio è di 90 (9×10). Peraltro, tenuto conto del fatto che i corsi pluriclasse risultano largamente prevalenti su quelli monoclasse (mediamente tre su quattro), nonché delle conseguenze della pandemia, che stanno penalizzando la partecipazione alle attività di natura opzionale – tra cui rientrano i nostri Corsi – onde evitare di applicare un parametro astratto e quindi nocivo alla promozione dei Corsi stessi, in presenza di specifica motivazione, il Dirigente Scolastico può valutare caso per caso di abbassare a nove il numero minimo di studenti che fa da moltiplicatore. In tal caso il numero complessivo risulterà $9 \times 9 = 81$ per i docenti di livello medio e $9 \times 11 = 99$ per i docenti di livello primario. Lo Scrivente non esclude infine che il numero minimo di studenti che fa da moltiplicatore si possa, in specifiche situazioni da documentare, ulteriormente ridurre a otto in relazione a cattedre composte esclusivamente da corsi pluriclasse e plurilivello, i quali siano in misura significativa misti di allievi di scuola primaria e secondaria ovvero richiedano una programmazione a tre o più livelli.

18.1.2 Origine degli allievi

I corsi sono aperti agli allievi di tutte le nazionalità. È tuttavia opportuno attivare corsi in presenza di almeno dodici allievi di origine italiana. I corsi in cui il numero di allievi non di origine italiana è prevalente sono ammessi in via eccezionale.

18.1.3 Giustificazione assenze

Le assenze vanno di regola comunicate dalle famiglie prima della lezione. In caso di dimenticanza, il docente contatta immediatamente

la famiglia per informarla dell'assenza e richiedere riscontro. In caso di mancato riscontro, è richiesta la giustificazione scritta. Dopo la terza assenza ingiustificata consecutiva decade l'iscrizione al corso e il diritto alla frequenza per tutto l'anno scolastico di riferimento. Nel medesimo anno scolastico non è quindi ammesso accogliere l'iscrizione di alunni esclusi da un corso per mancata frequenza. Questa prassi costituisce una sorta di patto di corresponsabilità, il cui rispetto è di vitale importanza, perché da esso dipende sia il buon andamento del corso sia la serenità e la chiarezza delle relazioni con le famiglie. È pertanto fondamentale assicurarsi che tutte le famiglie siano pienamente consapevoli del contenuto di questo patto fin dall'inizio dell'anno scolastico. La riunione organizzativa di inizio anno è l'occasione idonea a spiegare e confermare l'accordo con le famiglie.

18.1.4 Formazione dei gruppi classe nei corsi LCI e AG

Gli alunni vengono suddivisi per livelli in base ai livelli definiti in sede di programmazione collegiale unitaria e approvati nel PtOF. I corsi plurilivello misti di allievi di grado primario e secondario, possono essere tenuti da docenti sia di livello primario sia di livello medio, ancorché, nei limiti del possibile, ai docenti di livello medio vadano assegnati allievi a partire dalla classe sesta. Gli studenti di classe quinta sono di regola assegnati ai docenti di livello primario; possono tuttavia essere assegnati anche a docenti di livello medio, dal momento che nel sistema scolastico locale la classe quinta rappresenta il primo anno del livello secondario. Nei limiti del possibile vanno costituiti gruppi monoclasse e/o omogenei per età e livello.

18.1.5 Deroghe

Ogni richiesta di deroga, adeguatamente motivata e nei limiti previsti nella tabella di cui sopra, va formulata per iscritto e autorizzata dal Dirigente Scolastico.

18.1.6 Durata massima / minima giornaliera singolo corso

Non sono ammesse deroghe al di fuori dei due limiti assegnati

18.2 RESPONSABILITÀ

Utilizzo degli spazi. Nell'utilizzo degli spazi concessi da parte delle scuole o degli enti locali alcune regole di carattere generale rappresentano una responsabilità personale del docente.

18.2.1 Incontro con la dirigenza e sopralluogo

Prima di cominciare l'attività, il docente incaricato da questo Ufficio sui Corsi, oltre a richiedere un incontro con il/la preside (o suo/a delegato/a) della scuola tedesca, per presentarsi (la prima volta) come incaricato ministeriale, portando con s'è con formale lettera di presentazione firmata dal Dirigente dell'Ufficio Scuole Consolare ed a ricevere annualmente, oltre alla chiave di accesso ai locali, tutte le eventuali indicazioni organizzative aggiuntive per il regolare svolgimento delle attività, deve obbligatoriamente aver effettuato un sopralluogo preliminare dello spazio concesso nel corso del quale (a) verifica personalmente la funzionalità di arredi, attrezzature, elementi infrastrutturali essenziali dello spazio stesso, ivi comprese le vie di accesso: porte, finestre, impianto elettrico (interruttori e prese), sedie, banchi, lavagna, eventuali strumenti elettronici in dotazione; un eventuale malfunzionamento di arredi, infrastrutture, strumenti va cortesemente ma tempestivamente segnalato al concessore/locatore dello spazio, a partire dalla Segreteria della Scuola; se la soluzione del problema non può avvenire immediatamente e tuttavia l'utilizzo dello spazio appare ragionevole (come valuterebbe un genitore per i propri figli), ma il docente stesso ha dubbi circa eventuali pericoli residui, è necessario che segnali tempestivamente il problema anche per iscritto al locatore/concessore, mettendo in copia l'Ufficio Scuole consolare; (b) richiede altresì al Preside o alla Segreteria della scuola o allo *Hausmeister* di prendere conoscenza del piano di evacuazione, con particolare attenzione alle misure antincendio (*Brandschutzordnung*) in forma aggiornata in relazione allo spazio concesso; (c) richiede infine – tassativamente nel caso di corsi AG – di prendere conoscenza delle misure di prevenzione rispetto al CoVID-19 predisposte dalla scuola (*Hygienekonzept*), ferme restando le ulteriori indicazioni da parte dell'Ufficio Scuole Consolare in riferimento ai corsi LCI che si svolgono in orario extrascolastico. Nell'effettuare queste richieste il docente conserva un atteggiamento più che cordiale e disponibile, nella consapevolezza di ricevere una concessione e di muoversi in un contesto di relazioni internazionali, ma senza rinunciare a compiere gli atti necessari di cui sopra.

18.2.2 Manutenzione ordinaria dello spazio

Una volta preso possesso dello spazio da utilizzare nei tempi e per la durata complessiva concessa, emergono le seguenti ulteriori responsabilità: (a) conservazione chiave, arredi, strumenti: le autorità locali richiedono un'assicurazione obbligatoria per la copertura dell'eventua-

le smarrimento della chiave di accesso, nonché per eventuali danni ad arredi e strumenti dipendenti da responsabilità personale del docente stesso; (b) riordino: all'uscita dall'aula, oltre ad assicurarsi che le finestre e la porta siano chiuse, deve essere spenta la luce e le sedie devono essere collocate sui banchi, nella posizione idonea alle successive attività di pulizia, lavaggio o igienizzazione da parte degli addetti, salvo diversa indicazione del preside o dello Hausmeister; (c) pulizia di base: al momento dell'uscita l'aula di prammatica si trova nelle condizioni in cui è stata consegnata, il che significa che al momento dell'uscita non vi devono essere rifiuti o carta o oggetti per terra o sui banchi; eventuali oggetti o libri vanno raccolti e collocati in luogo idoneo, mentre i rifiuti vanno conferiti alla raccolta differenziata, di cui occorre conoscere la collocazione ed eventuali condizioni d'uso.

18.2.3 Trattamento dati allievi

Il trattamento da parte del docente ministeriale dei dati degli allievi, che risiedono in uno stato estero, rappresenta un atto ordinario, connesso con il fine istituzionale per il quale il docente stesso ha ricevuto formale incarico. Il pubblico viene di norma informato dei limiti e delle ragioni del trattamento dei dati all'atto dell'iscrizione, attraverso un'informativa. In particolare, per quanto riguarda i Corsi di lingua e cultura italiana, il fine istituzionale è definito dall'art. 10 del Decreto Legislativo 13 aprile 2017 n. 64, che prevede iniziative, anche di carattere extracurricolare e extrascolastico, per la promozione della lingua e cultura italiana. Queste ultime, parzialmente regolate da direttive comunitarie e accordi bilaterali, in quanto inserite nel piano dell'offerta formativa circoscrizionale (PtOF), il quale, individuandone finalità, programmazione e valutazione (test conclusivi e certificazioni), ne definisce il carattere ordinario, ricevono in tal modo la conformità al fine istituzionale nella sua forma concreta. In estrema sintesi i dati degli studenti vengono quindi trattati per i seguenti motivi: (a) raccolta delle iscrizioni, (b) formazione dei gruppi di apprendimento, (c) relazioni con le famiglie, (d) coordinamento con la scuola o l'autorità locale ospitante, (e) compilazione dei documenti di valutazione e di certificazione, locale e internazionale, (f) registrazione delle attività (registro dei Corsi), (g) eventuali ulteriori richieste da parte degli uffici consolari e ministeriali. Individuato in tal modo il fine istituzionale, il trattamento dei dati trova ulteriore limite e definizione nelle forme organizzative e di coordinamento didattico disposte dai competenti uffici consolari e ministeriali, in quanto portatori di responsabilità di

carattere generale. Tali limiti e definizioni sono schematizzati in un atto individuale di incarico emanato dall'autorità consolare e indirizzato a ciascuno dei docenti ministeriali in servizio presso il Consolato.

18.3 CURRICOLO E PROGRAMMAZIONE

18.3.1 Curricolo

Per “curricolo” si intende il documento generale di programmazione collegiale unitaria, di valenza pluriennale, che individua le finalità generali, le competenze, le abilità e le conoscenze attese, sia in ambito linguistico che culturale, ad esito dei corsi di lingua e cultura italiana tenuti nel territorio della Circoscrizione Consolare da parte dei docenti ministeriali o da parte dei docenti dell’Ente Promotore finanziato dal Ministero degli Esteri e della Cooperazione Internazionale. Il curricolo può altresì individuare (a) il numero e la tipologia dei livelli nei quali si articola la programmazione circoscrizionale dei corsi, sulla base del contesto, tenendo conto del Quadro Comune di Riferimento Europeo delle competenze linguistiche; (b) forme possibili di valutazione; (c) indicazioni generali, nel percorso pluriennale di apprendimento, rispetto alle prove di certificazione interna ed esterna delle competenze linguistiche. Al curricolo sono allegati esempi di attività e di materiali da utilizzare, possibilmente organizzati in unità di apprendimento plurilivello. Tutti i corsi, indipendentemente dal fatto che siano LCI o AG, fanno riferimento alla programmazione collegiale unitaria per livelli definita nel curricolo. La revisione del curricolo può avvenire in corrispondenza con la revisione periodica del PtOF circoscrizionale, di cui è parte integrante.

18.3.2 Programmazione didattica iniziale

La programmazione didattica iniziale dei corsi viene definita in due fasi: 1. programmazione collegiale unitaria iniziale; 2. programmazione individuale dei singoli corsi. La programmazione collegiale unitaria iniziale, oltre a rivedere periodicamente l’attualità delle competenze, delle abilità e delle conoscenze attese al termine dei percorsi, nonché la forma e il numero dei livelli nei quali realizzare la programmazione dei singoli corsi, si occupa delle seguenti materie: (a) individuazione contenuti generali della programmazione annuale; (b) revisione dei criteri di valutazione; (c) programmazione e organizzazione delle attività di certificazione interna; (d) problemi organizzativi di carattere generale. Nel corso della programmazione iniziale può essere altresì individuato un tema comune unitario annuale, sulla base del quale orientare le

scelte contenutistiche delle attività e dei materiali. La programmazione iniziale dei corsi è approvata in collegio dei docenti di norma entro la fine di settembre. Essa costituisce un allegato annuale del piano dell'offerta formativa circoscrizionale.

18.3.3 Programmazione iniziale dei singoli corsi

La programmazione iniziale dei singoli corsi si definisce ad esito dei test di ingresso. Essa si orienta sulla programmazione collegiale iniziale approvata dal collegio dei docenti e si realizza entro la fine di ottobre e comunque non oltre il mese di novembre, fatta salva l'attivazione di nuovi corsi in data successiva, autorizzata dall'Ufficio Scuole. La programmazione dei singoli corsi è riportata nel registro dei corsi.

18.3.4 Programmazione periodica

La programmazione periodica si svolge in forma settimanale o quindicinale dai docenti di livello primario, in base al contratto individuale di lavoro. In tal caso si può svolgere per piccoli gruppi. Tutti i docenti impegnati nei corsi, sia di livello primario che di livello medio, partecipano invece alla programmazione collegiale unitaria mensile, la cui durata è definita nei limiti del contratto collettivo nazionale di lavoro. Tutta l'attività di programmazione periodica, per gruppi o unitaria, viene verbalizzata e comunicata al Dirigente dell'Ufficio Scuole. Scopo della programmazione periodica, per gruppi o unitaria, è il monitoraggio e il coordinamento delle attività, lo scambio di buone pratiche, la discussione e la soluzione di problemi organizzativo-didattici che emergono nel corso dell'anno e, in ultima analisi, il miglioramento dell'efficacia del processo di apprendimento/insegnamento.

18.4 VALUTAZIONE

18.4.1 Premesse sul processo di valutazione nei Corsi

Fermo restando che in generale i criteri di valutazione sono discussi e approvati dal Collegio dei docenti insieme alla programmazione, di cui sono parte integrante, in particolare, nei Corsi di lingua e cultura italiana, integrati o meno nell'offerta formativa delle scuole locali, si distingue il processo di valutazione ordinaria da quello di certificazione. Solo quest'ultima infatti, di cui si parla più sotto in una sezione separata, corrisponde ad un atto di valutazione paragonabile - pur con le dovute differenze - a quello richiesto alle istituzioni scolastiche ad esito di un percorso curriculare, in quanto finalizzato a restituire alla

scuola, allo studente ed alla famiglia un risultato formale del livello di competenze linguistiche e culturali raggiunto attraverso i Corsi, in quadro di competenze linguistiche standardizzato (QCER o GER). Quanto al processo di valutazione ordinaria dei Corsi, dal punto di vista tecnico, si può dire che esso abbia sempre natura formativa e mai sommativa. Più precisamente, sebbene proceda da una programmazione che fa riferimento esplicito al succitato quadro di riferimento europeo QCER/GER, dal momento che attualmente non incide in nessun caso sulla media finale dei voti e non è quindi soggetta agli obblighi di valutazione disciplinare richiesti all'attività scolastica ordinaria, la valutazione ordinaria persegue i seguenti obiettivi: (a) promuovere l'efficacia della programmazione – ed in tal senso è un atto autonomo e libero di ricerca didattica sia collegiale che individuale dei docenti; (b) motivare lo studente – di cui è fondamentale valorizzare la partecipazione, l'interesse e la capacità di migliorarsi; (c) informare la scuola e la famiglia tramite documenti formali circa gli esiti del percorso, i quali vengono recepiti nelle pagelle delle scuole pubbliche, secondo le modalità definite normativamente dal locale Ministero dell'Istruzione. Ulteriori obiettivi della valutazione sono naturalmente possibili, nella misura in cui contribuiscono a realizzare le finalità generali condivise e accolte del PtOF Circoscrizionale, in particolare in quanto migliorino nel bambino o nel ragazzo che si iscrive ai Corsi la motivazione ad apprendere e/o auto-apprendere la lingua e la cultura italiana per tutto il resto della sua vita. Così concepito, questi obiettivi della valutazione non perdono di vista la finalità più profonda sottesa alla progettualità dei Corsi, ivi compreso il processo di certificazione: promuovere nei discenti attraverso la lingua e la cultura italiana l'acquisizione di un orizzonte intellettuale e morale che sostiene e rafforza la crescita personale, l'orientamento ed il successo scolastico e formativo in una dimensione europea e internazionale.

18.4.2 Test di ingresso

Il test di ingresso è attività iniziale obbligatoria di ogni corso, dalla quale dipende la definizione della programmazione iniziale del corso stesso. È opportuno discutere e concordare la forma generale del test di ingresso collegialmente, in sede di programmazione iniziale, prima dell'avvio dei Corsi, ovvero, eccezionalmente, nel corso delle primissime riunioni di programmazione – anche per gruppi – immediatamente successive all'avvio dei corsi. Il test di ingresso non va concepito assolutamente come un'attività che introduca negli allievi una condizione

di ansia, in quanto esso rappresenta esclusivamente lo strumento tecnico di cui il docente si serve per definire la programmazione, finalizzato ad individuare obiettivi adeguati al gruppo discente e a riconoscere i livelli della programmazione da applicare. In definitiva sarebbe opportuno concepire il test di ingresso, come un'attività ludico-esplorativa, nella quale, mentre il docente ricava tutte le informazioni necessarie rispetto alle competenze linguistiche iniziali dei singoli allievi, i discenti stessi non percepiscono l'atto valutativo, se non eventualmente in forma ludica.

18.4.3 Valutazione in itinere

Considerata la natura e la finalità dei Corsi, al fine di stimolare al meglio la naturalezza dell'acquisizione della lingua e della cultura, anche lungo tutta la durata del corso annuale sarebbe opportuno evitare non solo di esercitare un'intenzione valutativa di tipo scolastico nei confronti degli allievi, ma di svolgere piuttosto una valorizzazione dinamica dello sviluppo delle competenze nell'ambito delle attività che si propongono. Importante promuovere in tale contesto un autonomo e sereno atteggiamento auto-valutativo, finalizzato al miglioramento personale. Da parte del docente la valutazione in itinere del processo di apprendimento e di acquisizione della lingua dovrà quindi avere la caratteristica dell'osservazione dello sviluppo delle competenze degli studenti, ovvero della riflessione professionale sull'efficacia delle attività proposte. A tal fine si può sviluppare una griglia di osservazione strutturata sulla base delle competenze attese, sia in base ai livelli che in base alla risposta dei singoli discenti. In quanto strumento di ricerca didattica e di monitoraggio della programmazione, finalizzato al miglioramento dinamico della programmazione stessa, è preferibile che una griglia come questa non sia compilata in presenza degli studenti, ma in altro momento, come atto riflessivo del docente – una sorta di diario di bordo. Mantenendo questo orientamento valutativo il docente può sostenere efficacemente la motivazione ad apprendere degli studenti attraverso attività capaci di stimolare in modo naturale lo sviluppo delle competenze, senza ricorrere a verifiche di tipo formale, se non nei casi in cui essi siano indispensabili alle attività didattiche.

18.4.4 Esiti della valutazione

Il processo annuale di valutazione prevede l'invio di documenti informativi alle scuole, di cui si è già detto sopra. Come già anticipato nella premessa introduttiva, tale processo annuale di valutazione non si di-

scosta dalle finalità dell'intero percorso, annuale e pluriennale: intende infatti motivare lo studente a usare e ad ampliare le competenze linguistiche e culturali acquisite fino a quel momento attraverso le attività proposte nel percorso. Pertanto gli atti di valutazione, svolti sulla base di criteri definiti in termini di autonomia e responsabilità, tendono a confermare questo risultato formativo dinamico. Si aggiunga che, se la progettazione di attività didattiche per competenze, tali da permettere l'osservazione e la valutazione dello sviluppo linguistico e culturale dei singoli studenti, si svolge di norma in sede di programmazione collegiale, l'atto puntuale della valutazione, la sua documentazione e registrazione, nonché l'informazione periodica e finale alle scuole degli esiti, è chiaramente responsabilità del singolo docente. Pare tuttavia del tutto opportuno discutere in sede di programmazione collegiale - prima, durante e dopo l'attività di valutazione - i problemi valutativi di carattere generale di volta in volta emergenti, al fine di migliorare continuamente il processo.

18.4.5 Valutazione / comunicazione intermedia

La comunicazione periodica sulla valutazione al termine del primo periodo didattico, annotata in pagella dalle scuole locali, dovrebbe verosimilmente riferirsi alla qualità della partecipazione dello studente al corso di lingua e cultura italiana piuttosto che al livello di competenze linguistico-culturali raggiunto attraverso il percorso didattico ancora incompleto. Pertanto il documento di valutazione intermedia potrebbe anche presentarsi, senza differenza tra corsi integrati AG-italienisch e corsi LCI extracurriculari, come comunicazione periodica sulla partecipazione, veicolando solo due informazioni alternative: (1) *hat teilgenommen* oppure (2) *hat mit Erfolg teilgenommen*. Quest'ultima voce, sottolineando l'interesse e l'impegno dimostrato, fornirebbe agli allievi più partecipi e motivati, nonché alle famiglie una conferma ed uno stimolo. Tuttavia tutto quanto attiene alle modalità e al modello di valutazione e/o comunicazione intermedia, sarà ulteriormente discusso in sede di programmazione collegiale unitaria per essere deliberato in Collegio dei docenti nel mese di novembre nell'ambito dell'approvazione del PtOF.

18.4.6 Documento di valutazione di fine anno (Endnote/Teilnahmebescheinigung)

Il documento conclusivo di valutazione annuale, al di là delle differenze esteriori richieste dalle scuole locali in relazione ai diversi gradi di istruzione nonché per i corsi AG-Italienisch, si riferisce non solo alla

partecipazione, ma anche alle competenze linguistico-culturali, sia in termini di miglioramento individuale rispetto alle competenze osservate all'inizio dell'anno, sia in termini di prossimità agli obiettivi stabiliti nella programmazione iniziale del corso e del livello a cui il corso si è svolto individualmente. I criteri che definiscono più puntualmente la concreta applicazione delle finalità generali testé indicate, discussi e concordati in sede di programmazione collegiale, sono accolti nel PtOF da parte del Collegio dei docenti. I modelli di valutazione conclusiva, discussi in sede di programmazione collegiale unitaria, sono forniti con successivo comunicato.

18.4.7 Precisazioni circa l'invio dei documenti di partecipazione / valutazione

I documenti di valutazione conclusivi sono inviati direttamente dai singoli docenti al termine dell'anno scolastico alle scuole. Nel caso in cui un allievo di un corso abbia totalizzato un numero di assenze superiore ad 1/3 del monte ore effettivo annuale, il documento di valutazione conclusivo non viene di regola inviato alle scuole. Tuttavia, nel caso di iscrizioni accolte, a discrezione del docente, a partire dal secondo mese dall'inizio del corso, e comunque non oltre l'inizio del secondo periodo, il limite delle assenze da non superare per l'invio del documento conclusivo è ridotto a 1/4 del percorso effettivamente frequentato. A decorrere dal 1 febbraio di ciascun anno potranno essere ancora venire accolte iscrizioni tardive, a discrezione del docente del corso, nella misura in cui non compromettano la dinamica di apprendimento del percorso stesso, eventualmente per assicurare un inserimento ottimale, ma per tali allievi di regola il documento di valutazione conclusivo non viene inviato alle scuole, salvo diversa decisione del docente, che ne assume la responsabilità e segnala puntualmente le eccezioni motivate nella sua relazione conclusiva. È opportuno che la famiglia sia informata di questa regola all'atto dell'iscrizione.

18.5 CERTIFICAZIONE

Il processo di certificazione può essere accostato ad una valutazione di tipo sommativo, nel senso che si riferisce a obiettivi chiaramente identificati nella programmazione, attraverso una prova strutturata in modo tale che la sua somministrazione ed il suo risultato risultino oggettivamente comparabili.

Come la valutazione sommativa, anche il processo di certificazione si colloca idealmente ad esito del processo di acquisizione linguistica e culturale promosso dai Corsi. Si noti che, pur essendo un atto forte-

mente voluto e preparato dal curricolo e dalla programmazione, essendo indipendente dal processo di acquisizione della lingua, il processo di certificazione può essere definito opzionale quanto alla sua natura. Onde evitare fraintendimenti, va qui tenuto attentamente distinto il piano amministrativo, che regola i compiti della funzione docente, tra i quali rientra la definizione ordinata e verificabile del processo di programmazione e valutazione, da quello glottodidattico, che si sforza di cogliere i principi della programmazione e della valutazione che rendono efficace il processo di apprendimento.

Nell'offerta formativa circoscrizionale sono previste due tipologie di certificazione: quella interna e quella esterna. La certificazione esterna, che rappresenta "un prodotto di formazione linguistica" da spendere sul mercato del lavoro oppure nell'ambito di percorsi formativi che lo riconoscono come credito, viene offerta in forma non gratuita (occorre quantomeno pagare una tassa d'esame) ed è elaborata da un ente certificatore di livello internazionale - nel nostro caso l'Università di Siena (Certificazione CILS). Rispetto a tale certificazione, il Piano dell'Offerta Formativa circoscrizionale, attraverso una convenzione con l'ente certificatore, offre ai discenti la possibilità della somministrazione in loco, nonché, in determinati casi, un'attività di preparazione di carattere generale (distinta da quella specifica offerta a pagamento dall'ente certificatore stesso). Le attività didattiche legate a certificazione, la quale non è concepita per rispondere ai bisogni formativi specifici del nostro contesto, non possono evidentemente esaurire o assolvere in pieno ai compiti di programmazione e valutazione richiesti ai Corsi. Essa può essere quindi considerata come progettualità aggiuntiva o integrativa rispetto alla programmazione dei Corsi LCI e delle AG, anche laddove alcune attività che le si riferiscono ricadano nell'ordinaria attività di insegnamento nei Corsi. Va comunque sottolineato che la terzietà del valutatore costituisce qui un elemento di valore, non solo per il titolo in se stesso e quindi per il discente che lo consegue, ma anche, seppure indirettamente, come indice del successo dell'attività di promozione della lingua di cui i corsi sono responsabili.

Diverso e più complesso è il discorso relativo alla certificazione interna, derivante da un accordo tra il locale Ministero dell'Istruzione ed il Consolato Generale. Tale accordo prevede che, riconosciuta la qualità della programmazione e della sua prova di verifica, lo Stato Federale del Baden-Württemberg riconosca valore legale all'intero percorso di studi promosso dai Corsi di Lingua e Cultura Italiana. La caratteristica distintiva di questa certificazione è quindi che essa può essere conseguita solamente ad esito della frequenza di tali Corsi

di lingua e cultura, di cui essa rappresenta, esprimendosi in termini didattici in uso, l'esito valutativo "sommativo". In altre parole, mentre l'esame per la certificazione esterna può essere sostenuto da chiunque sia disposto a pagare una tassa d'esame, senza la necessità di alcun titolo o corso preparatorio, la certificazione interna ha come prerequisito la frequenza di un percorso formativo la cui qualità viene riconosciuta dal sistema scolastico locale. Della qualità della programmazione assume peraltro la responsabilità principale il Consolato Generale, come si nota dalla forma dell'attestato conclusivo. Si noti che il presupposto - non solo implicito - dell'accordo è che i Corsi di lingua e cultura italiana e le *AG-Italienisch* siano frutto di uno specifico curricolo e di una conseguente programmazione didattica (in analogia ad un percorso didattico curricolare), i quali nella loro relazione ordinata, costituiscono il percorso di studi (*Lerngang*) cioè il piano didattico (pluriennale nel nostro caso) per l'acquisizione delle competenze linguistiche attese nelle prove conclusive. Esattamente in questa prospettiva oltre vent'anni fa (a.s. 2000-2001) il Consolato Generale fece predisporre il Curricolo per l'insegnamento nei corsi di lingua Italiana a livello primario e secondario e nelle *Arbeitsgemeinschaften* della scuola tedesca in collaborazione con ENAIP e con il locale Ministero dell'Istruzione, in formato bilingue. Ed esattamente in questa prospettiva nella Premessa del citato Curricolo l'allora Consolato Generale Bernardo Carloni, nella sua qualità di responsabile della definizione degli obiettivi dell'offerta formativa circoscrizionale, a cui il Dirigente Scolastico per legge si conforma, nel momento in cui fornisce indirizzi al Piano dell'Offerta Formativa, dichiara esplicitamente che al termine del percorso di studi, definito attraverso quel testo del curricolo che si accingeva a consegnare alla stampa, ad ogni allievo dei Corsi è offerta la possibilità di "sostenere un esame finale riconosciuto dal Land Baden-Württemberg". E allorché sussistes un dubbio circa il fatto che il Consolato Generale non considerasse quell'esito come necessariamente collegato con la programmazione dei Corsi, ci aiuta la versione tedesca del testo, che ne conferma senza veli l'interpretazione: *Der von den Schülern absolvierten Lerngang wird durch eine vom Land Baden-Württemberg anerkannten Prüfung abgeschlossen*. In termini tecnici: la certificazione sta al curricolo come in un qualsiasi percorso di apprendimento formale la valutazione sommativa sta alla programmazione. Va da s'è infatti che se a quella certificazione viene conferito tramite l'accordo un valore formale legato al fatto di porsi ad esito di uno specifico percorso di apprendimento, al percorso stesso viene riconosciuto un valore formale. Non è quindi fuor di luogo sostenere

che, indipendentemente dalla sua natura opzionale (livello pedagogico) in relazione al processo di acquisizione della lingua da parte dei discenti, la certificazione interna non rappresenta una progettualità aggiuntiva del PtOF, ma si identifica piuttosto con la progettualità stessa dei Corsi, di cui costituisce: (a) l'esito „normale“ del curricolo pluriennale e un modello rendicontabile in ambito pubblico, (b) il punto di raccordo più significativo tra le iniziative per la promozione della lingua e cultura italiana di cui all'art. 10 del DLgs 64/17 e il sistema scolastico locale, grazie al quale si possono prevedere ulteriori sviluppi nell'ambito della promozione stessa, (c) un obiettivo centrale di processo ed infine (d) lo strumento concreto di autovalutazione necessario al processo di miglioramento dinamico del PtOF circoscrizionale. Ricondotta al vigente modello scolastico nazionale ed alla normativa che lo definisce, il modello di certificazione interna frutto dell'accordo tra il locale Ministero dell'Istruzione e le Autorità Consolari, come esito normale del “curricolo”, risulta quindi inseparabile dal PtOF circoscrizionale. Con quel che ne consegue.

A partire dall'anno scolastico 2022/2023 la certificazione interna viene pertanto riproposta in entrambi i livelli, B1 e A2, per i quali esiste un accordo con il *Kultusministerium*, corrispondenti a due precisi momenti del percorso scolastico locale, come di seguito illustrato.

18.5.1 B1-Zertifizierung

Si propone al termine della classe decima, in corrispondenza della cosiddetta Mittlere Reife, cioè della procedura di esame che in relazione a tutti i percorsi non liceali conclude il primo grado della scuola secondaria (*Sekundarstufe I*), procedura che consente l'accesso ai percorsi biennali o triennali conclusivi di tipo tecnico e professionale, nonché ad alcune tipologie di percorsi liceali. Questa prova, altamente strutturata e interamente conforme alle prove d'esame locali, riceve non solo il sostegno organizzativo del locale Ministero dell'Istruzione, ma, come tutte le altre prove conclusive scolastiche previste dai piani di studio statali (cfr. *Lehrpläne BW 2016*): (a) viene inserita nel calendario scolastico locale; (b) viene sottoposta alla supervisione da parte dell'Istituto centrale incaricato per il controllo della qualità delle prove d'esame delle scuole statali del Baden-Wuerttemberg (IBBW); (c) viene distribuita alle Commissioni d'esame centralmente attraverso gli Uffici Scolastici distrettuali (*Schulämter*), con lo stesso livello di formalità riconosciuto alle altre prove d'esame in essere nel sistema scolastico locale. Quest'ultimo aspetto conferisce alla prova una

specifica dignità formale e sostanziale, che potrebbe essere in futuro ulteriormente valorizzata nei documenti di valutazione conclusiva delle scuole. Il fatto che il voto (*Note*) della *B1-Zertifizierung* non sia “rilevante ai fini della promozione” (*Versetzungrelevant*) nel documento di valutazione conclusivo delle scuole dipende essenzialmente dal fatto che nel segmento scolastico in cui la certificazione viene somministrata (percorsi non liceali) l'insegnamento dell'italiano non è previsto nei succitati *Lehrpläne*.

Si noti però che la nostra *B1-Zertifizierung* di italiano, pur non facendo media in pagella, è pressoché l'unica prova di lingua straniera (insieme al portoghese), oltre all'inglese e al francese curriculari, presente nel segmento scolastico di cui parliamo - segmento che accoglie almeno il 50 % della popolazione scolastica locale e la quasi totalità degli studenti di origine italiana (circa il 90 %)! Attualmente la prova può essere sostenuta anche da allievi di classi successive alla decima frequentanti i nostri Corsi.

18.5.2 A2-Zertifizierung

Si propone ad esito del processo pluriennale di orientamento degli alunni, che si svolge al termine della *Grundschule*, tra la classe quinta e la classe settima. In tal senso si individua quindi come momento ideale in cui proporre la prova la classe settima. Tuttavia pare fondato che la prova venga proposta anche a studenti degli anni scolastici successivi (ottava e nona classe) che non l'abbiano precedentemente affrontata, sia quando siano essi stessi a richiederla, sia quando il docente ritenga che sia uno strumento efficace per sostenerne la motivazione. Per analoghe ragioni si può consentire, in presenza di spiccate competenze, che gli allievi della classe sesta, che ne facciano richiesta, sostengano precocemente la *A2-Zertifizierung*. L'elaborazione della prova è interamente a carico del Collegio dei docenti, senza la supervisione del citato Istituto *IBBW*. Le date della somministrazione della prova sono inserite nel calendario scolastico dal locale Ministero dell'Istruzione, il quale fornisce altresì supporto per l'individuazione e la messa a disposizione degli spazi per lo svolgimento delle prova stessa. In sede di programmazione collegiale unitaria si è concordato che la struttura della prova sia esemplata, con debita semplificazione, sulla prova “maggiore” (*B1*). Non sono previste né prove intermedie, né una prova preliminare di comunicazione.

Alla prova scritta, nello stesso giorno, segue una prova orale (in sostituzione delle parti di mediazione e traduzione previste per la *B1*-

Zertifizierung), che costituisce parte integrante della prova. Quanto alla valutazione della prova orale, con successiva delibera del Collegio dei docenti verrà stabilito se essa sarà rilevante ai fini del voto complessivo, anche laddove incida negativamente rispetto all'esito della prova scritta, ovvero se il suo risultato verrà preso in considerazione solo nel caso in cui contribuisca a migliorare il voto finale. In ogni caso, almeno in una fase sperimentale, la seconda ipotesi sembra preferibile a chi scrive. Come nel caso della *B1-Zertifizierung* si prevede l'attivazione di una figura/gruppo di progetto con compiti di coordinamento e di proposta rispetto alla redazione della prova da somministrare (*Haupttermin* e *Nachtermin*), la cui elaborazione definitiva e organizzazione, alla luce di quanto detto sopra, non può prescindere da ulteriori momenti qualificati di confronto collegiale. Gli aspetti organizzativi specifici relativi alle certificazioni interne saranno trasmessi con successivi Comunicati.

18.6 REGISTRO E FILE CATTEDRE

Sia il modello di Registro dei Corsi che quello relativo al cosiddetto File cattedre, interamente rivisti ed aggiornati sulla base delle indicazioni contenute nel presente atto, che tengono conto delle delibere collegiali collegate, vengono trasmessi con successivi comunicati, nei quali sono fornite anche indicazioni rispetto all'utilizzo.

19 Informazioni pratiche

L'Ufficio Scuole del Consolato ha sede in Lenzhalde 69, 70192 Stoccarda. L'edificio, che ospita anche l'Istituto Italiano di Cultura e la Camera di Commercio Italiana, si trova a circa 300 metri dall'edificio principale del Consolato, sito in Lenzhalde 46.

L'orario di funzionamento dell'Ufficio è il seguente:

- ~ Lunedì, mercoledì e venerdì dalle ore 08:00 alle ore 14:00;
- ~ Martedì e giovedì dalle ore 08:00 alle ore 17:00

L'orario di apertura al pubblico è il seguente:

- ~ Lunedì, mercoledì e venerdì dalle ore 09:00 alle ore 12:00;
- ~ Martedì e giovedì dalle ore 09:00 alle ore 12:00 e dalle ore 14:30 alle ore 17:00

L'Ufficio Scuole è raggiungibile per telefono, mail e fax ai seguenti numeri:

Telefono: 0711 16281 17/14

Email: ufficioscuole.stoccarda@esteri.it

Parte III
ALLEGATI

20 Modello di programmazione scolastica. Classi 7-10

20.1 Premessa

Prima di entrare nel merito del discorso che verrà svolto, ci teniamo a precisare che siamo qui in presenza di un modello di programmazione che sarà di volta in volta poi cucito su misura sulla classe che ci si trova realmente davanti. Questa attività metaoricamente sartoriale e artigianale sarà lasciata alla cura dei singoli insegnanti che agiscono nel contesto delle classi delle studentesse e degli studenti con i quali essi giornalmente entrano in relazione.

20.2 Finalità generali e quadro teorico di riferimento

La finalità generale dell'attività didattica qui programmata è riassumibile nell'idea che gli studenti e le studentesse che partecipano al corso di lingua e cultura italiana imparino a parlare e a scrivere in italiano secondo il livello B1 del Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER). In breve, attraverso questa programmazione, si predisporranno attività didattiche per insegnare l'italiano come L2 agli studenti e alle studentesse che frequentano le classi 7-10 del sistema scolastico tedesco. Tuttavia, prima di declinare nel dettaglio la programmazione didattica, ci sia permesso di definire con più precisione quello che intendiamo per “parlare e scrivere in italiano”. Infatti, una volta definite queste attività linguistiche – parlare e scrivere in italiano –, sarà poi più facile affrontare il tema di come eventualmente insegnarle.

E allora, senza ulteriori indugi, chiediamoci: che cosa significa parlare e scrivere in italiano, e più in generale parlare e scrivere in una qualsiasi lingua? Ebbene, per rispondere a questa domanda dovremmo forse prima chiederci che cosa è una lingua, proprio perché la definizione di che cosa sia una lingua porta con sé anche idee e riflessioni su cosa possa significare parlare una lingua. Differenti quadri teorici su che cosa sia una lingua portano con sé idee diverse su cosa possa significare parlare una lingua.

Ora, a nostro parere, la lingua non è una semplice composizione di parole che stanno insieme secondo regole grammaticali. E, parlare una lingua non è dunque del tutto assimilabile a sapere mettere insieme parole in modo grammaticalmente corretto. I computer sono macchine eccezionali nel fare proprio quanto appena descritto: mettere insieme parole secondo regole grammaticali al fine di comporre frasi e testi sintatticamente corretti. Eppure, noi non diciamo che un computer

parla o scrive, se non in contesti finzionali; non siamo ciò è disposti ad attribuire ad un computer, ciò è ad una intelligenza artificiale, la capacità di parlare e scrivere.

Perché? Perché non siamo disposti ad attribuire ad una intelligenza meccanica la capacità di parlare e scrivere? Forse perché parlare una lingua è qualcosa di più che mettere insieme parole secondo le regole di una grammatica. In altre parole, noi riteniamo che parlare una lingua sia qualcosa di più che essere capaci di comporre frasi mettendo insieme le unità del lessico che si ha a disposizione rispettando le regole della sintassi. Ma allora, se si rifiuta l'idea che una lingua sia semplicemente una composizione di parole che rispetta le regole di una sintassi, sorge spontanea una questione a cui dobbiamo necessariamente fare fronte se vogliamo svolgere un discorso che abbia un minimo di rigore logico: che cosa è allora di preciso questo di più?

Si dice spesso che una lingua sia uno strumento di comunicazione e che allora parlare una lingua sia assimilabile a scambiare informazioni e contenuti. C'è un contenuto o una informazione che risiedono nella mente di colui che parla e attraverso la lingua costui li rende disponibili alle altre menti che, ascoltando il messaggio, lo decodificano e così lo comprendono. Ma, anche in questo caso, ci si chiede: parlare una lingua è davvero fare questo? Quando parliamo, davvero noi comunichiamo uno o più sensi che in precedenza risiedono nella nostra mente e che traduciamo in una lingua storico-naturale al fine di essere veicolati e compresi? Il messaggio così formato in una lingua e poi verbalmente comunicato sarebbe poi davvero decifrato da un'altra mente che è in possesso della stessa lingua nella quale il contenuto di pensiero che risiedeva nella mente del parlante è stato in precedenza tradotto?

Dal nostro punto di vista, la lingua non è solo un mezzo per far passare informazioni tra menti, anzi lo è solo saltuariamente: in rari casi, infatti, la lingua si presenta solo come un semplice mezzo per veicolare informazioni. Uno di questi casi è per esempio quando dobbiamo dare indicazioni stradali: "Vada avanti e poi giri a destra", "Vai dritto per duecento metri e alla rotonda prendi la seconda uscita", e così via. Ma a ben pensarci, anche in questo caso facciamo sempre qualcosa di più che veicolare informazioni. Supponiamo infatti che un turista ci chieda dove si trova Via dei Fori Imperiali a Roma, o ci chieda per esempio informazioni proprio sulla via dove c'è ancora la casa presso la quale abbiamo trascorso la nostra infanzia; molto probabilmente, nel dare informazioni, i nostri contenuti veicoleranno qualcosa di più che un semplice flusso di parole che hanno un senso. Forse tradiremo

qualcosa sulla maestosità dell’Impero Romano e forse trasmetteremo emozioni ricordando proprio la via dove abbiamo trascorso la nostra infanzia. A ben rifletterci, solo la voce del GPS di un’auto o di Google Maps riuscirà perfettamente a far passare semplici informazioni. Solo i dispositivi che funzionano con sofisticati algoritmi riescono a veicolare esclusivamente informazioni e contenuti; pensiamo per esempio ai cosiddetti assistenti digitali come Cortana, Siri o Alexa.

Ma, a ben pensarci, anche nel caso di questi sofisticati dispositivi tecnologici, non siamo disposti ad attribuire loro la capacità di parlare. Infatti, se non in contesti finzionali o umoristici, non siamo per esempio disposti ad affermare cose del tipo: “ho avuto una conversazione difficile e impegnativa con Alexa”, “ho litigato con Cortana” o “io e Siri proprio non ci capiamo”; come è facile immaginare, l’esperienza del fallimento della comunicazione e con ciò della relazione tutta, nonostante i sinceri tentativi fatti, è qualcosa che difficilmente si riesce a raggiungere quando si interagisce con l’intelligenza artificiale. E vogliamo limitarci ad un solo esempio, seppure paradigmatico. Ciò che in fin dei conti ci preme mettere a fuoco è che, evidentemente, quando parliamo, noi facciamo qualcosa di più di quello che fa Google Maps quando dà indicazioni stradali o di quello che fa un assistente digitale quando lo interroghiamo per ricevere informazioni. Ma allora, cosa facciamo di preciso? Ripetiamolo: dal nostro punto di vista, per fortuna, parlare una lingua è qualcosa di più, di molto di più che scambiare informazioni. Anche quando ci troviamo a dare semplici informazioni, parlando, veicoliamo tuttavia qualcos’altro che è determinante per il senso di quello che diciamo.

Ma allora, di nuovo, che cosa è allora di preciso questo di più o questo qualcos’altro? Si diceva tempo fa, nel secolo scorso, che la lingua è lo specchio di una società, adesso si usa dire che la lingua è una forma di vita. Che cosa ci vogliono dire queste definizioni della lingua che incontrano in maniera entusiasta il nostro favore? Tra le altre cose, probabilmente ci dicono che la lingua è intrinsecamente legata alla vita di coloro che la parlano. All’interno della lingua si stratificano le storie e i modi di vivere delle persone riunite in comunità nelle quali si identificano. La lingua rivela come vivono le persone, cosa pensano, cosa credono, cosa ritengono sia importante per loro; la lingua rivela che cosa hanno costruito nei secoli quelli che c’erano prima di noi e che cosa noi vogliamo costruire adesso e in futuro. La lingua parla di noi, di quello siamo, di quello che sono i nostri desideri e le nostre paure, di quello che è il nostro passato, ma anche di quello che adesso facciamo e che vorremmo fare in futuro. La lingua come memoria individuale

e collettiva da una parte; e dall'altra, la lingua come desiderio del futuro e strumento per vivere il presente. In questo senso, la lingua che adesso parliamo si configura come una sorta di cancello che da un parte fa intravedere il passato, quello che c'è stato, e dall'altra prefigura possibili futuri: in mezzo, c'è quello che stiamo dicendo e facendo.

Se si condividono queste definizioni di cosa sia una lingua, allora sarà chiaro che, quando parliamo o scriviamo, quanto detto in precedenza sulla relazione tra lingua e vita viene inesorabilmente fuori, talvolta in maniera prepotente, talaltra in modo più timido e sommesso ma comunque evidente. Per questo, dal nostro punto di vista, un corso di lingua e cultura italiana non può trascurare proprio gli aspetti di cui abbiamo appena parlato. Intendiamoci, per togliere ogni dubbio ci preme sottolineare che nelle definizioni della lingua che abbiamo appena e molto velocemente schizzato è impossibile separare la lingua dalla cultura, come se da una parte ci fosse la lingua con le sue regole grammaticali e dall'altra la cultura con tutte le sue manifestazioni. Nelle definizioni riportate, la lingua parlata e scritta è produzione attiva di cultura: parlare una lingua significa vivere attivamente e far vivere una cultura.

Alla luce di quanto detto, insegnare a parlare e a scrivere in italiano non significherà dunque solamente e semplicemente insegnare a comporre frasi e testi grammaticalmente corretti; e nemmeno significherà semplicemente e solamente insegnare a veicolare informazioni che possano essere decifrate da un interlocutore. Significherà altresì costruire un percorso che metta nelle condizioni le studentesse e gli studenti, in primo luogo, di comprendere la cultura che vivono giornalmente, e, in secondo luogo, di metterli nelle condizioni di alterarla con il loro apporto linguistico e sociale.

20.3 Obiettivi didattici per competenze e abilità

Secondo quanto appena detto, parlare e scrivere in una lingua significa muoversi all'interno di una forma di vita. Parlare e scrivere sono attività che producono una forma di vita, che la fanno appunto vivere, evolvere e mutare. Esse sono attività che si imparano attraverso la pratica e attraverso tecniche precise. Insegnarle significa allenare le studentesse e gli studenti a sviluppare competenze e abilità attraverso la pratica.

Volendo adesso entrare maggiormente nello sviluppo della programmazione didattica, sulla base di quanto detto, riteniamo che essa debba

essere sviluppata, appunto, per competenze. E, per uniformarci alla contemporaneità, le competenze in questione riteniamo debbano essere le competenze linguistiche così come sono intese dal QCER, che nella declinazione effettuata all'interno della CILS – della certificazione linguistica della lingua italiana offerta dalla Università per Stranieri di Siena – sono così strutturate:

- ~ Ascolto.
- ~ Comprensione della lettura.
- ~ Analisi delle strutture di comunicazione.
- ~ Produzione scritta.
- ~ Produzione orale.

Nella costruzione dei percorsi tematici da comporre all'interno delle lezioni, avremo sempre sott'occhio le competenze appena elencate che saranno dunque sviluppate attraverso la pratica e l'esercizio. Naturalmente, si avrà sempre come faro il sillabo del QCER per ciò che riguarda il livello B1 della conoscenza della lingua; sillabo che è consultabile qui: [QUADRO-COMUNE-EUROPEO-DI-RIFERIMENTO-PER-LE-LINGUE](#).

Con considerazione a questo detto in precedenza, l'obiettivo primario che ci si prefigge è quello di formare studentesse e studenti che siano sempre più consapevoli della realtà che ci circonda, dal momento che, come detto, comprendere le lingue significa divenire consapevoli delle forme di vita che vengono praticate e vissute. Dunque, l'obiettivo primario che ci prefigge di raggiungere è la formazione di cittadine e cittadini europei che, in primo luogo, attraverso la conoscenza delle lingue diventino sempre più consapevoli di ciò che giornalmente vivono e che siano dunque in grado di cogliere il proprio tempo attraverso una attività di studio e di critica. In secondo luogo, ci si prefigge come obiettivo che essi imparino – attraverso l'uso del pensiero e della lingua e ciò è attraverso lo sviluppo della capacità di parlare e dunque di essere attori parlanti – ad apportare modifiche a ciò che essi ritengono debba essere migliorato o più semplicemente cambiato. In questo senso, imparare una o più lingue diventa un esercizio di civiltà e di democrazia che si concretizza, da una parte, nel conoscere criticamente l'esistente attraverso la comprensione della lingua; dall'altra, si concretizza nella volontà e nell'esercizio di cambiare l'esistente per migliorarlo attraverso le attività di parlare e scrivere che, come si sarà intuito, non possono che essere se non attività performative.

20.4 Contenuti e nuclei tematici

Proprio perché insegnare una lingua non è solamente un esercizio che si concentra sugli aspetti formali della lingua stessa e, dunque, solamente un esercizio che si concentra sugli aspetti sintattici e perfino pragmatici della lingua, a noi stanno molto a cuore i contenuti che vengono affrontati e rielaborati all'interno dei corsi di lingua e cultura italiana, proprio perché attraverso i contenuti, da una parte, si prende consapevolezza dell'esistente, dall'altra, si riflette criticamente su questo.

Generalmente, i contenuti proposti saranno legati al mondo degli adolescenti; primo, perché il corso di lingua e cultura è a loro diretto. Secondo, perché quando si affronta il livello B1, il cosiddetto livello soglia, è consigliato usare testi (nel senso più ampio possibile, testi scritti, audio, audiovisivi ecc. ecc.) con i quali gli studenti e le studentesse abbiano una certa familiarità, proprio perché questi ultimi non sono ancora del tutto a proprio agio con la lingua che stanno imparando. Laddove non fossero completamente a conoscenza del lessico, le studentesse e gli studenti possono sempre compensare questa ignoranza con la conoscenza dei contenuti del testo; in altre parole, anche se non fossero a conoscenza di tutto il lessico che si trova nei testi proposti, la vicinanza riguardo ai temi affrontati, gli darà la possibilità di pervenire a una maggiore comprensione.

E allora, qual è il mondo degli adolescenti dal nostro punto di vista? Sicuramente è un mondo che tiene legato il livello locale del vissuto giornaliero con il livello globale e globalizzato. Quando si affronta il mondo degli adolescenti, è più che mai difficile separare il loro vissuto, circoscritto agli ambienti che giornalmente frequentano, dai fenomeni globali di cui sono investiti. Perfino la studentessa che frequenta una scuola di un piccolo e poco conosciuto paese del Baden-Württemberg – e che di tanto in tanto viaggia per l'Italia –, se a scuola, a casa o semplicemente nello smartphone possiede una connessione ad Internet, è costantemente legata ai fenomeni globali. Per questo, si proporranno contenuti che tengono sempre uniti i due livelli, il locale e il globale, anche e soprattutto quando si affrontano temi legati all'Italia.

Nonostante qualcuno si sforzi di portare avanti idee sulla necessità di rivendicare regionalismi, nazionalismi e sovranismi vari, alla fine della fiera, poiché il mondo contemporaneo è costantemente connesso attraverso processi di globalizzazione sempre crescenti e sempre più complessi, a nostro modo di vedere, non ci si può non aprire alla contemporaneità globalizzata – anche se questa apertura fosse limi-

tata solo a criticarne gli aspetti che non convincono. Rifiutarsi di farlo significherebbe condannarsi ad una sorta di provincialismo che ci proietterebbe in un luogo remoto e incolore, al di fuori dalla contemporaneità. Inoltre, ed è ancora più grave, ci condannerebbe alla incomunicabilità con gli adolescenti. Chi ha figli adolescenti, o molto giovani, insomma nati nel nuovo millennio, avrà certamente notato – parlando con loro – come gli argomenti di discussione partano dalla realtà più prossima, per poi prendere strade impreviste che nella geografia del globo conducono spesso molto lontano. Con questo non vogliamo certo dire che i fenomeni globali siano condivisibili senza se e senza ma, piuttosto desideriamo portare avanti l’idea che almeno la conoscenza di questi può renderci più consapevoli su quale posizione eventualmente assumere rispetto a ciò che ci circonda e che in futuro ci potrebbe circondare.

Inoltre, la globalizzazione delle idee porta con sé la globalizzazione delle lingue, e poiché l’inglese è la lingua del mondo globale, nei testi proposti probabilmente si troveranno assai di frequente anglismi, americanismi e, più in generale, parole che provengono da questa nuova lingua globale che non è confinabile all’interno di uno Stato o di una nazione, ma è diffusa tra i milioni di utenti di Internet che giornalmente la costruiscono e la aggiornano: una lingua senza un territorio delimitato da confini, che esiste perlopiù nello spazio digitale. A nostro modo di vedere, i prestiti di questa lingua globale arricchiscono lo splendore della lingua italiana, che non può e non deve temere alcuna colonizzazione linguistica, tanto potente e radicata è la sua tradizione letteraria, culturale e artistica. Insomma, qualche parola in inglese qua e là non potrà che rendere più affascinante l’italiano standard. Se e quando la globalizzazione predominante parlerà cinese, l’italiano saprà sicuramente aprirsi anche agli ideogrammi, rimanendo comunque e sempre quella meravigliosa lingua che noi tutti conosciamo.

20.5 Modalità dell’insegnamento attraverso strumenti tradizionali e digitali

Le modalità di insegnamento varieranno sulla base del gruppo classe che ci si trova davanti. Naturalmente, proprio perché imparare una lingua significa essere coinvolti in pratiche di vita, riteniamo come fondamentali l’interazione e la cooperazione sia tra insegnante e studentesse/studenti sia tra gli studenti stessi. Per questo, il modello per noi paradigmatico è una lezione partecipata che segua un canovaccio di attività che riescano a tenere insieme contemporaneamente

lo sviluppo di più competenze.

L'uso degli strumenti tecnologici diventa molto utile in questo contesto, dal momento che una lezione multimediale non può che aiutare lo sviluppo contemporaneo di più competenze. Le aule di scuola sono ormai tutte dotate di lavagne interattive multimediali e di proiettori integrati a cui connettere il proprio laptop o il pc di classe. Alleghiamo a questo modello di programmazione alcuni esempi di percorsi didattici che fanno uso di strumenti multimediali, proprio per dare un'idea esemplificativa di cosa intendiamo per una lezione multimediale partecipata.

20.6 Valutazione secondo indicatori

In accordo con quanto detto finora, la valutazione non potrà che verte-
re sulle competenze acquisite. Dunque, per ogni studentessa/studente saranno predisposti degli indicatori che rispecchiano le competenze sopraccitate e che riceveranno una valutazione. In aggiunta alle com-
petenze strettamente linguistiche – che poi, alla fine della fiera, strettamente linguistiche non lo sono mai, dacché, come detto, per noi parlare equivale a impegnarsi a vivere una forma di vita –, sarà presente anche un indicatore che valuta la partecipazione e la collaborazione in classe. Le valutazioni verranno prodotte sulla base di compiti in classe studia-
ti sui modelli della CILS e della Zertifizierung Italienisch B1 condotta in collaborazione con Kultusministerium del Baden-Württemberg.

20.7 Esempi di percorsi tematici multimediali

20.7.1 Greta Thunberg e la crisi climatica

Livelli interessati: B1-C1.

Attività proposte:

- ^ Visione di una intervista a Greta Thunberg (inglese con sottotitoli italiano, livello B1-C1). Video da: [Diego Bianchi intervista Greta Thunberg: "Per avere un mondo migliore bisogna creare un mondo migliore"](#).
- ^ Discussione con il gruppo classe su temi come la crisi climatica e l'educazione al rispetto dell'ambiente.
- ^ Competenze coinvolte: ascolto, comprensione della lettura, produzione orale.
- ^ Lettura del testo "Clima, manifestazioni in tutto il mondo. Gli studenti invadono le piazze: Solo in Italia un milione" in Haupttermin Zertifizierung Italienisch 2019/2020 B1: [HT2020B1.pdf](#).
- ^ Esercizi A 1-4, pp. 3-4, Comprensione del testo in [HT2020B1.pdf](#).
- ^ Competenze coinvolte: comprensione della lettura, produzione scritta.
- ^ Esercizio da [HT2020B1.pdf](#) "Intervista a Greta Thunberg", p. 6. Riflessione linguistica sull'uso dei tempi verbali richiesti dal livello B1.
- ^ Discorso sull'uso del tempo passato prossimo e imperfetto nella lingua italiana con esercizi. Le voci della enciclopedia online [Treccani](#) sono molto utili per la parte teorica. Per la parte che riguarda gli esercizi, si possono scegliere i libri di testo che più si ritengono adatti.
- ^ Competenze coinvolte: comprensione della lettura, analisi delle strutture di comunicazione.
- ^ Esercizio a p. 7 di [HT2020B1.pdf](#), "Scrivi un breve testo seguendo le indicazioni di una delle due tracce di seguito riportate (non meno di 100 parole, non molte di più di 120)": A) Vuoi andare alla manifestazione per salvare il pianeta. Questo significa che salti la scuola. I tuoi genitori non vogliono. Scrivi un dialogo tra te e tuoi genitori e spiega loro perché per te è importante andare alla manifestazione. B) Scrivi una pagina di diario in cui racconti quali sono le tue paure e le tue speranze per il futuro.

- ~ Competenze coinvolte: comprensione della lettura, produzione scritta.

20.7.2 Raffaello e i beni culturali

Livelli interessati: B1-C1

Attività:

- ~ Visione delle lezioni per la scuola media superiore della prof.ssa Bottai [Dal Pantheon a Urbino e Raffaello. Pittore alla corte dei due papi](#). Si tratta di due lezioni sul percorso artistico e di vita di Raffaello. Il percorso viene fatto però a ritroso, partendo proprio dalla morte del leggendario artista rinascimentale: scelta tematica presente peraltro anche alla mostra allestita alle Scuderie del Quirinale a Roma nell'estate del 2020, che parte proprio dalla ricostruzione della tomba di Raffaello al Pantheon e poi procede a ritroso.
- ~ Discussione con il gruppo classe sulla figura di Raffaello e sul suo interesse per il bello e per la salvaguardia dei beni culturali: discussione che naturalmente avverrà sulla base del livello di conoscenza della lingua del gruppo classe. Se si tratta di un gruppo che si aggira intorno al livello B1, ci si soffermerà su brevi notizie che riguardano la vita e l'opera di Raffaello. Se ci si trova davanti ad un gruppo classe B2 o perfino C1, ci si potrà spingere anche oltre, approfittando del fatto che le lezioni della prof.ssa Bottai si prestano ai vari livelli di conoscenza della lingua.
- ~ Competenze coinvolte: ascolto, comprensione della lettura, produzione orale.
- ~ Lettura del testo “Raffaello, pittore divino e padre dei beni culturali”, che si concentra proprio sulla mostra alle Scuderie del Quirinale di cui si è appena parlato, in Nachtermin 2020/2021 Zertifizierung Italienisch, livello B1, [NT2021.pdf](#), p. 1.
- ~ Esercizi di comprensione del testo in 1.1, [NT2021.pdf](#).
- ~ Competenze coinvolte: comprensione della lettura.
- ~ Lettura del testo “Las Meninas di Velázquez e il quartiere di Canido”, nella prima prova intermedia Zertifizierung Italienisch 2021/22, [1PI2022.pdf](#), p. 1. Testo che si sofferma sul rapporto tra arte, beni culturali e bellezza versus degrado sociale: tutti temi che si trovano nel testo sulla mostra di Raffaello a Roma alle Scuderie del Quirinale.

- ~ Discussione con il gruppo classe sul tema arte e bellezza versus degrado sociale.
- ~ Competenze coinvolte: ascolto, comprensione della lettura, produzione orale.
- ~ Esercizio a p. 7 di [NT2021.pdf](#): Completa il testo con gli articoli e le preposizioni articolate. “Il museo della lingua italiana”: il viaggio di Giuseppe Antonelli.
- ~ Lezioni ed esercizi su articoli e preposizioni articolate da libri di testo a scelta.
- ~ Competenza coinvolte: comprensione della lettura, analisi delle strutture di comunicazione.
- ~ Esercizio a p. 8 di [HT2020B1.pdf](#): I tuoi amici Franziska e Paul sono andati a Venezia per vedere la mostra di Tintoretto a Palazzo Ducale. Tu li accompagni. Siete all’entrata e dovete comprare i biglietti, la persona da cui comprare i biglietti parla solo italiano e i tuoi amici non capiscono la lingua. Facilita la conversazione.
- ~ Si tratta di un esercizio di mediazione linguistica in cui ci si trova a tradurre dalle due lingue, italiano e tedesco, in un contesto di vita ordinaria come andare ad una mostra.
- ~ Competenze coinvolte: comprensione della lettura, analisi delle strutture di comunicazione, produzione scritta.
- ~ Esercizio a p. 9 di [1PI2022.pdf](#): Scrivi un breve testo seguendo le indicazioni di una delle tracce sotto riportate (da 110 a 120 parole): A) Da grande Beatrice vuole fare l’artista; vuole disegnare, dipingere, scolpire, fotografare, illustrare, colorare e poi organizzare le sue mostre in giro per il mondo. I genitori di Beatrice non sono d’accordo, vogliono che lei studi ingegneria o medicina, oppure vada subito a lavorare, facendo qualsiasi lavoro. Scrivi un dialogo tra Beatrice e i suoi genitori in cui ognuno esprime il proprio punto di vista sull’argomento. B) Scrivi una pagina di diario nella quale racconti la prima volta che hai visto un’opera d’arte. Quando è successo, in che circostanza, di quale opera d’arte si trattava, che cosa hai provato: spiega se ti è piaciuta e perché.
- ~ Competenze coinvolte: produzione scritta.

20.7.3 Hugo Pratt e i fumetti

Livelli interessati: A2-C1.

Attività:

- ^ Lettura di “Hugo Pratt, linee d’orizzonte. Mostra temporanea al Musée des Confluences - Lione. Dal 7 aprile 2018 al 24 marzo 2019” in Haupttermin 2020/2021, [HT2021.pdf](#), della Zertifizierung Italienisch B1.
- ^ Esercizi di comprensione del testo 1.1, 1.2, 1.3.
- ^ Competenze coinvolte: comprensione della lettura.
- ^ Lettura di parti del fumetto in formato ebook “Corto Maltese - Una ballata del mare salato 5: 125 anni di avventure. Formato Kindle, Rizzoli Lizard (10 settembre 2012)” (livello A2-B1).
- ^ Lettura e/o ascolto (in formato ebook e/o audiolibro) di parti del romanzo d’avventura “Corto Maltese. Una ballata del mare salato. Copertina flessibile – 12 ottobre 2004, Einaudi 2014” (livello B2 - C1).
- ^ Discussione con il gruppo classe sul tema: il viaggio e l’avventura come forma di conoscenza del mondo e degli altri.
- ^ Competenze coinvolte: ascolto, comprensione della lettura, produzione orale.
- ^ Esercizio a p. 6 di [HT2021.pdf](#): Completa il testo con aggettivi e pronomi possessivi, pronomi personali, pronomi personali diretti e indiretti. “Intervista a Huck Scarry, figlio del grande scrittore e illustratore per bambini Richard Scarry”.
- ^ Lezione ed esercizi sui pronomi personali e aggettivi possessivi da libri di testo a scelta.
- ^ Competenze coinvolte: comprensione della lettura, analisi delle strutture di comunicazione.
- ^ Esercizio a p. 7 di [HT2021.pdf](#): Completa il testo con le forme corrette dei verbi suggeriti. “Intervista a Ben Bocquelet, il creatore del cartone animato Lo straordinario mondo di Gumball”.
- ^ Lezione ed esercizi sulle forme verbali “presente, passato prossimo e imperfetto” da libri di testo a scelta.
- ^ Competenze coinvolte: comprensione della lettura, analisi delle strutture di comunicazione.

- ~ Esercizio a p. 9 di [HT2021.pdf](#): Scrivi un breve testo su uno dei seguenti temi a scelta (da 50 a 60 parole): A) Ti piace leggere i fumetti? Quali? Racconta la tua relazione con i fumetti. B) Ti piace vedere i cartoni animati? Quali vedi o quali hai visto in passato? Racconta la tua relazione con i cartoni animati. C) Se hai tempo libero e ti va di leggere qualcosa o di vedere un programma in TV, cosa scegli e perché.
- ~ Competenze coinvolte: comprensione della lettura, produzione scritta.

20.7.4 I videogiochi e gli adolescenti

Livelli interessati: A2-B2.

Attività:

- ~ Lettura ed esercizi dalla scheda precompilata [Videomania](#) .
- ~ Lettura da [Prima Prova Intermedia 2020.pdf](#), “Fortnite come una droga”, ed esercizi connessi.
- ~ Competenze interessate: Comprensione della lettura, Analisi di strutture di comunicazione, Produzione orale, Produzione scritta.
- ~ Lettura ed esercizi da [2PI2022.pdf](#), p. 4, “Le donne nel settore del Gaming”. Competenze interessate: Comprensione della lettura.
- ~ Da [Prima Prova Intermedia 2020.pdf](#), p. 7, esercizio di scrittura:
 - 1) Scrivi un breve testo su uno dei seguenti temi a scelta (max 60 parole). A) Che cosa pensi dei videogiochi? Ti piacciono? Tu ci giochi? Spiega il tuo rapporto con i videogiochi. B) Ti piace lo sport? Quale in particolare? Tu ne pratichi uno? Spiega il tuo rapporto con lo sport. C) Facebook, Instagram, Twitter. Che pensi dei social network? Li usi? Spiega il tuo rapporto con i social network.
 - 2) Scrivi un breve testo seguendo le indicazioni (max 120 parole). A) Scrivi un dialogo tra un/una teenager (adolescente) che vuole sempre giocare ai videogiochi e la mamma che invece vuole che il/la ragazzo/a faccia i compiti, veda di più gli amici e trascorra più tempo all'aria aperta. B) Scrivi una pagina di diario in cui racconti quali sono le tue passioni. Cosa ti piace fare. Cosa vorresti fare. Come trascorri le tue giornate che ti danno gioia.
- ~ Competenze interessate: Comprensione di lettura, Produzione scritta.

- ~ Visione del video [È possibile fare scuola con i videogiochi al posto delle lezioni?.](#)
- ~ Intervista a d un ragazzo che gioca ai videogiochi, nel quale prova a spiegare come si pu ò imparare qualcosa a scuola attraverso i videogiochi. Discussione con il gruppo classe sul tema.
- ~ Competenze interessate: Ascolto, produzione orale.

21 Programmazione per obiettivi, competenze e abilità del livello B1 di conoscenza della lingua italiana

Come recita il titolo, questa programmazione si concentra su competenze e abilità richieste per accedere alla Certificazione Linguistica B1 del Consolato Generale d'Italia a Stoccarda. Per una programmazione più teorica che si focalizza invece sui principi generali che informano l'attività didattica di insegnamento della lingua e delle culture italiane per ciò che riguarda il livello B1 si rimanda al "Modello di programmazione didattica per il livello linguistico B1" contenuta anch'essa negli allegati.

Questa programmazione è una rielaborazione ragionata di quanto espresso nel Curriculo per l'insegnamento dei Corsi di lingua e cultura italiana redatto nel 2001 e anch'esso presente negli allegati.

21.1 Obiettivi e competenze pedagogico-culturali

Gli obiettivi che verranno perseguiti lungo tutto il percorso che conduce alla certificazione B1 sono i seguenti:

- 1 Valorizzazione e sviluppo di competenze plurilingui;
- 2 Valorizzazione e sviluppo di competenze interculturali;
- 3 Sviluppo della competenza della lingua come agire sociale.

La necessità di perseguire l'obiettivo 1 è dettata dal fatto che la società del Baden-Württemberg è una società multiculturale e plurilingue: infatti, nello stesso spazio sociale interagiscono più etnie che perlopiù sono state spinte all'emigrazione per motivi legati a questione economiche o riconducibili a catastrofi quali le guerre, vedi per esempio le ultimissime ondate migratorie provenienti dall'Afghanistan, dalla Siria e dall'Ucraina. Un contesto sociale come questo richiede competenze che permettano di muoversi con disinvoltura in questo contesto multietnico e multiculturale che richiede una continua mediazione linguistica. Riguardo all'obiettivo 1, le competenze individuate e da sviluppare sono:

- a) favorire e sviluppare la ricerca e la riflessione autonoma sui principi sintattici e sui lessici comuni alle lingue con le quali si entra in contatto;
- b) stimolare la curiosità e incoraggiare l'atteggiamento positivo verso lingue diverse;

- c) favorire l'autoapprendimento di ulteriori lingue, offrendo strumenti di analisi, di comparazione e di deduzione.

L'obiettivo 2 è una diretta conseguenze dello sviluppo dell'obiettivo 1. Una volta che si viene a contatto con l'Altro, in primo luogo è necessario trovare una lingua comune per parlare con lui; in secondo luogo, è necessario conoscerlo in modo non oppositivo, piuttosto in modo empatico. Ecco svelata la ragione dell'obiettivo 2. Riguardo all'obiettivo 2, le competenze individuate sono:

- a) valorizzazione della differenza culturale e curiosità e interesse per ciò che è altro da sé; per fare ciò si rende opportuno condurre l'allunno ad una progressiva distanza dall'immediatezza delle proprie percezioni favorendo non solo la capacità di notare diversità, ma anche quella di riuscire ad assumere il punto di vista degli altri (capacità di empatia);
- b) favorire lo sviluppo della capacità comparativa tra vari aspetti della vita quotidiana di culture diverse per scoprire differenze e per trovare punti di contatto;
- c) promuovere processi di riflessione sulla propria cultura e su quella altrui individuando stereotipi e pregiudizi degli uni verso gli altri.

L'obiettivo 3 è da ricollegare alla interpretazione che viene data delle lingue storico-naturali, interpretazione lungamente argomentata nel documento di "Modello di programmazione didattica per il livello linguistico B1" consultabile negli allegati. Molto in sintesi, la lingua non viene solo più vista e intrepretata come un mero strumento di comunicazione, piuttosto come una vera e propria forma di vita, intessuta di attività. Parlare una lingua significa dunque svolgere delle attività che contraddistinguono un modo di stare al mondo. Questo aspetto intrinsecamente performativo delle lingue diventa oggetto di declinazione di competenze. Riguardo all'obiettivo 3, le competenze individuate sono:

- a) consentire l'accesso a molti ambiti sociali all'interno del mondo culturale italiano; mettere tutti in condizione potersi muovere all'interno della vita quotidiana in Italia;
- b) incoraggiare e favorire i contatti e gemellaggi con classi scolastiche in Italia;
- c) aprire prospettive ulteriori per un migliore inserimento nel mondo del lavoro.

21.2 Obiettivi all'interno delle abilità linguistiche

Le abilità linguistiche qui declinate sono quelle definite all'interno del QCER: ascolto, comprensione del testo, riflessione linguistica, produzione scritta e produzione orale. Lo sviluppo di queste abilità all'interno del livello B1 viene pensata in vista della prova finale di Certificazione, che al suo interno possiede anche una valutazione su una competenza interculturale che trova nell'abilità di mediare linguisticamente un punto di riferimento importante. Nella prova finale di Zertifizierung e nelle prove intermedie sono infatti contenuti esercizi di mediazione linguistica. Gli obiettivi all'interno delle abilità linguistiche sono i seguenti:

Sviluppo di abilità trasversali:

- a) promuovere nel discente la capacità di riflettere su contenuti trattati e di sviluppare punti di vista personali;
- b) potenziare nel discente la capacità di riconoscere aspetti e regolarità dei sistemi linguistici, favorendone l'uso appropriato in altre situazioni comunicative;
- c) sviluppare la capacità di interagire linguisticamente in diverse situazioni comunicative quotidiane;
- d) stimolare ad argomentare in maniera critica e oggettiva, utilizzando le competenze linguistico-comunicative apprese;
- e) sviluppare nel discente processi cognitivi di categorizzazione, di classificazione e di memorizzazione al fine di favorire le attività di pensiero e di elaborazione di nuove informazioni;
- f) promuovere l'interazione positiva con i compagni, favorendo la reciproca accettazione e rafforzando la stima di sé;
- g) prendere appunti e sintetizzare una discussione. Per quanto riguarda invece lo sviluppo delle abilità linguistiche si persegiranno i seguenti temi.

Lingua orale, comprensione:

- a) riconoscere suoni, intonazioni, accenti, registri e stati d'animo dei parlanti;
- b) ipotizzare il significato di parole non note ragionando sul contesto;
- c) saper cogliere il messaggio nella sua globalità in diverse situazioni comunicative; individuare informazioni specifiche;

Lingua orale, produzione:

- a) saper riprodurre suoni, accenti e intonazioni della lingua appresa;
- b) descrivere persone, luoghi e oggetti e raccontare esperienze personali; assumere ruoli diversi in situazioni nuove operando autonomamente delle scelte linguistiche;
- c) saper interagire linguisticamente con l'interlocutore, formulando atti linguistici coerenti e appropriati.

Lingua scritta, comprensione:

- a) leggere in modo corretto ed espressivo;
- b) leggere e comprendere il significato di semplici testi scritti, individuando le caratteristiche essenziali relative ai personaggi e alla loro collocazione nel tempo e nello spazio;
- c) saper cogliere l'idea principale in un testo scritto e individuarne le sequenze e le parole chiave;
- d) saper cogliere l'idea principale in un testo scritto e individuarne le sequenze e le parole chiave;

Lingua scritta: produzione

- a) utilizzare il lessico noto con adeguata correttezza ortografica;
- b) produrre semplici testi descrittivi, argomentativi, informativi, ecc.;
- c) utilizzare strategie diverse per scrivere un testo: scalette, schemi, mappe e strutture;
- d) realizzare testi che comportano particolari soluzioni grafiche (es. avvisi, dépliant, giornalini, ecc.);
- e) saper produrre schemi e riassunti di semplici testi;
- f) scrivere il proprio curriculum e domande di lavoro.

21.3 Tema generale e contenuti

Sui criteri generali di scelta dei temi da affrontare all'interno del libello B1 rimando a una discussione contenuta anch'essa nel “Modello di programmazione didattica per il livello linguistico B1” contenuto negli allegati. Riassumendo brevemente quanto lì discusso, i temi scelti saranno adeguati alle studentesse e agli studenti della fascia di età a cui sono essi diretti, tenendo sempre a mente che le ragazze e i ragazzi

contemporanei vivono su due livelli, un livello locale fatto dal loro vissuto quotidiano e un livello globale fatto dal loro essere inseriti in un mondo sempre più globalizzato. Nell'anno scolastico 2023/2024, il tema scelto da sviluppare è stato “Ambiente, sostenibilità e libertà”. Rimando alle 4 prove scritte intermedie della certificazione linguistica B1 per una declinazione del tema scelto in relazione alle prove stesse.

22 Criteri di costruzione dei compiti di esame della *Zertifizierung Italienisch B1*: una narrazione

22.1 A mo' d'introduzione

Con questo scritto desidero raccontare come in questi anni ho interpretato il lavoro di costruzione delle prove scritte di esame della *Zertifizierung Italienisch B1*.

Mi chiamo Emiliano La Licata e ho insegnato lingua e cultura italiana nella circoscrizione consolare di Stoccarda a partire dall'anno scolastico 2016/2017 e fino all'anno 2024/2025. Dal 2017 mi sono sempre occupato della *Zertifizierung Italienisch B1* (Certificazione locale B1), prima solamente dal punto di vista organizzativo; e poi, dal 2019, mi sono occupato anche della ideazione e della composizione dei testi di esame. In questo scritto, come detto, racconto in che modo ho portato avanti il lavoro di scrittura delle prove di esame: quali sono stati i modelli e i principi che ho seguito in questi anni.

Leggendo questo testo, rimarranno forse delusi coloro che cercano un elenco di criteri astratti da implementare indipendentemente dal contesto storico — e quindi contingente — nel quale si concretizza il lavoro di costruzione delle prove di esame. Non ho voluto procedere nel senso appena descritto per i motivi che mi appresto a esporre e che, mi auguro, possano lenire una eventuale delusione.

Perch é scegliere di raccontare una storia invece di fare un elenco di regole astratte che possano essere applicate da chiunque si voglia cimentare nella costruzione delle prove di esame? Perch é non fare semplicemente una lista di criteri che regolano un'attività, così come si elencano delle leggi che regolano un fenomeno della realtà che si vuole riprodurre in laboratorio? Attività tipica di chi vuole fare scienza. In breve, perch é questo testo non ha uno stile scientifico? Piuttosto, uno letterario?

Ho scelto con convinzione uno stile letterario perch é ritengo che sia impossibile separare una teoria dalla sua realizzazione storica che mette in gioco in modo determinante e irreversibile relazioni, situazioni

ed eventi che sono unici ed irripetibili e che coinvolgono il potenziale creativo presente in tutti.

Nel dibattito sulla intelligenza artificiale, secondo me a ragione, molti sostengono che ciò che la macchina non potrà mai riprodurre è l'aspetto creativo umano, e ciò è il potenziale di innovazione che è presente in ogni essere umano, dal momento che nessun essere umano è identico ad un altro. A differenza della intelligenza artificiale che riproduce ciò che è già conosciuto, ogni essere umano ha un potenziale di innovazione unico che, se *coltivato e messo in pratica*, si rende poi visibile nella concretizzazione storica della sua vita, vissuta attraverso le relazioni con gli altri e attraverso situazioni ed eventi che non si ripeteranno mai allo stesso modo.

Detto altrimenti e per farla breve, questo scritto vuole evitare ogni tendenza generalizzante e ogni tendenza universalistica, e si vuole invece concentrare sulla esperienza storicamente determinata e sulla differenziazione. Infatti, una volta che si rinuncia alla generalizzazione scientifica, si “casca con tutte le scarpe” nella contingenza. E, come è noto, la contingenza richiede la narrazione di storie.

Allora, coerentemente con quanto detto, racconto qui una esperienza di lavoro che, *se si desidera*, si può utilizzare come una sorta di bagaglio di sapere e saper fare a partire dal quale sviluppare propri percorsi o di continuità con quanto fatto, o di discontinuità — parziale o perché no totale — nei confronti del lavoro finora svolto.

In ogni caso, mi auguro che qualsiasi scelta in futuro venga fatta sia adeguatamente e con passione pensata, studiata, argomentata e sperimentata, e non sia invece frutto *solamente* di una generica voglia di novità che alla lunga potrebbe rivelarsi eccentrica e avventuristica.

Infine, per chiudere questa breve introduzione, desidero fare cenno ad alcuni usi linguistici che ricorrono nel testo, al fine di evitare sgradevoli fraintendimenti che potrebbero travisare le mie intenzioni.

Spesso si troveranno frasi impersonali per illustrare i criteri di composizione delle prove: *si fa*, *si è fatto*, ecc. ecc. La categoria dell'impersonale è usata non per dare oggettività al discorso; non è l'impersonale scientifico che vuole recare oggettività a un discorso che è considerato palesemente vero e oggettivo per tutti. Con la sparizione del soggetto,

l'impersonale non vuole affermare un discorso oggettivamente vero perché privo di soggettività, ma vuole invece criticare e prendere le distanze da un ego che si autointerpreta come separato da qualcosa e da qualcuno. Qui la categoria dell'impersonale vuole gettare l'ego di chi scrive in mezzo alle relazioni che lo tengono unito ai contesti; un ego che ad un certo punto scompare dal discorso perché si dissolve nel

discorso. È il discorso medesimo che dalla pluralità delle relazioni di più voci che sono in esso viene fuori e oscura la persona che scrive.

E in questa stessa direzione vorrei che fosse letto l'uso dell'*io* che spesso si incontra nel testo: *io vorrei*, *io desidero*, ecc. ecc. Non si tratta di un “*io*” scisso dal contesto e autocentrato, ma di un “*io*” che presuppone sempre un “*tu*” e un “*noi*”: un ego intrinsecamente plurale e a più voci.

Insomma, quello che vorrei evitare, in ciò che scrivo, è l'affermazione di uno stile identitario: uno stile che elimina il pluralismo intrinseco di ogni discorso e che vuole cancellare le differenze e le possibili vie evolutive presenti in ogni cosa che viene detta e scritta.

22.2 Struttura della prova: le parti e il tutto

Un primo argomento che vorrei introdurre riguarda la composizione stessa della prova in relazione alla scelta dei testi in essa presenti.

L'idea principale che ho voluto sviluppare è che la scelta dei testi sviluppa un tema generale: questo fa della prova scritta della *Zertifizierung Italienisch B1* una prova molto diversa dalle altre — si veda per esempio la CILS¹ che si occupa solo di aspetti linguistici della lingua italiana. Tra i testi presenti nella prova scritta di esame c'è infatti qualcosa che li lega: un tema generale, in primo luogo; e poi, tra questi, ci sono legami, richiami, riferimenti, accenni, metariflessioni più o meno evidenti. Insomma, mi sono sempre sforzato di creare una struttura testuale che avesse legami e connessioni tra le sue parti, un po' come avviene nelle strutture ipertestuali.

Ho scelto di fare così essenzialmente per due motivi: il primo è da ricondurre all'idea che attraverso lo sviluppo di un tema possono essere veicolati più facilmente dei contenuti; e poiché i docenti all'estero insegnano lingua e cultura italiana, dunque non solamente aspetti linguistici dell'italiano, nella costruzione della prova di esame mi sono sempre sforzato di inserire e sviluppare argomenti che facessero riferimento ad aspetti culturali che si desiderava mettere a fuoco. Il secondo motivo è da ricondurre al fatto che, attraverso lo sviluppo di un tema vicino al vissuto dei lettori e delle lettrici, questi ultimi saranno inseriti in un universo lessicale e semantico che possono meglio riconoscere: dal mio punto di vista, questo li agevolerà nella lettura, perché più facilmente riconosceranno strutture di senso che si ripetono nel testo di esame.

¹Certificazione di Italiano come Lingua Straniera (CILS) rilasciata dall'Università per Stranieri di Siena.

Per esempio, nelle prove intermedie 2021/2022 ho sviluppato il seguente tema: gli oggetti consueti della vita quotidiana e i loro significati simbolici e culturali.

Così, nella prima prova intermedia ho scelto di parlare dello specchio e, attraverso la ricerca di testi adeguati, ho cominciato a passare in rassegna i significati simbolici di quest'oggetto: il riconoscimento e il misconoscimento della propria immagine allo specchio, l'alter ego, il doppio, il narcisismo; il difficile rispecchiamento in qualcun altro a cui si vuole somigliare e che è del tutto diverso da s'è, nonostante tutti i tentativi per somigliargli; la deformazione dell'immagine allo specchio, l'immaginazione oltre l'immagine dello specchio ecc. ecc.

E così, il primo testo della prima prova intermedia 2021/2022 si soffferma sul quadro *Las Meninas* di Velázquez e sul suo continuo gioco, misterioso perlopiù, di specchi e di rispecchiamenti. Il secondo testo ricostruisce la fiaba *Il palazzo delle scimmie*, laddove l'incantesimo che ha conquistato tutti svanisce quando uno dei personaggi si guarda allo specchio: improvvisamente, si scopre che l'immagine riflessa è quella veritiera, ed è del tutto diversa dalla figura che si specchia nella cosiddetta realtà. Il terzo testo è una intervista a Kamala Harris, dalla quale si evince il suo difficile rapporto di rispecchiamento in Barack Obama. Il quarto testo è un articolo, preso dalla «Gazzetta dello Sport», su Kobe Bryant e sulla sua ossessione nell'inseguire l'immagine leggendaria di Michael Jordan nella quale si rispecchiava. Il quinto e ultimo testo racconta di una rassegna cinematografica dal titolo *Oltre lo specchio*, il cui tema è la fantascienza, e ciò è l'immaginazione oltre l'immagine riflessa della realtà che la scienza prova a comporre e ricomporre.

Nelle altre tre prove intermedie ho scelto di analizzare altri oggetti consueti, materiali e immateriali, della vita quotidiana: il muro, il pensiero e la palla.

È legittimo chiedersi: perché proprio questi argomenti? Non nego che sia piuttosto difficile dare un risposta a questa domanda. Credo che più o meno consapevolmente la scelta di questi argomenti sia stata connessa con la pandemia di Covid-19, che aveva costretto e costringeva tutti a trascorrere moltissimo tempo a casa. Probabilmente, quella permanenza forzata mi aveva messo di fronte a degli oggetti che si trovano in ogni casa e ai quali, in condizioni "normali", non ci si fa più caso perché troppo consueti. Invece, in quelle condizioni straordinarie, anche per ingannare il tempo che peraltro si incanalava in un futuro piuttosto incerto, ho cominciato a riflettere sui significati degli oggetti che avevo davanti agli occhi e che nella vita di routine

non vedovo.

Sia come sia, nonostante gli argomenti insoliti, tutte le prove intermedie sono state svolte con successo da coloro che svolgevano gli esami.

22.3 Scelta dell'argomento delle prove di esame *Haupttermin* e *Nachtermin*

Quando ho cominciato a costruire il compito di esame — quello ufficiale da consegnare al *Kultusministerium* e non la prova intermedia, all'interno della quale ho avuto maggiore libertà di sperimentare —, il primo tema che mi si è posto davanti è stato quello della scelta dell'argomento. Per questioni di politica culturale, ho ritenuto che l'argomento della prova di esame principale dovesse essere in qualche modo connesso con la missione all'estero degli insegnanti: una missione che — ci viene detto — consiste nella promozione della cultura italiana.

E così, preliminarmente, mi sono chiesto che cosa potesse significare la parola *promozione*. Ho cominciato allora a riflettere prima sui significati che la parola *promozione* potesse assumere, e poi mi sono posto questa domanda: dal mio punto di vista, quali di questi significati possono essere sposati e quali invece rifiutati?

Così, ho riflettuto sul fatto che desideravo che *promozione* non significasse qualcosa come un tentativo di costruzione di una egemonia culturale che, con l'intento di dimostrare che la propria cultura è più interessante, più valida, più preziosa e in qualche modo superiore alle altre, porta poi avanti una politica di conquista attraverso una inutile e stucchevole competizione che, nella migliore delle ipotesi, si trasforma in una disputa del tutto simile a quella che si viene a creare tra le tifoserie delle squadre di calcio. Desideravo inoltre che *promozione* non significasse nemmeno marketing, ciò è mera strategia di vendita di un prodotto ai fini di una speculazione economica. Dal mio punto di vista, la cultura messa a profitto diventa solo merce da consumare ai fini dell'arricchimento materiale, e non più occasione di dialogo e di crescita umana, personale e collettiva. Piuttosto, desideravo che *promozione* significasse scambio tra culture, ibridazione, pluralismo e multiculturalismo.

Per questo, nella scelta dell'argomento delle prove ufficiali di esame, mi sono orientato su autori come, per esempio, Hugo Pratt e Italo Calvino che, evidentemente, sono italiani e appartengono al patrimonio della cultura italiana; e, tuttavia, sono autori che nelle loro biografie

e nelle loro opere sperimentano in modo potente forme di cosmopolitismo. Nella stessa direzione si legge la scelta fatta di convergere su Dante Alighieri, che senza dubbio e ovviamente rappresenta un esempio di cultura italiana nel suo massimo splendore, ma che rappresenta anche un personaggio esule, esiliato dalla sua amata Firenze, dalla sua stessa casa. E che dire allora di un rapper come Laïoung? Con un padre italiano e una mamma inglese con origini della Sierra Leone. Un musicista italiano che è vissuto e vive tra l'Italia, il Belgio, la Francia, il Regno Unito, il Canada e gli Stati Uniti e nelle cui tracce musicali sperimenta una mescolanza di temi sonori che rispecchiano una mescolanza di culture di cui è egli stesso parte e testimone. Si pensi poi a Jannik Sinner; un ragazzo che in campo e fuori dal campo si fa portatore di valori come la sportività, la gentilezza d'animo, l'umiltà e il rispetto, e che viene esaltato come un campione fuoriclasse italiano, ma che a ben vedere è nato e vissuto nel Tirolo, ha genitori di madrelingua tedesca e risiede a Montecarlo. E, infine, Aldo Capitini, che ha trascorso la sua vita a promuovere il dialogo nonviolento fra culture e la pace tra popoli attraverso una incessante attività teorico-pratica.

Viaggiatori, cosmopoliti, esuli, idealisti-attivisti della nonviolenza, convinti praticanti di valori culturali; insomma, italiani che metaforicamente sono “senza fissa dimora”, n’è biologica, n’è geografica n’è tanto meno culturale; italiani che amano conoscere, sperimentare, dialogare ed imparare da tutto quello che è distante da loro: questi e tanti altri sono stati i protagonisti che *hanno promosso* la cultura italiana nelle prove scritte di esame.

In conclusione, aggiungerei a questo paragrafo che, come è noto, da due anni a questa parte, la scelta degli argomenti da sviluppare in sede didattica è ormai vincolata ad un processo collettivo: il tema generale che ispira l’attività didattica e dunque anche l’attività di valutazione viene infatti definito all’interno delle riunioni di programmazione collegiale.

22.4 Comprensione del testo

22.4.1 La sezione 1 *Comprensione del testo*

La prima sezione della prova scritta di esame è dedicata alla comprensione del testo. In questa sezione, ci si sforza di proporre degli esercizi che abbiano come obiettivo quello di verificare la capacità dei lettori di identificare i contenuti di senso che sono presenti in un testo.

In alcune straordinarie pagine del *Corso di linguistica generale*, il grande linguista ginevrino Ferdinand de Saussure introduce l'affasci-

nante idea secondo la quale la lingua — quella che chiama *langue* —, intesa come un sistema sociale di segni linguistici, riesce contemporaneamente a mettere in forma il flusso amorfo del pensiero e il flusso anch'esso indistinto del suono. Con la creazione di segni linguistici, la *langue* produce simultaneamente delle distinzioni all'interno di quei due regni — pensiero e suono —, che altrimenti rimarrebbero in uno stato nebuloso e indistinguibile. La creazione dei segni linguistici immaginariamente produce allo stesso tempo dei tagli verticali nella nebulosa del pensiero e nella sostanza caotica dei suoni. Questi tagli verticali rendono pertinenti porzioni di pensiero amorfo e porzioni di sostanza fonica indistinta, che vengono arbitrariamente unite così da prendere forma nei segni linguistici, come le due facce che vengono simultaneamente coniate nella stessa moneta. La *langue* riesce così a dare una forma a idee e suoni che altrimenti sarebbero impossibili da identificare senza la presenza dei segni linguistici che danno una organizzazione a pensiero e suono, che di per sé ne sono privi perché giacciono in uno stato caotico².

Inoltre, i segni linguistici che danno forma al pensiero e alla sostanza fonica non rimangono isolati, piuttosto si organizzano in qualcosa che fa sistema: qualcosa che crea relazioni interne tra le parti, che si definiscono così le une rispetto alle altre. Questo sistema di segni che organizza le masse amorfe del pensiero e del suono è, come detto, ciò che Saussure chiama *langue*.

Sulla scorta di queste eccezionali idee, e volendo allora usare una impostazione saussuriana, si può dire che lo scopo della sezione *Comprendere del testo* è quello di misurare la capacità che i lettori e le lettrici hanno di riconoscere — e di fare così emergere — i concetti, i contenuti e le idee presenti nel flusso organizzato delle parole della lingua italiana.

Nel leggere le parole di una lingua che si desidera imparare — parole che si compongono in sintagmi più grandi e che sono assemblate secondo schemi grammaticali e sintattici —, quanto è in grado un lettore di isolare e identificare i contenuti e le idee presenti in esse? Detto altrimenti: in accordo con Saussure, posto che le parole come le monete e i fogli presentano un doppia faccia, quando qualcuno legge e rilegge un testo composto di parole che alla vista mostrano la loro forma fonica di una lingua che il lettore non è ancora in grado di padroneggiare del tutto, quanto costui sarà in grado di riconoscere le idee e i contenuti che metaforicamente si nascondono dietro le parole

²Si tratta delle pagine 136-138 da F. de Saussure, *Corso di linguistica generale*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2007.

e che risiedono nella faccia nascosta di esse? Quanto il lettore sarà in grado di sbirciare dietro la forma fonica delle parole e di riconoscerne le idee e i contenuti? Quanto il lettore sarà metaforicamente in grado di “girare” le parole come se girasse una moneta al fine di vedere l’altra faccia della stessa, o come se girasse un foglio al fine di vederne il verso?

Questi sono i quesiti sui quali lavora la sezione *Comprensione del testo*.

In questa sezione, gli esercizi presenti sono tre; il primo e il terzo esercizio sono i medesimi per l’*Haupttermin* e per il *Nachtermin*: nel primo esercizio (1.1) bisogna completare in modo corretto delle frasi appena cominciate che mirano a riformulare con altre parole quanto espresso in un testo. Nel terzo esercizio (1.3) bisogna correttamente associare delle frasi a dei parlanti che questi ultimi potrebbero potenzialmente e sensatamente dire in ragione di tutto quello che è stato espresso nei testi letti in precedenza.

Il secondo esercizio (1.2) della sezione non è il medesimo per l’*Haupttermin* e il *Nachtermin*. Infatti, nell’*Haupttermin* si trova un esercizio di ricostruzione di un testo narrativo, e nel *Nachtermin* un esercizio costruito per verificare la capacità del lettore di identificare la verità e la falsità di alcune frasi che si riferiscono a un testo in precedenza letto.

22.4.2 Lunghezza e caratteristiche grammaticali e lessicali del primo testo di esame

Negli anni, la lunghezza del primo testo di esame della sezione *Comprensione del testo* si è via via posizionata intorno alle quattrocento parole. Sorgerebbe spontaneo chiedersi: perché proprio quattrocento e non altro? Senza dubbio è stato un processo empirico quello che ha portato a stabilire quel numero di parole. Si potrebbe quasi dire che si è scelto da sé attraverso l’esperienza vissuta.

Originariamente, le parole erano molte di più; ma, io e miei colleghi ci accorgevamo che, quando il testo diventava più lungo, gli adolescenti intorno al livello B1 con cui avevamo a che fare cominciavano più facilmente a perdere di vista i punti salienti e talvolta entravano in confusione; inoltre, qualche volta succedeva che le due ore previste per svolgere il compito non erano sufficienti, anche a causa della lunghezza del primo testo di esame. Oltre a questo, l’esercizio che si appoggiava a questo testo (esercizio 1.1), che è formato da otto quesiti, non sempre riusciva a coprire tutta la superficie semantica del testo in questione. Così, con gli anni ci si è attestati intorno a quelle quattrocento parole.

Nelle sue caratteristiche principali, come ho scritto anche altre volte³, il testo si sforza di rispettare il sillabo B1 del QCER⁴ dal punto di vista delle strutture sintattiche e grammaticali e, per quanto possibile, usa un lessico vicino ad una/un adolescente ideale di sedici anni che, oltre che con i contenuti conosciuti nell’ambito della vita quotidiana e nell’ambito del tempo libero — spesso contenuti mainstream e globalizzati —, dovrebbe avere una certa familiarità anche con contenuti più specifici connessi con la sua occupazione principale: lo studio scolastico.

22.4.3 Costruzione del primo esercizio con quattro possibilità di completamento (1.1)

Il primo esercizio di comprensione che succede al testo in lettura è un esercizio di completamento molto simile a quello che si trova nella CILS. Tra quattro possibilità di completamento di una frase già iniziata, bisogna scegliere quella corretta: quella che restituisce in modo parafrasato un contenuto del testo.

Gli otto quesiti coprono tutta la superficie del testo. Le parti di testo che apparentemente non sono oggetto di quesito, in ogni caso, svolgono nell’esercizio un ruolo importante: in primo luogo, perché, molto banalmente, legano il testo nella sua tessitura semantica che altrimenti sarebbe piena di buchi, come un tessuto smagliato; e, di solito, un testo — da *textus*, *texere* (tessere, intrecciare) — pieno di smagliature è, da un punto di vista semantico, un testo poco comprensibile; da un punto di vista logico, un testo poco coerente; da un punto di vista estetico, un testo poco bello. In secondo luogo, perché queste parti apparentemente inutili e superflue diventano materiale fondamentale su cui lavorare per il completamento delle frasi non corrette e dei distrattori, come avrà modo di mostrare da qui a poco.

La costruzione della quaterna di completamenti della frase segue una struttura nella quale due completamenti generano frasi false o poco sensate in relazione al contesto di senso che si vuole mettere a fuoco; un completamento fa emergere un senso che gioca il ruolo di distrattore; e infine c’è il completamento che restituisce correttamente la parte di senso del testo che si vuole evidenziare.

Vorrei soffermarmi sul fatto che le frasi che si rivelano essere non corrette hanno un grado di falsità o di insensatezza che è in ogni caso legato sia al contesto di senso che si vuole mettere a fuoco, sia al tessuto semantico generale. Dunque, esse non sono *del tutto* decontestualizzate o del tutto insensate: c’è infatti qualcosa che richiama

³Vedi le *Linee Guida alle prove intermedie 2019/2020 e 2020/2021*.

⁴Vedi il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*.

il testo che si sta esaminando; e, tuttavia, il senso generato presto devia verso la falsità o la scarsa sensatezza, ma sempre in relazione al contesto di senso presentato nel testo. In molti casi, lo stridere tra il contesto di senso che si vuole mettere a fuoco e la deviazione da questo in direzione della falsità o della scarsa sensatezza ha risvolti che sfociano nella comicità.

Come è noto, il distrattore di norma attira l'attenzione su condizioni di possibilità di verità o di sensatezza, che nella maggior parte dei casi sono poi scartate attraverso una breve riflessione o un breve ragionamento.

Ecco un primo esempio tratto da *Haupttermin 2024*:

Testo:

Il 15 ottobre del 1923 a Cuba nasce uno dei più grandi scrittori italiani ed europei: Italo Calvino (muore nel 1985 a Siena). Poco dopo la sua nascita, la famiglia di origini italiane si trasferisce a Sanremo; ma lo scrittore, autore di moltissime opere che ancora oggi vengono proposte nei programmi scolastici, trascorre parte della sua vita a Castiglione della Pescaia in provincia di Grosseto.

Proprio questi territori hanno ispirato parte della produzione letteraria di Calvino. Così, in vista del centenario della sua nascita, il Comune toscano ha annunciato per tutto il 2023 un fitto programma di celebrazioni, con la realizzazione di conferenze, mostre, spettacoli teatrali, eventi musicali e sportivi.

Esercizio:

3) Per tutto il 2023, il Comune di Castiglione della Pescaia organizzerà

- A) ogni tipo di evento per celebrare il centenario della nascita di Italo Calvino.
- B) uno spettacolo teatrale sulla vita di Calvino a Cuba.
- C) una maratona in onore di Calvino.
- D) conferenze, mostre, spettacoli teatrali e altro con Italo Calvino presente.

Come si vede, le soluzioni B e C sono false; ma, nel loro modo di essere false, esse prima richiamano il testo a cui si fa riferimento e che è evidenziato in giallo, e poi deviano repentinamente da questo creando talvolta un effetto comico. Il distrattore è la soluzione D, perché riprende letteralmente parte di ciò che viene detto nel testo evidenziato, e tuttavia introduce un elemento che rende falsa l'informazione che viene presentata: il sintagma “con Italo Calvino presente” rende del tutto falsa la frase, dal momento che in precedenza il testo aveva comunicato che Italo Calvino non è più in vita. La soluzione A è una parafrasi di quanto detto nel testo ed è l'unica soluzione accettabile dal punto di vista del senso che si vuole esprimere.

Altro esempio sempre da *Haupttermin 2024*:

Testo:

Nel 1965, Italo Calvino pubblica il libro a cui pensava da tempo, *Le Cosmicomiche*, la prima opera narrativa italiana in cui il protagonista non si sa che cos'è, che forma ha, che mestiere pratica e soprattutto dove vive: ha perfino un nome impronunciabile, infatti si chiama *Qfwfq*. Calvino dà finalmente forma a una serie di storie in cui sono presenti contemporaneamente l'elemento fantastico e quello logico. Calvino unisce immaginazione e fantasia a razionalità e scienza.

Esercizio:

6) Nelle *Cosmicomiche*, Calvino

- A) riesce a fare dialogare fantasia e logica.
- B) dà un nome facilmente pronunciabile al suo protagonista.
- C) scrive storie senza una logica precisa.
- D) racconta del suo ultimo viaggio a Cuba.

In questo caso, le soluzioni B e D sono false, anche se richiamano frammenti di contesti di senso del testo, ma appunto poi deviano in modo deciso e talvolta ridicolo. Il distrattore è la soluzione C, dal momento che, se non si è del tutto e nitidamente compreso il testo, è facile farsi ingannare e giungere a credere che poiché le storie di Calvino sono poco aderenti alla logica della realtà, allora non hanno nemmeno una logica precisa; e, tuttavia, a ben pensarci, a una attenta rilettura, il testo comunica chiaramente la soluzione A, e ciò è che le storie di Calvino riescono a coniugare magnificamente logica e fantasia.

Come si vede, l'esercizio di comprensione del testo gioca su due livelli: un livello locale di comprensione che interroga il lettore su una parte precisa del testo — metaforicamente, questo livello fa una zoomata su una parte delimitata del testo (quella evidenziata in giallo). E un livello globale che non viene mai dimenticato; esso rappresenta il contesto più ampio, il tessuto semantico del testo a cui prima si è accennato. In altre parole, il livello globale rappresenta lo sfondo della zoomata e gioca un ruolo attivo e determinante nelle soluzioni proposte e tra le quali si può scegliere.

Ecco un altro esempio tratto da *Nachtermin 2024*:

Testo:

Non solo per spiriti liberi, ma per chiunque creda nei sogni: ecco a chi serve *True Spirit*, film tratto da una storia vera disponibile da oggi su Netflix.

Il film racconta la vita di Jessica Watson, sedicenne australiana appassionata di vela che ha fatto il giro del mondo in barca a vela in solitaria – conquistando il primato di più giovane in assoluto a riuscirci. Una sfida sportiva e contro la paura. Una sfida che tutti davano per impossibile.

Esercizio:

1) Il film “*True Spirit*” racconta di una ragazza che

- A) vede gli spiriti.
- B) in barca a vela fa il giro dell’Australia.
- C) naviga intorno al mondo.
- D) ama stare da sola nella sua stanza.

Nell’esempio riportato, le soluzioni A e D sono grossolanamente false perché, rispetto al senso che si vuole riproporre, operano un vero e proprio deragliamento semantico. Eppure, come si vede, anche queste soluzioni, nel loro deragliamento, giocano con alcuni elementi semantici presenti nel testo e che vengono poi però a forza deviati dal contesto di senso messo a fuoco: esse giocano con il concetto di *spirito* e con il concetto di *solitario*, che sono certamente presenti nel testo, ma inseriti in contesti di senso molto diversi. In questo e in altri casi, la spia che tradisce il fatto che il senso presentato è uscito fuori dai binari nei quali era stato incanalato nel testo è il sorriso prodotto dalla comicità che emerge mentre si leggono quelle soluzioni.

La soluzione B è il distrattore, dal momento che esso prima introduce una informazione corretta, e ciò è *il giro in barca a vela*, e poi però l’informazione viene resa falsa dalla presenza del resto della frase, che tuttavia può indurre in confusione perché nel testo si fa riferimento all’Australia.

La soluzione C, quella corretta, opera una riscrittura dell’informazione presente nel testo.

22.4.4 Costruzione del secondo esercizio nell’*Haupttermin* (1.2)

Il secondo esercizio (1.2) non è il medesimo per l’*Haupttermin* e il *Nachtermin*⁵. Infatti, nell’*Haupttermin* si trova un esercizio di ricostruzione di un testo narrativo, mentre nel *Nachtermin* si trova un

⁵Nella costruzione delle prove intermedia, le prove numero 1 e 3 seguono la struttura dell’*Haupttermin*; le prove 2 e 4 la struttura del *Nachtermin*.

esercizio nel quale, dopo avere letto un testo, bisogna individuare quali frasi tra quelle presentate sono vere e quali sono false.

Nell'*Haupttermin*, viene dato un testo narrativo scomposto nelle sue parti, che si presentano in una sequenza disordinata. Il lettore dovrà ricostruire l'ordine corretto della sequenza delle parti del testo.

Nella ricostruzione del testo, il passaggio da una parte ad un'altra è basato su criteri di coerenza semantica interna al testo. Per questo, in fase di costruzione del testo, nei diversi periodi testuali da ricomporre, vengono volutamente inseriti dei sintagmi che indicano al lettore qual è la continuazione naturale e logicamente sensata: in un certo senso, questi sintagmi orientano il lettore nel labirinto delle possibilità.

Nella maggior parte dei casi, questi sintagmi riprendono e riformulano una parte di testo che è stato in precedenza espresso; e poi, nella rimanente parte del periodo testuale, si introduce una informazione nuova. Detto in maniera più tecnica, nella costruzione del testo si gioca con due categorie prese a prestito dalla teoria dell'informazione: ridondanza e informazione.

All'inizio della sequenza narrativa, in 1A che è già dato al lettore, si introduce una informazione che dà l'avvio alla struttura testuale; quest'ultima è, così, indirizzata verso un orizzonte di senso che diventa sempre più chiaro e preciso man mano che si va avanti nella ricostruzione del testo. Nel periodo testuale successivo, in una sua parte, si ripete quanto detto in precedenza, e quindi si fa un'opera di ridondanza al fine di creare una struttura riconoscibile e ancorabile a quanto scritto prima; e poi, subito dopo, si introduce un elemento di novità che non c'era in precedenza. Questo elemento di novità è altamente informativo e rappresenta il punto di partenza per il periodo testuale successivo, all'interno del quale esso giocherà, in modo parafrasato, un ruolo di ridondanza; e così via, in modo reiterativo, nella strutturazione del testo generale che si vuole comporre.

In breve, ciò che prima gioca il ruolo di informazione in una parte del testo, poi giocherà il ruolo di ridondanza nella parte di testo che segue, e così via fino alla fine: ciò creerà una struttura testuale altamente connessa tra le sue parti, che saranno unite come gli anelli di una collana o come le tessere di un puzzle.

Riporto un esempio da *Haupttermin 2024* per meglio chiarire:

"Il barone rampante" di Italo Calvino

1	A	"Il barone rampante" di Italo Calvino è un romanzo che racconta le vicende del personaggio protagonista che a dodici anni decide di vivere sugli alberi fino alla sua morte.
9	B	Alla fine del romanzo, gravemente malato, Cosimo va fino in cima ad un albero del bosco e scompare tra le nuvole appeso ad una mongolfiera.
4	C	Testardo e determinato, anziché scendere dall'albero impara velocemente a muoversi tra gli alberi presenti nel giardino.
8	D	Tuttavia, la storia d'amore tra Cosimo e Viola non finisce bene lei, infatti, lo abbandona e va definitivamente a vivere in Francia.
5	E	Muovendosi tra gli alberi, nel giardino dei vicini Cosimo incontra Viola, di dieci anni, di cui si innamora.
2	F	Il personaggio protagonista de "Il barone rampante" si chiama Cosimo Piovasco di Rondo e vive in un paesino immaginario della Liguria che si chiama Ombrosa.
7	G	Questo allontanamento di Viola rende triste Cosimo. Ma dopo circa venti anni, Cosimo incontra nuovamente Viola e questa volta i due finalmente possono avere una storia d'amore.
6	H	Poco dopo però, i genitori di Viola trasferiscono la figlia di dieci anni in una scuola lontano da Ombrosa.
3	I	La storia di Cosimo comincia quando all'improvviso, un giorno, lui si rifiuta di cenare, si rifugia su un albero del giardino e promette che non scenderà mai più da quell'albero.

Il passaggio da 1A a 2F è segnalato dal fatto che in 1A viene introdotto un universo di senso che viene ripreso in 2F attraverso la presenza delle parole "personaggio protagonista" (ridondanza); poi, 2F sviluppa e porta avanti verso una direzione possibile la struttura di senso in precedenza creata (informazione).

In 2F viene introdotto per la prima volta il nome del personaggio protagonista (Cosimo), che verrà puntualmente ripreso in 3I (ridondanza) in una struttura di senso che fa cominciare la storia (informazione).

Il passaggio da 3I a 4C è molto interessante perché è un passaggio puramente semantico — e dunque più delicato e scivoloso —, con un sintagma di richiamo non del tutto esplicito. Infatti, in 3I si fa riferi-

mento al fatto che Cosimo afferma che non scenderà più dall'albero. In 4C, si continua dicendo che Cosimo non solamente mantiene quanto promesso in precedenza (ridondanza); pure anche, si dice che impara meglio a vivere la sua nuova condizione di ragazzo sospeso a mezz'aria (informazione).

Il passaggio da 4C a 5E è costruito riprendendo prima il concetto espresso in precedenza: Cosimo sviluppa la capacità di muoversi tra gli alberi (ridondanza). E poi, il concetto appena espresso viene portato avanti con l'affermazione che attraverso il movimento tra gli alberi Cosimo incontra Viola (informazione).

Il passaggio da 5E a 6H è estremamente delicato perché mette in gioco molti elementi che ne escludono altri. In 5E si fa riferimento all'innamoramento di Cosimo per Viola che ha dieci anni; e in 6H si parla dell'improvviso allontanamento di Viola, voluto dai genitori (informazione), all'età di dieci anni (ridondanza). Si tratta di un passaggio semantico con la presenza di un forte indicatore temporale: Viola ha dieci anni quando accadono gli eventi di cui si sta parlando.

A questo punto, devo però aprire una piccola digressione sulle possibilità alternative di proseguimento, a partire da 5E, che devono essere scartate dal lettore attraverso un ragionamento. Da 5E, invece di puntare verso 6H, il lettore potrebbe essere infatti tentato di prendere la strada che porta a 8D, laddove si parla della storia di amore tra Viola e Cosimo che avviene molti anni dopo. A ben pensarci, questa strada dovrebbe essere subito esclusa dal fatto che, in primo luogo, in 5E si parla di un innamoramento di Cosimo per Viola quando questa ha dieci anni, e non di un innamoramento che avviene molti anni dopo, quando questo viene ricambiato e si trasforma in una storia di amore. In secondo luogo, si tratta appunto di un innamoramento di Cosimo e non di una storia di amore tra i due: tutti elementi che dovrebbero fare escludere il passaggio da 5E a 8D.

Se queste riflessioni dovessero sfuggire al lettore, e quest'ultimo continuasse a puntare comunque da 5E a 8D, subito dopo lo stesso non potrebbe più continuare in maniera sensata, perché 6H e 7G non troverebbero più un senso preciso dopo 8D. Infatti, se dopo 8D il lettore punta a 7G, si trova a dovere mettere d'accordo il fatto che in 8D la storia d'amore tra Cosimo e Viola finisce e che definitivamente Viola scompare dalla vita di Cosimo con il fatto che in 7G la storia d'amore tra Cosimo e Viola comincia: c'è una drammatica e violenta incoerenza temporale che dovrebbe spingere il lettore a rivedere la sua scelta. Non va molto meglio se il lettore da 8D punta a 6H; infatti, presto si accorge che i due contesti di senso non hanno nulla in comune, essi

mancano di qualsiasi elemento ridondante. Dopo 8D, il lettore sarà allora costretto a puntare direttamente a 9B, ciò è alla fine della storia; così facendo, rimarrà con 6H e 7G che non trovano più un posto preciso nella storia che si sta componendo. Speranzosamente, questo spingerà il lettore a rivedere le sue scelte e a continuare in maniera corretta da 5E a 6H e non da 5E a 8D.

Chiusa la digressione, torniamo al passaggio da 6H a 7G, che è un passaggio semantico che prima riprende con nuove parole l'allontanamento voluto dai genitori di Viola e segnalato da parole come "lontano" (in 6H) e "allontanamento" (in 7G) (ridondanza), e poi introduce la storia d'amore tra Cosimo e Viola (informazione).

Il passaggio da 7G a 8D è garantito dalla presenza del contenuto che fa riferimento alla storia d'amore iniziata tra Cosimo e Viola (ridondanza), e poi si continua introducendo la novità rappresentata dalla fine di questa storia (informazione).

Il passaggio da 8D a 9B è inevitabile, come in tutti i finali: dopo 8D non si può sensatamente puntare a niente altro se non a 9B.

22.4.5 Costruzione del secondo esercizio nel *Nachtermin* (1.2)

Nel *Nachtermin*, il secondo esercizio riguarda la capacità del lettore di estrapolare da un testo alcune informazioni e di giudicarle vere o false. Di solito il testo da leggere è lungo la metà del primo; dunque, è lungo intorno alle duecento parole. Poi, nell'esercizio vengono presentate delle frasi, e il lettore dovrà giudicare se esse sono vere o false. Anche in questo caso, le frasi presentate coprono tutta la superficie del testo in lettura e si sforzano di dare informazioni molto precise che sono più o meno presenti nel testo.

22.4.6 Comprensione del testo: chi parla? Note sull'esercizio 1.3

L'esercizio 1.3 ha come scopo quello di valutare la comprensione generale dei testi presentati e appena letti. Infatti, non si sofferma tanto sulle parole dei testi letti, piuttosto immagina di potere fare parlare i personaggi prima incontrati durante la lettura dei testi. Si interroga e interroga il lettore su cosa quei personaggi potrebbero dire in coerenza con i contenuti che sono emersi dalla lettura appena fatta dei testi.

In questo esercizio, mi sono sforzato di identificare dei contenuti di senso molto precisi e molto caratterizzanti i personaggi da fare parlare, in modo tale da eliminare ogni ambiguità in chi deve scegliere di accordare frasi a personaggi. Così, la frase che viene inventata fa in un certo senso tutt'uno con il personaggio che la pronuncia; nei casi

più riusciti, è come se quella frase diventasse un biglietto da visita per il personaggio che parla.

1.3 Chi pronuncia queste frasi? Fai attenzione, c'è una persona in più (P 4)

- | | |
|--|--|
| 1) Non scendo più da quest'albero! | A: Viola |
| 2) Per tutto l'anno, nella mia città ci saranno festeggiamenti in onore del centenario di Italo Calvino. | B: Un lettore appassionato di Italo Calvino |
| 3) Mi sono innamorata di un ragazzo che vive sugli alberi! | C: I genitori di Viola |
| 4) Nei suoi romanzi, Calvino riesce a far dialogare splendidamente scienza e fantasia. | D: Cosimo |
| | E: Un cittadino di Castiglione della Pescara |

Nell'esempio riportato, si vede come ogni personaggio può essere associato solo ed esclusivamente ad una frase, senza ambiguità alcuna. Inoltre, nell'esercizio è presente un personaggio in più che non ha nessuna relazione con le frasi proposte: in questo caso “C: I genitori di Viola”.

22.5 Riflessione sulla lingua

22.5.1 La sezione 2 *Riflessione sulla lingua*

La sezione 2 *Riflessione sulla lingua* si sviluppa secondo i principi a cui si ispira la CILS, e che sono riassumibili nell'idea che l'oggetto di esame metalinguistico è la lingua parlata con i suoi usi, e non una lingua ideale creata secondo le regole della grammatica. Naturalmente, gli usi linguistici sono riconducibili a delle regolarità codificate dalla grammatica, e tuttavia l'idea forte che viene sviluppata è che l'uso

socialmente codificato, e ritenuto corretto, è lo standard di correttezza a cui si fa riferimento quando bisogna usare un metro di giudizio.

22.5.2 Costruzione dell'esercizio 2.1

Nell'esercizio 2.1 dell'*Haupttermin* (e delle prove intermedie 1 e 3), si chiede di inserire correttamente aggettivi e pronomi possessivi, e pronomi personali, tra cui quelli diretti e indiretti. Mentre nel *Nachtermin* (e nelle prove intermedie 2 e 4), si chiede di inserire correttamente gli articoli determinativi e indeterminativi, e le proposizioni articolate che si costruiscono a partire dalle proposizioni semplici che vengono date tra parentesi. I testi che sono usati hanno una lunghezza che varia da un minimo di cento parole a un massimo di duecentocinquanta.

Naturalmente più soluzioni possono essere accettate; ciò che è importante, secondo me, è che vengano rispettate sia le condizioni di sensatezza che si accordano al testo, sia le condizioni di correttezza socialmente accettate dai parlanti dell'italiano standard.

Riporto un esempio tratto dalla terza prova intermedia del 2024:

Intervista ad Annalisa

La cantante ligure chiude un anno pazzesco: dal singolo "Bellissima" al nuovo album
che esce venerdì.

Intervistatrice: - Come ti trovi nei panni della diva?

Annalisa: - Sono ovviamente soddisfatta. Convinta che questo successo non sia arrivato all'improvviso però, ma sia frutto di un lungo lavoro con il 1) _____ team. In effetti da "Bellissima" in avanti abbiamo visto un'accelerazione pazzesca in avanti. E ha iniziato a crescere in 2) _____ sempre più il senso di responsabilità nei confronti di coloro che lavorano con 3) _____ insieme alla paura di non deludere.

In 1) l'aggettivo possessivo richiesto è *mio*, perché il contesto fa riferimento alla unica persona che parla in relazione al suo team. In 2) e 3), invece, sono accettabili i pronomi *me* e *noi* perché dal contesto, piuttosto opaco (caratteristico della lingua parlata), si può fare riferimento sia alla parlante (Annalisa), sia al *noi* (il team) espresso nella frase "In effetti da "Bellissima" in avanti abbiamo visto un'accelerazione pazzesca in avanti".

22.5.3 Costruzione dell'esercizio 2.2

L'esercizio 2.2 è identico per *Haupttermin* e *Nachtermin* e chiede di coniugare un verbo che viene dato nella sua forma grammaticale dell'infinito. Le forme verbali sulle quali si costruisce il test rispettano il sillabo B1 e si presume che, chi si appresta a svolgere questo compito, sia a conoscenza di queste forme e che le sappia usare correttamente; o, quanto meno, che sia potenzialmente in grado di saperle usare correttamente.

Al fine di guidare maggiormente il lettore verso la scelta corretta, nel testo di solito vengono intenzionalmente inseriti degli indicatori temporali (oggi, domani, dieci anni fa, adesso, ecc. ecc.) che lo aiutano ad orientarsi nel contesto temporale in cui collocare la forma verbale da coniugare. Naturalmente, il contesto temporale si può identificare o intuire da tutto ciò che circonda la frase all'interno della quale c'è la forma verbale oggetto di test.

Anche in questo esercizio, più soluzioni sono possibili o quanto meno sensatamente accettabili.

Diamo uno sguardo ad alcuni esercizi già svolti, al fine di meglio inquadrare l'approccio interpretativo alle soluzioni multiple.

Esempio numero uno, dalla prova intermedia numero quattro del 2024:

L'intervista a Jannik Sinner

Le parole del 22enne altoatesino dopo la vittoria agli Australian Open

Intervistatore: - Jannik, le prime sensazioni dopo questo trionfo?*Sinner:* - Di sicuro ci vuole un po' di tempo per elaborare tutto. Sono estremamente contento di come oggi (io) 1) gestisco (gestire) le cose. Durante la finale, la situazione in campo 2) è stata era (essere) molto, molto difficile. Mentre giocavo, sentivo che molte persone 3) guardavano (guardare) la finale anche da casa in tv.*Intervistatore:* - A che punto ora è la carriera?*Sinner:* Non so dirlo. Il mio viaggio è stato abbastanza veloce. Ho vinto il Challenger quando 4) avevo (avere) circa 17 anni, poi ho vinto il NextGen, poi 5) arrivo (arrivare) il primo torneo Atp.*Intervistatore:* - Infine la dedica ai suoi genitori.*Sinner:* Non li vedo così spesso, purtroppo; ma quando li vedo, 6) è (essere) sempre un bel momento. (Io) 7) andai (andare) via di casa quando avevo 14 anni. Quindi sono dovuto crescere abbastanza in fretta, cercando di cucinare per me stesso, fare il bucato.Libero adattamento da
www.421999178/

In 1), l'uso del presente sembra obbligatorio per via della presenza della parola "oggi" con valore avverbiale; con l'uso del presente si comunica così l'idea che Sinner è contento di come gestisce le cose adesso rispetto ad un generico passato. E tuttavia anche *ho gestito* sarebbe una forma corretta, se assumiamo che l'intervista è avvenuta proprio subito dopo la partita di tennis. Se collichiamo l'intervista in quel contesto temporale, ciò è subito dopo la finale, e di fatto non c'è alcun elemento che esclude questa possibilità, allora *ho gestito* è perfettamente accettabile: Sinner è contento di come ha gestito le cose durante la finale. Tutte e due le possibilità sono corrette, dal momento che non c'è nessun elemento che ci induce a scegliere una possibilità piuttosto che l'altra.

In 2), l'indecisione del candidato, che scrive prima "è stata" e poi "era", tradisce il fatto che tutte e due le forme sono corrette, dal momento che la differenza tra le due forme fa riferimento a minime sfumature di senso che, tuttavia, non alterano in modo catastrofico il contesto semantico generale della frase. Infatti, con l'uso di *era* il parlante mette in evidenza un aspetto verbale narrativo e durativo dei fatti che vuole raccontare; mentre l'uso di *è stata* si sofferma maggiormente sul fatto che, da poco, il parlante si è gettato alle spalle quella

esperienza appena raccontata: come si vede, si tratta di sottili sfumature semantiche che non creano catastrofiche conseguenze al senso della frase.

In 5) e 7), il candidato fa un uso disinvolto del passato remoto — caratteristico di chi ha origini che si rintracciano nel contesto linguistico del Sud Italia —, che non è, però, contemplato dal sillabo B1; e, tuttavia, poiché questi usi non urtano in modo significativo il contesto semantico generale delle frasi, ho ritenuto che fossero forme accettabili al pari degli usi corretti del passato prossimo.

Esempio numero due:

L'intervista a Jannik Sinner
Le parole del 22enne altoatesino dopo la vittoria agli Australian Open

Intervistatore: - Jannik, le prime sensazioni dopo questo trionfo?

Sinner: - Di sicuro ci vuole un po' di tempo per elaborare tutto. Sono estremamente contento di come oggi (io) 1) ho gestito (gestire) le cose. Durante la finale, la situazione in campo 2) era (essere) molto, molto difficile. Mentre giocavo, sentivo che molte persone 3) stavano guardando (guardare) la finale anche da casa in tv.

Intervistatore: - A che punto ora è la carriera?

Sinner: Non so dirlo. Il mio viaggio è stato abbastanza veloce. Ho vinto il Challenger quando 4) avevo (avere) circa 17 anni, poi ho vinto il NextGen, poi 5) è arrivato (arrivare) il primo torneo Atp.

Intervistatore: - Infine la dedica ai suoi genitori.

Sinner: Non li vedo così spesso, purtroppo; ma quando li vedo, 6) è (essere) sempre un bel momento. (Io) 7) Sono andato (andare) via di casa quando avevo 14 anni. Quindi sono dovuto crescere abbastanza in fretta, cercando di cucinare per me

In 1), la candidata ha optato per l'uso del passato prossimo; e, per i motivi che ho espresso in precedenza, ho ritenuto fosse un uso corretto. In 3), la candidata fa subito un uso di “guardare” come se la forma all'infinito fosse *stare guardando*; poi, timidamente aggiunge anche la forma corretta richiesta e coniugata a partire proprio da “guardare”. Anche in questo caso, dopo qualche ripensamento, ho ritenuto accettabile anche la forma linguistica coniugata da *stare guardando*, soprattutto perché la candidata ha perfettamente individuato il tempo verbale con il quale coniugare *stare guardando*, e ciò è l'imperfetto che è fortemente richiesto dal contesto semantico.

22.5.4 Costruzione dell'esercizio 2.3 nella prova di esame *Haupttermin*

Anche l'esercizio 2.3 della *Riflessione sulla lingua* non è lo stesso per l'*Haupttermin* e il *Nachtermin*. Nell'*Haupttermin*, tra quattro possibilità, il lettore deve inserire la parola che più si confà alla struttura di senso presentata nella frase. Nel *Nachtermin*, vengono presentate delle frasi e dei dialoghi e, sempre tra quattro possibilità, il lettore deve individuare il contesto enunciativo extralinguistico al quale appartengono quelle frasi e quei dialoghi.

Come si vede, in 2.3 si entra nella valutazione di aspetti linguistici più strettamente pragmatici, che mettono in gioco la competenza lessicale, il riconoscimento di strutture linguistiche sensate e la competenza contestuale extralinguistica.

La costruzione dell'esercizio 2.3 per ciò che riguarda gli aspetti lessicali segue per quanto possibile l'idea che, tra le quattro possibilità, due siano totalmente fuorvianti, una rappresenti una sorta di distrattore e una sia quella corretta.

Ecco alcuni esempi tratti dalla terza prova intermedia del 2024:

2.3 Completa il testo con le forme corrette delle parole suggerite

P7

Madonna, un ciclone a Milano: 11mila in delirio per il 1) ___ B ___ kolossal

Madonna conquista ancora una volta il 2) _____ di Milano con i suoi eccessi e le sue trasgressioni da show. Si può dire 3) _____ di lei tranne che non sia la 4) _____ in discussa del pop. Eccola la prova, qualora ce ne fosse bisogno. Al Mediolanum Forum di Assago Miss Ciccone, nella prima delle due 5) _____ sold out del 'The Celebration Tour', regala un evento 6) _____ ai fan di ieri e di 7) _____ attraverso un viaggio nostalgico nella sua iconica carriera musicale lunga 40 8) _____.

Libero adattamento https://www.adnkronos.com/spettacoli/madonna-un-ciclone-a-milano-11mila-in-delirio-per-il-concerto-kolossal_1lg0gP3NiXyDE3nq7ddSyX?refresh_ce (103 parole)

	A	B	C	D
1)	canto	concerto	cinema	pubblico
2)	fegato	cuore	rene	cervello
3)	tutto	forse	gatto	perché
4)	impiegata	dottoressa	regina	serva
5)	mattinate	camminate	puntate	serate
6)	interstellare	solare	spettacolare	universale
7)	mai	stamattina	poco fa	oggi
8)	anni	secondi	minuti	ore

In 1), le soluzioni poco attendibili sono A e D, dal momento che il *canto kolossal* e il *pubblico kolossal* sono strutture linguistiche difficili da riconoscere perché non usate. La soluzione C potrebbe fare sorgere qualche dubbio dal momento che il cinema è spesso associato ai film kolossal; tuttavia, a ben pensarci, la soluzione più sensata è B: *il concerto kolossal*.

In 2), le soluzioni poco attendibili sono A e C, dal momento che *conquistare il fegato* o *il rene* di qualcuno suonano come qualcosa di poco ortodosso, per usare un eufemismo. La soluzione D può fare sorgere qualche dubbio, dal momento che si usa dire in certi contesti *conquistare il cervello di qualcuno*; e, tuttavia, a ben pensarci la soluzione più sensata in quel contesto è la B: *conquistare il cuore di qualcuno*.

In 3), le soluzioni B e C sono poco sensate; la soluzione D può trarre in inganno perché, in qualche modo, ad un lettore non del tutto padrone della lingua, la costruzione che si viene a creare può suonare familiare, *si può dire perché...*; e però, a ben pensarci, la prosecuzione della frase rende tutto insensato. Non rimane che accettare la soluzione A.

In 4), A e D sono poco sensate; la soluzione B potrebbe trarre in inganno, dal momento che *dottoressa* è un titolo che in italiano viene attribuito spesso ad una donna di valore; e, tuttavia, questa soluzione viene subito scartata in favore di C, la soluzione che ha più senso in quel contesto.

22.5.5 Costruzione dell'esercizio 2.3 nel *Nachtermin*

L'esercizio 2.3 del *Nachtermin* viene costruito in modo nuovo rispetto a quanto, per esempio, si può trovare nella CILS. Tra i contesti enunciativi e di espressione extralinguistici da riconoscere si vengono infatti a creare relazioni che si incastrano in uno schema che si ripete. Infatti, tra le soluzioni possibili, vengono presentati quattro contesti extralinguistici di espressione che si ripetono più volte nell'esercizio; naturalmente, di volta in volta cambieranno le frasi che si accordano a questi contesti.

Un esempio tratto dalla prova intermedia numero quattro del 2024 renderà l'idea più chiara:

2.3 Inserisci nel giusto contesto espressivo le frasi indicate

P7

1) **A: - Ehi, ciao, che fortuna incontrarti per caso! Ci vieni oggi pomeriggio alla manifestazione per la pace nel mondo? B: - No, oggi non posso!**

- A) Si tratta di un dialogo in presenza tra due persone.
- B) Si tratta di una chat di Whatsapp.
- C) Si tratta di un messaggio e-mail.
- D) È scritto su un flyer.

2) **A: - Ciao! Hai letto il mio messaggio di poco fa?? Ci vediamo più tardi alle 16.00 alla manifestazione per la pace? :-* B: - Ehi, solo adesso leggo! No, oggi non posso venire :-(.**

- A) Si tratta di un dialogo in presenza tra due persone.
- B) Si tratta di una chat di Whatsapp.
- C) Si tratta di un messaggio e-mail.
- D) È scritto su un flyer.

3) PACE SUBITO

Manifestazione per la pace in Medioriente e in Ucraina

Venerdì 2 febbraio 2024 ore 16.00 - Piazza Giulio Cesare

- A) Si tratta di un dialogo in presenza tra due persone.
- B) Si tratta di una chat di Whatsapp.
- C) Si tratta di un messaggio e-mail.
- D) È scritto su un flyer.

4) **Cara Luisa, come stai? Spero tutto bene. Vorrei invitarti alla manifestazione per la pace, venerdì 2 febbraio alle ore 16.00. Fatti per favore sapere se vuoi venire. Saluti, Emilia.**

- A) Si tratta di un dialogo in presenza tra due persone.
- B) Si tratta di una chat di Whatsapp.
- C) Si tratta di un messaggio e-mail.
- D) È scritto su un flyer.

Come si vede, le possibili soluzioni (A, B, C, D) si ripetono da 1) a 4), e a cambiare sono di volta in volta le frasi che si accordano ai contesti espressivi extralinguistici. Dunque, 1) si accorderà ad A, 2) a B, 3) a D e 4) a C.

Il fatto che i contesti extralinguistici siano connessi in uno schema che si ripete rende l'esercizio, da una parte, meno difficile perché è possibile fare più confronti e più paragoni tra le parti in questione, in modo tale da riuscire ad identificare meglio il legame tra i contenuti linguistici e i contesti di enunciazione extralinguistici; dall'altra, il fatto che i contenuti linguistici vengono ogni volta riscritti sulla base di nuovi contesti extralinguistici spingerà il lettore ad acquisire maggiore dimestichezza con i contesti in questione.

22.6 Produzione scritta

22.6.1 La sezione 3 *Produzione scritta*

Nella sezione 3 *Produzione scritta*, si invitano i candidati a scrivere due testi: un primo testo che permette al/la candidato/a di sviluppare liberamente un traccia data; un secondo testo che invita i candidati a sviluppare una traccia guidata da vincoli contenutistici che devono essere presenti nell'elaborato.

I criteri di giudizio di questa sezione sono strettamente semantici e grammaticali, nel senso che ci è che si giudica in questa sezione è la capacità del/la candidato/a di organizzare per iscritto, *nella maniera più corretta possibile*, contenuti appropriati alle tracce assegnate.

22.6.2 Costruzione degli esercizi 3.1 e 3.2

La sezione 3 *Produzione scritta* si apre con l'esercizio 3.1, nel quale il e la candidato/a vengono invitati a scrivere un testo con un minimo di cinquanta parole e con un massimo di sessanta parole, scegliendo una traccia tra tre possibilità: tre tracce, dunque, che invitano a esprimere una opinione o a raccontare qualcosa.

“3.1” è un esercizio di produzione scritta che invita a sviluppare liberamente una traccia che indica la via da seguire, ma che non costringe lo scrittore all'interno di vincoli contenutistici che devono essere presenti nel testo da produrre.

In “3.2”, si chiede invece di produrre un testo più lungo (da un minimo di centodieci a un massimo di centoventi parole) e più guidato da vincoli che devono essere rispettati nella scrittura dei contenuti. Solitamente, la prima traccia di “3.2” invita a produrre un dialogo nel quale si devono rispettare certe indicazioni date. La seconda traccia di “3.2” invita a produrre o una e-mail o una pagina di un diario, all'interno dei quali viene richiesto di introdurre e sviluppare alcuni contenuti.

L'argomento scelto e sviluppato durante tutta la prova di esame si ripercuote con forza anche nella formulazione delle tracce delle produzioni scritte. Nell'ideare infatti le tracce, di norma, si fa riferimento al contesto di senso generato sia dall'argomento generale che si sta portando avanti sia dallo specifico sviluppo concreto che l'argomento generale ha preso nella prova scritta.

Di seguito, qualche esempio per meglio chiarire. Un primo esempio tratto dall'*Haupttermin 2024*:

3 PRODUZIONE SCRITTA

P 27

3.1 Scrivi un breve testo su uno dei seguenti temi a scelta (da 50 a 60 parole) (P 9)

A) Ti ritieni una persona razionale o una persona creativa e fantasiosa? Oppure ancora ti consideri un mix tra razionalità e fantasia? Scrivi di questo argomento, riportando, se vuoi, anche eventi della tua vita quotidiana.

B) A scuola, ti piacciono più le materie scientifiche (matematica, biologia, fisica, chimica) o più le materie umanistiche (letteratura, lingue, arte, musica)? Scrivi dei tuoi gusti in fatto di materie scolastiche, riportando, se vuoi, anche eventi della tua vita scolastica.

C) Ti piace leggere le storie scritte con molta fantasia, per esempio i romanzi di fantascienza, le fiabe, le favole e i fumetti; oppure, ti piace leggere le storie che hanno un legame con la realtà, per esempio i romanzi storici o le biografie? Descrivi in breve le tue preferenze in fatto di storie.

L'origine della composizione delle tracce di "3.1" qui esposte è da rintracciare all'interno dello sviluppo del tema della prova, che si soffermava sulla produzione letteraria di Italo Calvino: in particolare, sulla sapiente capacità di Calvino di mescolare nei suoi romanzi elementi fantastici con elementi scientifici, elementi di pura fantasia con elementi che aderiscono in modo estremamente preciso alla logica della realtà. Come si vede, in "3.1", al candidato viene affidato un argomento; e poi, gli viene lasciata la massima libertà di esposizione, naturalmente confinata all'interno dell'argomento presentato.

3.2 Scrivi un breve testo seguendo le indicazioni presenti (da 110 a 120 parole) (P 18)

A) In estate, Esther vuole fare un viaggio in Italia tra le città dove Italo Calvino ha maggiormente vissuto: Sanremo, Castiglione della Pescaia, Torino, Roma. Nel 2023 si celebra infatti il centenario della sua nascita e in tutte queste città ci saranno mostre e spettacoli di ogni tipo. L'amica di Esther, Carla, vuole invece andare a Maiorca a prendere il sole, vuole uscire la sera e ballare. **Scrivi un dialogo** in cui Esther e Carla discutono delle vacanze estive e ognuna di loro esprime il proprio punto di vista sull'argomento.

B) **Scrivi una pagina di diario** in cui racconti come immagini il tuo futuro. Racconta come ti vedi tra dieci o quindici anni: in quale città vivi, che lavoro fai, chi sono i tuoi amici e le persone che ami. Descrivi anche come immagini il mondo nel futuro nel quale vivi: per esempio un mondo sempre più pieno di tecnologia o un mondo che è tornato ad apprezzare la vita semplice e naturale, o altro ancora.

Come si vede, anche le tracce di “3.2” sono tracce calviniane. La traccia A) riprende un elemento presente nel primo testo della prova di esame: il centenario della nascita di Italo Calvino. La traccia B) è un esercizio di immaginazione proiettato verso il futuro: come è noto, un tema molto caro a Italo Calvino.

Come detto in precedenza, nel comporre le prove di esame, ci si sforza sempre di tenere le sue parti unite, in modo tale che possano comunicare tra loro all'interno di un contesto che si sviluppa e che, di volta in volta, o approfondisce il tema generale con un movimento verticale, o lo allarga e lo porta altrove con un movimento orizzontale.

Questa scelta di sviluppare nella prova di esame un argomento è anche connessa con il fatto che, nella costruzione di contesti semantici ispirati da un tema, il lessico verrà inevitabilmente ripetuto e i contenuti presenti saranno più volte ripresi: ciò aiuterà il/la candidato/a a riconoscere strutture di senso che si contestualizzano sempre più mano che si andrà avanti nella lettura della prova e nello svolgimento degli esercizi ad essa connessi. Sicuramente, questa situazione aiuterà i candidati più di quanto non possa, per esempio, fare una prova di esame che contiene testi completamente slegati gli uni dagli altri e completamente decontestualizzati gli uni rispetto agli altri.

Un altro esempio tratto dal *Nachtermin 2024*:

3 PRODUZIONE SCRITTA**P 27****3.1 Scrivi un breve testo su uno dei seguenti temi a scelta (da 50 a 60 parole) (P 9)**

A) Ti piace il mare? In quale periodo dell'anno ti piace? Che cosa fai quando sei al mare? Spiega il tuo rapporto con il mare.

B) Ti piace fare i viaggi in nave? Ne hai già fatto qualcuno? Racconta il tuo rapporto con i viaggi in nave.

C) Hai un sogno e un obiettivo nella vita che vuoi raggiungere? Racconta quali sono i tuoi sogni e tuoi obiettivi per il futuro.

Negli esercizi della sezione *Produzione scritta* del *Nachtermin 2024*, le tracce di “3.1” si connettono ai testi prima presenti nella sezione *Comprensione del testo*, che affrontavano una serie di temi legati al mare, alla navigazione a vela, al coraggio, all'avventura e al desiderio di inseguire un sogno.

3.2 Scrivi un breve testo seguendo le indicazioni presenti (da 110 a 120 parole) (P 18)

A) Per le vacanze di Pentecoste, Vanessa che ha sedici anni vuole andare in Italia a trovare il suo amico Giorgio che ha conosciuto l'estate scorsa. Vuole partire da sola e lo comunica ai suoi genitori. I genitori di Vanessa pensano che sia un viaggio troppo lungo e che Vanessa è ancora troppo piccola per fare viaggi completamente da sola. Vanessa sostiene invece che non c'è nessun pericolo e che farà attenzione a tutto. Scrivi un dialogo tra Vanessa e i suoi genitori in cui ognuno esprime il proprio punto di vista.

B) Scrivi una e-mail ad una agenzia di viaggi e chiedi informazioni per un viaggio in nave, una crociera in Italia. Indica quali sono i tuoi desideri: in quale parte dell'Italia vuoi andare, quali città vuoi visitare. Quanti giorni vuoi stare in vacanza e quali comfort cerchi nella nave (piscina, tipo di camere dove dormire, palestra, ecc.).

Le tracce di “3.2” proseguono i temi prima messi a fuoco in “3.1”; tuttavia, in “3.2” viene chiesto di usare uno stile di scrittura diverso, legato cioè alle caratteristiche stilistiche del dialogo e della e-mail.

22.7 Abilità e tecniche linguistiche

22.7.1 La sezione 4 *Abilità e tecniche linguistiche* e i criteri per giudicarla

Con la sezione 4 *Abilità e tecniche linguistiche* si chiude la prova scritta di esame. Questa sezione si divide in due parti: 4.1 *Mediazione* e 4.2 *Traduci in tedesco le seguenti frasi*.

La sezione *Abilità e tecniche linguistiche* ci proietta nel mondo delle attività linguistiche, e dunque nel mondo della lingua parlata, della lingua messa in pratica: quel mondo che gli studiosi del linguaggio e delle lingue chiamano *pragmatica*.

Come è noto, la pragmatica si distingue dalla semantica e dalla logica, che si occupano di mettere a punto, l'una, criteri di sensatezza e, l'altra, criteri di verità delle proposizioni. Generalmente, la pragmatica sostiene due idee che si potrebbero definire come le sue fondamenta: secondo la prima idea — sviluppata negli scritti del filosofo austriaco Ludwig Wittgenstein⁶ —, nel variegato mondo del linguaggio in atto, quello praticato e parlato, i criteri di sensatezza e di verità giocano un ruolo solo all'interno di contesti di uso guidati da regole, che sono viste come abitudini e prassi più o meno consolidate all'interno della forma di vita che si conduce. Il contesto di uso diventa, allora, primario al fine di identificare quali siano i criteri di sensatezza e di verità applicabili alle proposizioni in uso in una determinata situazione contestuale. Nelle *Ricerche filosofiche*, Wittgenstein si sforza costantemente di dimostrare che, per trovare il significato di una frase, di una espressione e perfino di una parola, è necessario uscire dalla ristrettezze della proposizione e cominciare ad osservare tutto ciò che la circonda e che le fa da cornice: *le condizioni contestuali extralinguistiche*. Detto altrimenti, i contesti di uso guidati da specifiche regole diventano l'oggetto di studio della pragmatica, che privilegia allora l'analisi del *contesto extralinguistico* rispetto alla ricerca sia di astratti criteri generali di sensatezza che rimangono confinati all'interno della proposizione, sia di criteri di verità guidati da regole logiche: attività che invece caratterizzano la semantica e la logica.

L'altra idea fondamentale coltivata dalla pragmatica — e ispirata dagli scritti del filosofo del linguaggio inglese John Austin⁷ — si può esprimere grossomodo in questi termini: più noi osserviamo i contesti di uso della lingua, più ci accorgiamo che, quando entriamo nelle dinamiche delle interazioni linguistiche e dei giochi linguistici, con la lingua facciamo qualcosa in più che il semplice produrre proposizione

⁶L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino, 1967.

⁷J. L. Austin, *Come fare cose con le parole*, Marietti, Bologna, 1987.

sensate e più o meno vere. Questo “di più” che emerge nel linguaggio praticato, nel linguaggio che lavora e non in quello che “fa vacanza” — per usare una famosa espressione wittgensteiniana —, svela, secondo Austin, un aspetto fondamentale delle interazioni linguistiche: *con e attraverso il linguaggio facciamo delle cose e costruiamo delle realtà*.

Secondo Austin, infatti, quando entra in gioco l’aspetto pratico del linguaggio, i criteri di sensatezza e di verità non sono più sufficienti per giudicare quella che lui definisce *la performatività del linguaggio*: e ciò è il fatto che, attraverso le frasi e gli atti enunciativi, non solamente e semplicemente presentiamo o descriviamo stati di cose del mondo che possono poi essere veri o falsi, se e quando confrontati con la realtà; pure anche, attraverso l’enunciazione delle frasi, noi agiamo e facciamo cose nel mondo mentre ci muoviamo all’interno di esso.

Sono ormai famosi gli esempi di Austin che ci fanno riflettere sul fatto che la frase *Sì, prendo questa donna come mia legittima sposa*, pronunciata in chiesa davanti al prete, e la frase *Battezzo questa nave Queen Elizabeth* — pronunciata quando si rompe la bottiglia contro la prua — non possono essere analizzate solamente secondo criteri strettamente semantici e logici, dal momento che questi ultimi non sono sufficienti a mettere nitidamente a fuoco il significato di quelle frasi enunciate in quei contesti. Addirittura, quei criteri potrebbero essere perfino fuorvianti, proprio perché non riescono a centrare pienamente il senso di quelle frasi in quei contesti: da un punto di vista semantico, infatti, quelle frasi non sono una descrizione di uno stato di cose. Da un punto di vista logico, anche se stabilissimo il valore di verità di quelle frasi, non avremmo centrato il loro significato, proprio perché questo va rintracciato altrove e secondo altri criteri. Quelle frasi dette in quei contesti ricevono un significato solo attraverso la loro forza performativa: il significato di quelle frasi si rintraccia nel fatto che esse istituiscono nuove realtà che hanno conseguenze pratiche per tutti coloro che sono coinvolti in quegli atti performativi.

Se così è, oltre ai criteri di sensatezza e di verità, allora abbiamo bisogno di altri criteri per giudicare la performatività del linguaggio, per identificare il significato delle frasi performative. Austin ne individua uno fondamentale che chiama *happiness*: la felicità del performativo. Quando si tratta di esaminare le interazioni linguistiche che fanno qualcosa nel mondo e non semplicemente presentano stati di cose del mondo, il criterio di felicità pone le seguenti domande all’enunciato appena espresso: le parole appena dette sono andate a buon fine? L’enunciato ha raggiunto il suo scopo comunicativo? La comunicazione è riuscita e si possono già fare i conti con le conseguenze pratiche

che essa comporta?

22.7.2 La mediazione linguistica (esercizio 4.1) e il criterio di felicità dell'enunciato

Quello che si giudica nell'esercizio di mediazione linguistica dell'esercizio 4.1 è proprio ciò che è appena stato messo a fuoco nel paragrafo precedente: l'efficacia comunicativa.

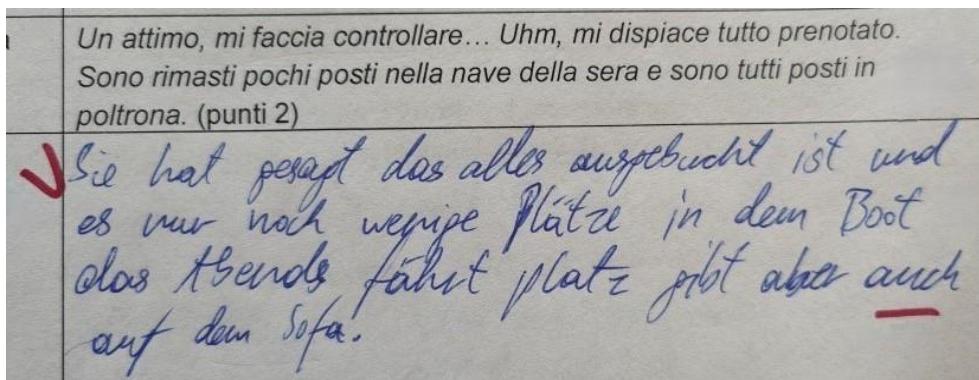
Ma prima di soffermarmi sul criterio di efficacia comunicativa, brevemente descrivo in cosa consiste l'esercizio di mediazione. Nell'esercizio di mediazione, vengono forniti al lettore un contesto che fa riferimento alla vita quotidiana e una situazione comunicativa in cui il lettore si trova in mezzo a due parlanti che non conoscono l'uno la lingua dell'altro. Lo scopo del lettore candidato all'esame di certificazione linguistica è di farsi da mediatore; egli tradurrà nelle rispettive lingue dei parlanti ciò che essi dicono mentre sono intenti in una comunicazione che altrimenti, senza la presenza del mediatore, sarebbe molto difficile, se non impossibile.

Quando si legge una mediazione linguistica fatta dai candidati, ci si chiede sempre: le parole pronunciate e trascritte nella mediazione linguistica sono andate a buon fine? Qualsiasi cosa sia stata detta e trascritta, più o meno aderente alla grammatica e alla sintassi della lingua, ha raggiunto il suo scopo?

In definitiva, ciò che ci si chiede costantemente mentre si legge una mediazione è: questo enunciato è felice o infelice? Ha effetti felicemente performativi? E non ci si chiede più se è esso sia vero o falso o se sia grammaticalmente e sintatticamente corretto.

L'esercizio di mediazione è in fin dei conti una simulazione di un dialogo che viene trascritto. E, come è noto, nella lingua parlata succedono tante cose che non rispettano alla perfezione i criteri di correttezza grammaticali e sintattici, soprattutto quando entrano in gioco più lingue che vengono parlate e che non sono perfettamente conosciute. Ragione per la quale, come detto, il criterio di giudizio della mediazione diventa l'efficacia comunicativa di cui ho discusso nel paragrafo precedente.

Ecco un esempio:



In questo esempio, il candidato deve riportare in tedesco ad un'altra persona quanto è stato detto da qualcuno che si occupa di vendere biglietti per un viaggio in nave e che parla italiano.

La mediazione fatta dal candidato — molto essenziale, asciutta e spartana — procede tutto sommato bene, nonostante abbia deciso di non tradurre la frase “Un attimo, mi faccia controllare”, che, ai fini della mediazione, non è fondamentale; dunque, non siamo in presenza di una lacuna che compromette il senso e l'efficacia di quello che si vuole comunicare.

Procede tutto bene, nonostante il candidato scriva qualcosa di leggermente confuso quando deve tradurre “Sono rimasti pochi posti nella nave della sera”. Tuttavia, sebbene leggermente confuso, il senso che si vuole esprimere viene fuori e la comprensione avviene, anche se con un po' di fatica: alla fine della fiera, c'è solo la parola *Platz* in più che può confondere un po'.

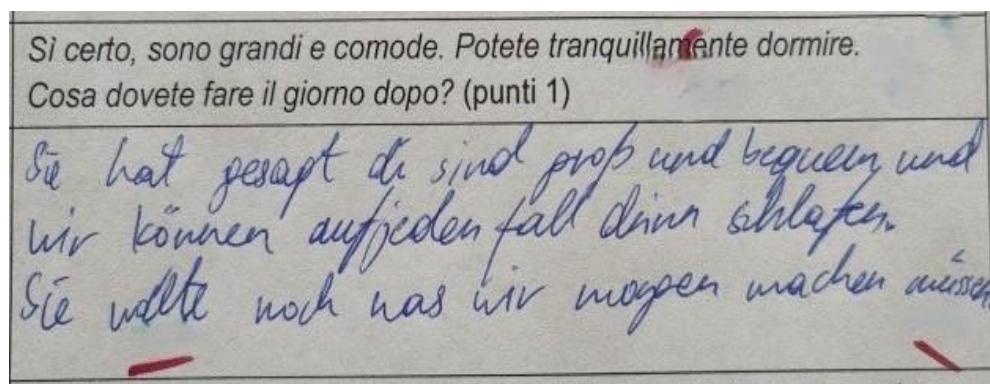
La situazione si mette invece male quando il candidato deve tradurre che i pochi posti rimasti “sono tutti posti in poltrona”; infatti, il candidato dice qualcosa come *ci sono pochi posti nella nave della sera, ma anche (auch) sul divano*. Ecco, questo *auch* compromette seriamente la comunicazione che si vuole dare, perché la persona addetta alla vendita dei biglietti aveva originariamente comunicato che, tra i pochi posti rimasti, ci sono solo posti in poltrona, mentre nella mediazione viene detto che, tra i pochi posti rimasti, ci sono anche posti in poltrona: come è facile intuire, questo può dare adito a una serie di incomprensioni nell'acquisto di uno o più biglietti per il viaggio che ci si appresta a fare. Se il candidato avesse scritto *nur* invece di *auch*, tutto sarebbe andato per il verso giusto.

In questa caso, si è in presenza di una infelicità comunicativa che non compromette del tutto il discorso fatto: solo una parte, anche se fondamentale. Tuttavia, l'errore non compromette in modo catastrofico ciò che si vuole comunicare; esso non dà ciò è avvio ad uno sconvolgi-

mento o a una interruzione del flusso della comunicazione, piuttosto dà l'avvio ad un processo che può certo portare a dei fraintendimenti, ma che, eventualmente e facilmente, possono essere chiariti.

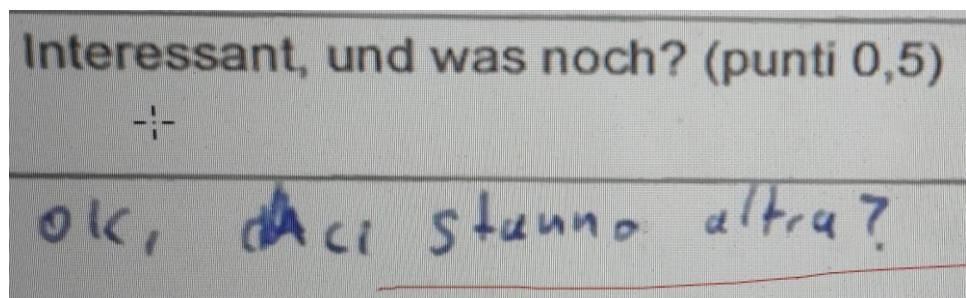
In altre parole, sebbene sia instabile e alcune sue parti siano scricchiolanti, la struttura di senso creata dal candidato regge tuttavia l'urto dei processi entropici della comunicazione; e per questo non collassa mai del tutto nel buco nero del rumore comunicativo, che si traduce spesso nella incomprensibilità e nella incomunicabilità.

Altro esempio:



In questo esempio, nella seconda parte del periodo, una semplice dimenticanza rende poco comprensibile l'intera frase. Con ogni probabilità, il candidato avrebbe voluto scrivere *sie wollte noch wissen*, ma ha dimenticato di inserire *wissen*; per questo, la forma verbale *wollte* si va incidentalmente a connettere con il verbo *müssen* alla fine della frase, e il risultato è qualcosa di incomprensibile.

Ancora un esempio:



In questo esempio, siamo in presenza di una vera e propria catastrofe semantica, nel senso che la struttura costruita dal candidato, in primo luogo, non specifica chi sta parlando; in secondo luogo, produce la frase "Ok, ci stanno altra?", che in una simulazione di un dialogo scatenerebbe nell'interlocutore risposte del tipo «Eh? Che cosa hai detto? Non ho capito!».

La possibile risposta di un interlocutore immaginario che sgrana gli occhi e dice «Eh? Che cosa hai detto? Non ho capito!» è la spia del fatto che siamo in presenza di una comunicazione infelice.

Un ultimo esempio:

E) Vanessa	Meine Mutter hat noch einige Schallplatten! (punti 1)
Tu	lei dice che la madre ha ancora i piatti

In questo caso, siamo invece in presenza di una trasformazione semantica; il senso che si voleva originariamente esprimere, *Mia madre ha ancora alcuni dischi in vinile*, nella mediazione si è trasformato in qualcos'altro, solo cambiando un semplice e innocuo sostantivo: anche in questo caso, la comunicazione risulta infelice.

22.7.3 La mediazione: perché è presente nella prova di esame?

Una domanda potrebbe a ragione sorgere spontanea: perché un esercizio di mediazione è presente in una prova scritta di esame che si occupa di fare un test sulle conoscenze linguistiche acquisite dell'italiano?

La risposta a questa domanda si articola attraverso due motivi: un primo motivo fa riferimento al fatto che l'esercizio di mediazione è inserito nei compiti di esame delle lingue straniere che vengono studiate nelle scuole tedesche. Nei programmi ministeriali, per ciò riguarda le lingue straniere, il *Kultusministerium* del Baden-Württemberg ha deciso che l'esercizio di mediazione è oggetto di studio e di esame. Dunque, poiché la *Zertifizierung Italienisch B1* è una certificazione sviluppata in collaborazione con il *Kultusministerium*, per uniformarci ai programmi ministeriali, si è ritenuto opportuno che anche in essa fosse presente un esercizio di mediazione.

Oltre a questo motivo puramente formale, poi ce n'è un altro più sostanziale; dal mio punto di vista, di gran lunga più importante, perché mette in gioco progettualità e politiche culturali.

Infatti, uno degli obiettivi culturali che ci siamo dati e che ha perfino trovato spazio nel testo del PtOF fa riferimento all'idea che la nostra missione all'estero mira a rafforzare un progetto europeista che abbia a fondamento il tentativo di costruzione di una società aperta e

inclusiva⁸. Come si sa, il superamento delle barriere linguistiche è uno dei passi che ci si sforza di compiere per includere tutti in una società multiculturale. Ragione per cui, l'esercizio di mediazione viene visto come uno strumento di integrazione sociale che, da una parte, fa opera di riconoscimento dell'altro come proprio interlocutore; dall'altra, fa opera di costruzione continua di comunità ed evita, così, fenomeni come l'esclusione e la ghettizzazione, oggigiorno sempre più frequenti.

Parlare la lingua dell'altro, mediare la comunicazione, riportare le parole dell'altro in un'altra lingua sono tutti esercizi virtuosi di una civiltà che si propone di includere, di ascoltare, di creare comunità di persone che vogliono partecipare alla vita pubblica potendo fare sentire la propria voce in qualsiasi lingua essa venga espressa. Comunità che hanno desiderio di muoversi con il consenso di tutti coloro che vogliono dire quello che pensano in qualsiasi lingua.

22.7.4 La mediazione: quali criteri per costruirne una?

I criteri di costruzione della mediazione seguono quelli già usati in precedenza e sono riassumibili pressapoco così:

- A) *Coerenza con il tema sviluppato durante la prova.* Anche nella mediazione, si sviluppa il tema dominante che ha percorso tutta la prova scritta.
- B) *Riproduzione di un contesto di vita ordinaria in accordo con le capacità di un parlante B1.* Come è noto, un parlante B1 riesce a destreggiarsi in ogni occasione della vita quotidiana. Tuttavia, egli riesce a muoversi tra i contesti di vita rimanendo sempre in superficie, o entrando talvolta in profondità su temi che riguardano la sua occupazione principale, il suo lavoro, i suoi studi: poiché la prova scritta è indirizzata ad adolescenti, si suppone che l'attività di lavoro specialistica di un adolescente sia lo studio delle materie scolastiche. Dunque, quando un parlante B1 si muove nei contesti di vita a lui non troppo confortevoli, i dialoghi che riesce a condurre e mediare non entrano mai troppo in profondità, laddove questa profondità richiede conoscenze lessicali e sintattiche più sofisticate e più specialistiche. Per fare qualche esempio, un parlante B1 riuscirà tranquillamente ad aprire un conto in banca; tuttavia, avrà più di qualche difficoltà se dovrà affrontare un discorso sull'inflazione della valuta o sulla tassazione delle rendite finanziarie. Un parlante B1 riuscirà tranquillamente ad andare dal

⁸Cfr. paragrafo 6 del PtOF 2022/2025, *Obiettivi futuri del bilinguismo*.

dentista a farsi curare i denti; tuttavia, avrà qualche difficoltà se il dentista lo impegnerà in una conversazione sulle diverse tecniche di ricostruzione di un dente.

- C) *Scelta del lessico e delle strutture sintattiche che si avvicinano alla competenza di un parlante B1.* Coerentemente con quanto detto in B), anche nelle scelte lessicali e nella scelta delle frasi da introdurre nella mediazione, ci si accorda con le capacità attese e sviluppate da un parlante B1.
- D) *Preferenza di mediazione dall’italiano al tedesco.* Le parti più lunghe e più complesse dei dialoghi, sempre con una lunghezza e una complessità limitate alle capacità del parlante B1, sono affidate alla mediazione dall’italiano al tedesco. Questo avviene perché è più semplice mettere in una forma linguistica un contenuto compreso e afferrato, se la lingua di arrivo è la lingua che si padroneggia meglio: in questo caso il tedesco. In altre parole, una volta che il lettore avrà afferrato correttamente i contenuti in italiano, sarà più facile per lui poi tradurli e mediarli nella lingua che padroneggia meglio, e ciò è il tedesco.

Faccio un breve esempio da *Haupttermin 2024* che, come visto in precedenza, sviluppa il tema generale della figura di Italo Calvino:

Sei con la tua amica Vanessa a Roma in una famosa libreria. Vanessa è tedesca e cerca dei libri di Italo Calvino da leggere, visto che si celebra il centenario della sua nascita. Aiuta Vanessa a comunicare con il libraio.

(Non scrivere fuori dai margini)

A) Ti rivolgi al libraio	<i>Salve, stiamo cercando dei libri di Italo Calvino che la mia amica tedesca può leggere.</i> (punti 1,5)
Du übersetzt für Vanessa das, was du gerade gesagt hast	
B) Libraio	<i>La tua amica quanto conosce l'Italiano?</i> (punti 0,5)
Du	
C) Vanessa	<i>Ich lerne die Sprache erst seit Kurzem, seit nicht einmal einem Jahr!</i> (punti 1)
Tu	
D) Libraio	<i>Uhm, Calvino non è un autore che si può leggere facilmente. È vero che scrive in maniera molto chiara, ma anche in maniera molto precisa. Il lessico che usa non è per niente facile.</i> (punti 2,5)
Du	

Questo estratto della mediazione è un brillante esempio plastico dei criteri appena enunciati.

Il contesto della mediazione è un acquisto in libreria di un libro di Italo Calvino (criteri A e B)); il lessico usato si riferisce a uno stile colloquiale (criterio C)); la parte più lunga e più complessa, in accordo sempre con le aspettative che si attribuiscono a un parlante B1, è affidata alla mediazione dall'italiano al tedesco nel punto D) del dialogo (criterio D)).

22.7.5 Note sulla costruzione dell'esercizio 4.2

L'esercizio che chiude la prova scritta di esame è un esercizio di traduzione, all'interno del quale vengono presentate sette frasi in italiano e si chiede di tradurle in tedesco.

I criteri per costruire queste frasi sono quelli enunciati nel paragrafo precedente; in particolare quelli che si riferiscono alla coerenza con il

tema generale della prova e al rispetto delle competenze linguistiche attese di un parlante B1.

A differenza di quanto succede nella mediazione, nel giudizio della tecnica di traduzione dall’italiano al tedesco, il rispetto della correttezza grammaticale gioca un ruolo maggiore e talvolta determinante. Se nella traduzione in tedesco dovessero esserci gravi errori grammaticali, anche se essi non dovessero compromettere seriamente il processo di traduzione dei contenuti e non alterassero il senso che si vuole esprimere e tradurre, essi saranno comunque presi in considerazione nel giudizio che afferisce alla correttezza della traduzione.

Detto altrimenti: in questo esercizio, non vale più il criterio di efficacia comunicativa, piuttosto vale il criterio di *correttezza grammaticale* della traduzione.

23 “Zertifizierung Italienisch B1”: sulla scelta dell’argomento di esame all’interno della “Kommunikationsprüfung”

Il seguente testo scritto da Emiliano La Licata e Raffaella Elemento fornisce le linee guida per la scelta dell’argomento all’interno dell’esame orale della Zertifizierung Italienisch B1.

In questi ultimi anni troppo spesso ci siamo trovati ad assistere all’esame *Kommunikationsprüfung*, che fino a poco tempo fa si chiamava *Eurokom*, nel quale i candidati mostravano modelli di scarpe sportive o modelli di cellulari di ultima generazione come argomento da presentare. L’effetto era senza dubbio straniante e molte domande sorgevano spontanee: nei nostri corsi insegniamo forse agli studenti a vendere scarpe? O a pubblicizzare cellulari? I nostri corsi sono forse diventati una *Ausbildung* per futuri commercianti? Che cosa insegniamo in fin dei conti a questi ragazzi e ragazze nei nostri corsi?

Si dirà che noi insegniamo a parlare e a scrivere in italiano. E infatti qualcuno potrebbe legittimamente obiettare: ma che importa l’argomento di esame? L’importante è che gli studenti e le studentesse sappiano parlare correttamente l’italiano. E questo qualcuno continuerà infatti dicendo che nei corsi di lingua e cultura italiana facciamo proprio quanto appena detto: insegniamo a parlare e a scrivere in italiano.

Ma che cosa significa parlare e scrivere in italiano, e più in generale parlare e scrivere in una qualsiasi lingua? Per rispondere a questa domanda dovremmo forse prima chiederci che cosa è una lingua, proprio perché la definizione di che cosa sia una lingua porta con sé anche

idee e riflessioni su cosa possa significare parlare una lingua. Differenti quadri teorici su che cosa sia una lingua portano con sé idee diverse su cosa possa significare parlare una lingua.

Ora, a nostro parere, la lingua non è una semplice composizione di parole che stanno insieme secondo regole grammaticali. Parlare una lingua non è del tutto assimilabile a sapere mettere insieme parole in modo grammaticalmente corretto. I computer sono macchine eccezionali nel fare proprio quanto appena descritto: mettere insieme parole secondo regole grammaticali. Eppure, noi non diciamo che un computer parla o scrive, se non in contesti finzionali; non siamo ciò che disposti ad attribuire ad un computer la capacità di parlare e scrivere. Perché? Forse perché parlare una lingua è qualcosa di più che mettere insieme parole secondo le regole di una grammatica. Ma che cosa è allora di preciso questo di più? Si dice spesso che una lingua sia uno strumento di comunicazione e che allora parlare una lingua sia assimilabile a scambiare informazioni e contenuti. C'è un contenuto o una informazione che risiedono nella mente di colui che parla e attraverso la lingua costui li rende disponibili alle altre menti che, ascoltando il messaggio, lo decodificano e così lo comprendono. Ma parlare una lingua è davvero fare questo?

Dal nostro punto di vista, la lingua non è solo un mezzo per far passare informazioni tra menti, anzi lo è solo saltuariamente: in rari casi, infatti, la lingua si presenta solo come un semplice mezzo per veicolare informazioni. Uno di questi casi è per esempio quando dobbiamo dare indicazioni stradali: "Vada avanti e poi giri a destra", "Vai dritto per duecento metri e alla rotonda prendi la seconda uscita", e così via. Ma a ben pensarci, anche in questo caso facciamo sempre qualcosa di più che veicolare informazioni. Supponiamo infatti che un turista ci chieda dove si trova Via dei Fori Imperiali a Roma, o ci chieda per esempio informazioni proprio sulla via dove c'è ancora la casa presso la quale abbiamo trascorso la nostra infanzia; evidentemente, nel dare informazioni, i nostri contenuti veicoleranno qualcosa di più che un semplice flusso di parole che hanno un senso. Forse tradiremo qualcosa sulla maestosità dell'Impero Romano e forse trasmetteremo emozioni ricordando proprio la via dove abbiamo trascorso la nostra infanzia. A ben rifletterci, solo la voce del GPS della nostra auto o di Google Maps riuscirà perfettamente a far passare semplici informazioni. Solo i dispositivi che funzionano con sofisticati algoritmi riescono a veicolare esclusivamente informazioni e contenuti, pensiamo per esempio ai cosiddetti assistenti digitali come Cortana, Siri o Alexa. Ma, anche nel caso di questi sofisticati dispositivi tecnologici, non siamo disposti

ad attribuire loro la capacità di parlare. Infatti, non siamo per esempio disposti ad affermare cose del tipo: “ho avuto una conversazione difficile e impegnativa con Alexa”, “ho litigato con Cortana” o “io e Siri proprio non ci capiamo”. Evidentemente, quando parliamo, noi faremo qualcosa di più di quello che fa Google Maps quando dà indicazioni stradali o di quello che fa un assistente digitale quando lo interroghiamo per ricevere informazioni. Ma allora, cosa faremo di preciso? Ripetiamolo: dal nostro punto di vista, per fortuna, parlare una lingua è qualcosa di più, di molto di più che scambiare informazioni. Anche quando ci troviamo a dare semplici informazioni, parlando, veicoliamo tuttavia qualcos’altro che è determinante per il senso di quello che diciamo.

Ma, di nuovo, che cosa è allora di preciso questo di più o questo qualcos’altro? Si diceva tempo fa, nel secolo scorso, che la lingua è lo specchio di una società, adesso si usa dire che la lingua è una forma di vita. Che cosa ci vogliono dire queste definizioni della lingua che incontrano il nostro favore? Tra le altre cose, probabilmente ci dicono che la lingua è intrinsecamente legata alla vita di coloro che la parlano. All’interno della lingua si stratificano le storie e i modi di vivere delle persone riunite in comunità nelle quali si identificano. La lingua rivela come vivono le persone, cosa pensano, cosa credono, cosa ritengono sia importante per loro; la lingua rivela che cosa hanno costruito nei secoli quelli che c’erano prima di noi e che cosa noi vogliamo costruire adesso e in futuro. La lingua parla di noi, di quello siamo, di quello che sono i nostri desideri e le nostre paure, di quello che è il nostro passato, ma anche di quello che adesso facciamo e che vorremmo fare in futuro. La lingua come memoria individuale e collettiva da una parte; e dall’altra, la lingua come desiderio del futuro e strumento per vivere il presente. In questo senso, la lingua che adesso parliamo si configura come una sorta di cancello che da un parte fa intravedere il passato, quello che c’è stato, e dall’altra prefigura possibili futuri: in mezzo, c’è quello che stiamo dicendo e facendo.

Se si condividono queste definizioni di cosa sia una lingua, allora sarà chiaro che, quando parliamo o scriviamo, quanto detto in precedenza sulla relazione tra lingua e vita viene inesorabilmente fuori, talvolta in maniera prepotente, talaltra in modo più timido e sommesso ma comunque evidente. Per questo, dal nostro punto di vista, un corso di lingua e cultura italiana non può trascurare proprio gli aspetti di cui abbiamo appena parlato. Intendiamoci, per togliere ogni dubbio ci preme sottolineare che nelle definizioni della lingua che abbiamo appena riportato è impossibile separare la lingua dalla cultura, come

se da una parte ci fosse la lingua con le sue regole grammaticali e dall'altra la cultura con tutte le sue manifestazioni. Nelle definizioni riportate, la lingua parlata e scritta è produzione attiva di cultura: parlare una lingua significa vivere attivamente e far vivere una cultura. Ora, se si condividono le riflessioni appena abbozzate, allora si sarà molto probabilmente d'accordo nello stabilire che nell'esame Kommunikationsprüfung l'argomento che il candidato presenta e svolge deve avere una relazione con la lingua intesa nei sensi poco sopra proposti.

E per questo abbiamo preparato una lista di temi per facilitare la scelta dell'argomento da presentare agli esami; temi da sviluppare che sono altrettante possibilità di scelta da sottoporre al candidato all'esame. I temi da sviluppare sono i seguenti:

- 1 narrazioni di personaggi esemplari che rappresentano l'Italia (artisti, politici, scrittori, sportivi, ecc.).
- 2 Eventi e luoghi della Storia d'Italia.
- 3 Eventi e luoghi della storia di vita del candidato in relazione all'Italia: una narrazione del suo legame con l'Italia.
- 4 Racconti di relazioni (personal, storiche, culturali) tra Italia e Germania.
- 5 Il patrimonio artistico e culturale italiano (meglio se in relazione al vissuto del candidato).
- 6 Come viene vista l'Italia fuori dall'Italia. Narrazioni di come viene percepita l'Italia e la cultura italiana all'estero.
- 7 L'attualità, i suoi problemi e le sue possibili soluzioni.
- 8 Immagini del futuro: come il candidato vede se stesso e il mondo nel prossimo futuro.

Il candidato può scegliere di presentare un proprio argomento sulla base dei temi elencati nei punti 1 - 8. Oppure, in ogni caso è sempre libero di scegliere un proprio personalissimo argomento che non ha a che fare con i temi elencati nei punti 1 - 8. In questa ultima eventualità, però, sarà cura dell'insegnante del corso assicurarsi che il tema presentato rispetti almeno i seguenti criteri educativi: a) l'argomento è di interesse culturale, b) l'argomento è di interesse sociale.

Vorremmo che la nostra proposta non fosse scambiata per una concezione museale della cultura italiana, o peggio che potesse essere sospettata di una qualche sfumatura nazionalistica. Vogliamo dirlo chiaramente: la nostra proposta si sforza di far emergere o di creare una

relazione virtuosa tra il vissuto degli studenti e delle studentesse che vivono in Germania e la cultura italiana.

Vorremmo a questo proposito ricordare con piacere uno degli esami più belli e divertenti a cui abbiamo assistito negli ultimi anni. Una ragazza senza alcun *Migrationshintergrund* con l’Italia per quasi dieci minuti ha parlato della passione del nonno per i vini piemontesi. Ha parlato dei continui viaggi che il nonno faceva – e che le ha spesso raccontato – per visitare le cantine in Piemonte; e così ha parlato del paesaggio, delle cittadine e delle campagne che il nonno amava visitare. Ha parlato della FIAT e dell’interesse che il nonno aveva col tempo sviluppato per le auto italiane. Ha parlato perfino delle squadre di calcio della Juventus e del Torino e della loro storica rivalità, un argomento che in quel contesto discorsivo non era il semplice e talvolta rozzo discorso del tifoso che frequenta il Bar dello Sport, ma qualcosa di molto di più e di molto più bello.

24 Curriculum Livello A1

24.1 Testi e materiali di riferimento

La maggior parte degli insegnanti non adotta formalmente un libro di testo per i corsi di Lingua e Cultura italiana, soprattutto a causa della eterogeneità di età e livelli degli studenti costituenti le classi. Tuttavia, fra i testi ai quali fanno più riferimento per i vari profili di apprendenti (bambini, adolescenti), si ha:

AA.VV, Nuovo progetto italiano 1, Edilingua AA.VV, Ambarabà, Alma Edizioni Falcinelli M., Mazzetti V., Poggio M.B., Un, due, tre ... nuove storie! Vol. 1-2, Mondadori Education.

AA.VV, Nuovo Espresso, Alma Edizioni.

Pancheri E.G., Cortis L., Raccontami. Corso di lingua italiana per bambini. Vol. 1-2, Alma Edizioni.

Borgogni M.C., Maddii L., Piccolo e forte! A-B, Edilingua Borgogni M.C., Maddii L., Forte!, Edilingua.

Trifone M., Filippone A., Sgaglione A., Affresco Italiano, Le Monnier Orazio D., Soldati P., Capisco. Italiano (serie), Tredieci Editrice.

24.2 Obiettivi formativi

Nel livello A1 lo studente avvia il suo personale processo di apprendimento del sistema linguistico italiano. Acquisendo un repertorio lessicale di base ad alta frequenza appropriato per l’età e la classe frequentata, l’apprendente saprà comprendere e produrre brevi testi

inerenti a contesti comunicativi dei domini personale (cioè delle relazioni all'interno della famiglia e fra amici, per esempio i momenti con i nonni, le feste in famiglia o i momenti di gioco con gli amici, ecc.), educativo (ovvero del contesto di apprendimento formale, per esempio le interazioni con l'insegnante e i compagni, gli oggetti che uso a scuola, ecc.) e pubblico (relativo alla sfera dell'interazione sociale, per esempio al parco con il mio cane, al cinema con gli amici, ecc.). Sarà in grado di presentare se stesso e qualcuno, come anche descrivere s'è o un'altra persona, un luogo, una situazione; saprà esprimere i propri gusti e preferenze; porre e rispondere a domande di ordine personale, creare e intessere contatti sociali di base nonché interagire con un interlocutore con velocità d'eloquio medio-lenta. Avrà la capacità di provvedere a semplici esigenze di sopravvivenza. Al raggiungimento del livello, lo studente sarà perciò in grado di: condurre delle semplici conversazioni, anche telefoniche con informazioni basiche; comprendere annunci pubblicitari, avvisi, opuscoli informativi, messaggi; seguire semplici istruzioni; comprendere brevi racconti; comprendere e compilare moduli per i dati personali; produrre brevi testi di corrispondenza (sms, chat, e-mail).

24.3 Sillabo grammaticale

- ^ Alfabeto.
- ^ Aspetti particolari della fonetica e della grafemica del sistema linguistico italiano: c, ch, ci, g, gh, gi, gn, gl, qu, s, f vs. v, doppie, ...
- ^ L'uso delle maiuscole nel sistema linguistico italiano Genere e numero dei nomi regolari: -o,-a; -i,-e.
- ^ Articoli determinativi e indeterminativi (con accordo in genere e numero).
- ^ Pronomi personali soggetto.
- ^ Ambiti d'uso dei pronomi personali soggetto tu e Lei Aggettivi di nazionalità.
- ^ Aggettivi qualificativi (l'accordo nome-aggettivo non è un fattore preponderante per questo livello).
- ^ Aggettivi possessivi (con uso dell'articolo, con i nomi di famiglia).
- ^ Aggettivi e pronomi dimostrativi: questo, quello.
- ^ Aggettivi e pronomi interrogativi: chi, che cosa, quale, quanto.

- ^ Aggettivi e pronomi indefiniti: molto, tanto, poco, tutto.
- ^ Preposizioni semplici.
- ^ Le tre coniugazioni: -are, -ere, -ire.
- ^ Coniugazione attiva dei principali verbi regolari di uso quotidiano, dei verbi irregolari essere e avere, dei verbi servili potere, dovere, volere e sapere, dei verbi irregolari ad alta frequenza nei seguenti modi e tempi:
 - ^ infinito presente.
 - ^ indicativo presente e passato prossimo (con coniugazione del giusto ausiliare).
 - ^ imperativo (forma positiva e negativa alla 2^a pers. sing. e pl.).
 - ^ Principali usi del verbo essere, avere, esserci.
 - ^ Presente progressivo: stare + gerundio.
 - ^ Uso del verbo piacere.
 - ^ Avverbi più comuni.
 - ^ affermazione e negazione: sì, no.
 - ^ tempo: prima, poi, dopo, già, ora/adesso, sempre, mai, oggi, domani, ieri.
 - ^ luogo: qui/qua, lì/là, sopra, sotto, su, giù, dentro, fuori, vicino, lontano, davanti, dietro, a destra, a sinistra.
 - ^ altri: così, molto, poco, tanto, più, meno, bene, male.
 - ^ Frase dichiarativa.
 - ^ Principali frasi interrogative introdotte da chi, come, dove, quando, perché, che cosa, quanto.
 - ^ Frasi coordinate introdotte da e, ma.
 - ^ Frasi subordinate causali introdotte da perché, temporali introdotte da quando.

24.4 Sillabo lessicale e culturale

- ^ Saluti e chiedere come sta una persona.
- ^ Presentare se stessi e qualcuno: nome, cognome, età, indirizzo, classe frequentata.

- ^ Le parole di cortesia: per favore, grazie, prego.
- ^ Parti della giornata, giorni della settimana, i mesi e le stagioni
L'età e i numeri cardinali da 0 a 20, i primi numeri ordinali.
- ^ Chiedere e dire l'ora.
- ^ La famiglia: membri della famiglia.
- ^ Scuola: gli ambienti e gli oggetti.
- ^ I colori e il colore preferito.
- ^ Gli animali: animali domestici, da fattoria e da zoo più comuni.
- ^ Descrizioni fisiche semplici: alto, basso, magro, grasso, biondo/castano/moro
- ^ Giochi e passatempi personali: giocattoli, sport, hobby.
- ^ La casa e alcuni oggetti più comuni: cucina, bagno, soggiorno, camera da letto, giardino, frigorifero, tavolo, sedia, letto, divano, vasca/doccia, ...
- ^ Termini del vestiario di base: camicia, pantaloni, calze, scarpe, ...
- ^ Principali termini del cibo e i suoi luoghi: carne, pesce, carota, patata, ... ristorante, supermercato, bar, ...
- ^ Le azioni della giornata.
- ^ Termini basilari del corpo umano: testa, viso, gamba, braccio, occhio, naso, bocca, ...
- ^ Le festività.

L'ordine degli argomenti grammaticali, lessicali e culturali summenzionati non è da intendersi fisso e invariabile. Ogni insegnante pianifica e adatta il proprio programma sulle basi delle pre-conoscenze, competenze e necessità d'apprendimento delle singole classi e dei singoli studenti. Il sillabo grammaticale e quello lessicale-culturale sono interdipendenti, uno di supporto all'altro. L'aspetto culturale del secondo sillabo farà anche riferimento alla storia e alla realtà quotidiana della società italiana così che gli apprendenti possano costruirsi un'idea concreta di ciò che è l'Italia oggi e cos'era l'Italia del passato, nell'evolversi della sua cultura popolare.

25 Curriculum Livello A2

25.1 Testi e materiali di riferimento

La maggior parte degli insegnanti non adotta formalmente un libro di testo per i corsi di Lingua e Cultura italiana, soprattutto a causa della eterogeneità di età e livelli degli studenti costituenti le classi. Tuttavia, fra i testi ai quali fanno più riferimento per i vari profili di apprendenti (bambini, adolescenti), si ha:

Chiuchiù A., Chiuchiù G., In italiano. Il corso. Livello A1-A2, Hoepli Dattolico R., Sempre di più ... letture, Ardea Editrice.

Simula S., Conoscere l'italiano, Klett.

Farina A., Tanucci V., In Italia@. Volume 1 e 2 – Corso di lingua e cultura italiana, Hoepli Mezzadri M., Grammatica essenziale della lingua italiana con esercizi. Livello elementare e intermedio, Guerra Edizioni.

Brugnoli B., Malorgio L., Parole per il mondo, Gaia Edizioni.

Bosoni S., Caserio V., Moiraghi F., Zanardi G., Le nuove mappe. DSA. Italiano, Mondadori Education.

Venco S., Vuoi imparare con noi? Testo per gli alunni della scuola elementare in lingua tedesca della provincia di Bolzano, Athesia.

AA.VV., Con Piacere!, Klet.

P. Marchesini, Corso di lingua e conversazione italiana, ed. La Scuola.

25.2 Obiettivi formativi

Nel livello A2 l'apprendente acquisirà una competenza linguistica iniziale. Padroneggiato il livello, è in grado di socializzare e condurre conversazioni con contenuti linguistici basici su ambiti di immediato rilievo e di routine, riuscendo a fare richieste, scambiare informazioni, esporre opinioni, ringraziare e scusarsi attraverso forme semplici ma efficaci del vocabolario di base della lingua italiana; tuttavia non possiede ancora conoscenze e competenze che gli garantiscano totale autonomia. Anche in questo livello, come in A1, i domini linguistici sono prevalentemente di ambito personale (cioè delle relazioni all'interno della famiglia e fra amici, per esempio le occasioni di ritrovo e le feste in famiglia o i propri passatempi e giochi preferiti, ecc.), educativo (ovvero del contesto di apprendimento formale, per esempio le interazioni con l'insegnante e i compagni, le materie apprese a scuola, ecc.) e pubblico (relativo alla sfera dell'interazione sociale, per esempio prendere i trasporti pubblici, andare al ristorante, fare la spesa

al supermercato, andare in vacanza, ecc.). L'apprendente, nell'ambito della comprensione, potrà anche cogliere i punti salienti di un testo scritto e orale prodotto in italiano standard, relativo ai domini appena menzionati. Per l'aspetto della produzione linguistica, scritta e orale, sarà in grado di realizzare brevi testi narrativi (ricorrendo all'uso di connettori semplici) su avvenimenti, attività ed esperienze personali presenti e passate, di descrivere la propria famiglia, il luogo in cui vive, i propri gusti ed emozioni, ecc..

I sillabi che seguono sono da intendersi integrati da quelli riportati nel livello A1.

25.3 Sillabo grammaticale

- ^ Declinazione di nomi che presentano particolarità.
- ^ Nomi irregolari con maschile in –a e femminile in –o, con formazione del plurale (e rispettivo uso degli articoli).
- ^ Formazione del genere di alcuni nomi ad alta frequenza (il re/la regina).
- ^ Formazione del plurale di alcuni nomi ad alta frequenza (uomo/uomini, braccio/braccia).
- ^ Le alterazioni del nome.
- ^ Contesti d'uso e di omissione dell'articolo determinativo (p.es. con i nome di città, con i dimostrativi, con gli aggettivi possessivi e i nomi di parentela al singolare, ecc.).
- ^ Articolo determinativo Vs. articolo indeterminativo (maggior controllo dei contesti d'uso dell'uno e dell'altro).
- ^ Articolo partitivo, al singolare e al plurale.
- ^ Aggettivi qualificativi (ampliamento) e accordo articolo-nome-aggettivo.
- ^ Aggettivi di quantità: poco, un po', molto, tutto, abbastanza, niente, nessuno, ...
- ^ Aggettivi numerali: cardinali (ampliamento: 20-100, 200-..., 1000-...); ordinali (primo, secondo, terzo, ...) con accordo.
- ^ I gradi dell'aggettivo (comparativo di maggioranza, minoranza e uguaglianza; superlativo assoluto e relativo).
- ^ Pronomi personali oggetto diretto, nelle forme atone (mi, ti, lo/la, ci, vi, li/le).

- ^ Pronomi personali oggetto indiretto, nelle forme atone (mi, ti, gli/le, ci, vi, gli/loro).
- ^ Uso e accordo fra pronomi e participio passato nelle forme verbali composte.
- ^ Posizione del pronomo atono nelle costruzione con verbi servili e infinito (p.es. ti posso ascoltare/posso ascoltarti).
- ^ Uso del pronomo relativo che per introdurre proposizioni subordinate oggettive e relative riferite al soggetto.
- ^ Particelle ci e ne.
- ^ Preposizioni semplici (approfondimento) e articolate.
- ^ Avverbi e locuzioni avverbiali più frequenti (così, un momento, già, magari, prima, poi, dopo, ...).
- ^ Avverbi deaggettivali con suffisso in -mente.
- ^ Uso delle congiunzioni (e/ed, o, oppure, ma, però, allora, invece, perché, tuttavia, perciò, non solo ... ma anche, ...).
- ^ Coniugazione attiva dei principali verbi regolari e irregolari (andare, venire, dire, bere, fare, dare, stare) ad alta frequenza (ampliamento), dei verbi servili potere, dovere, volere e sapere, nei seguenti modi e tempi:
 1. infinito: presente.
 2. indicativo: presente; passato prossimo (con coniugazione del giusto ausiliare); imperfetto; futuro semplice.
 3. condizionale: presente (forme e usi).
 4. Le perifrasi stare + gerundio e stare per + infinito (ampliamento).
- ^ Verbi riflessivi nei modi e tempi citati al punto precedente.
- ^ Verbo piacere con l'infinito.
- ^ Si impersonale.
- ^ Verbi impersonali (piovere, nevicare, ...).
- ^ Frasi complesse: proposizioni introdotte da congiunzioni coordinate; proposizioni subordinate relative (che) e ipotetiche semplici (se).

25.4 Sillabo lessicale e culturale

- ~ La scuola: le materie, gli oggetti scolastici, l'orario scolastico, chiedere il permesso, la pagella, il sistema scolastico italiano Vs. sistema scolastico tedesco.
- ~ I mezzi di trasporto: autobus, treno, aereo, nave, ...
- ~ Viaggiare e le vacanze: descrivere un viaggio, descrivere i luoghi e i paesaggi, le attività da fare durante le vacanze, ...
- ~ La natura: il sole, gli alberi, la foresta, ...
- ~ Esprimere un desiderio e dare un consiglio.
- ~ La moda e l'abbigliamento: acquistare il vestiario, descrivere i capi di abbigliamento nelle forme e nei tessuti, i saldi, taglie e misure, ...
- ~ Fare acquisti: il supermercato, il fruttivendolo, il giornalaio, il negozio d'abbigliamento, il negozio di scarpe, interagire con i commessi, ...
- ~ I luoghi della città: il municipio, l'ospedale, l'ufficio postale, la stazione ferroviaria e degli autobus, il parco, ...
- ~ Collocare e orientarsi nello spazio: dare indicazioni stradali, leggere una mappa, ...
- ~ La routine quotidiana.
- ~ Parlare dei propri ricordi: quando ero piccolo ...
- ~ I passatempi e gli sport (ampliamento).
- ~ Il lavoro: i mestieri più comuni, cosa fa ...?, cosa vuoi fare da grande?, ...
- ~ Il cibo, l'alimentazione, la gastronomia italiana e tedesca: i pasti e le portate, la descrizione di un piatto e la ricetta per realizzarlo, piatti tipici e ricette regionali, abitudini alimentari, ordinare dal menù al ristorante, la dieta mediterranea, ...
- ~ Il corpo umano e la salute: mano/mani, dito/dita, braccio/braccia, ho mal di ..., dal medico, malattie, farmaci, sento freddo, sento caldo ...
- ~ Descrivere l'aspetto fisico di una persona: alto, basso, magro, grasso, capelli lunghi/corti, occhi castani/azzurri/verdi, ...

- ^ Descrivere il proprio stato d'animo e il carattere: sono felice/triste/allegro/preoccupato/...
- ^ La lingua del corpo: la gestualità italiana.
- ^ I mezzi di informazione: il giornale, la televisione, la radio, internet, i social, il telegiornale, ...
- ^ La casa: tipi di abitazione, le stanze, i mobili, gli utensili, ...
- ^ Feste e tradizioni popolari in Italia e in Germania: fare gli auguri, le sagre di paese, festa del patrono, ...
- ^ Accettare o rifiutare un invito.
- ^ Parlare del tempo meteorologico: piove, c'è vento, c'è il sole/soleggiato, è nuvoloso, fa freddo, fa caldo, è bello, è brutto, fare le previsioni del tempo, ...
- ^ Parlare di progetti futuri.

L'ordine degli argomenti grammaticali, lessicali e culturali summenzionati non è da intendersi fisso e invariabile. Ogni insegnante pianifica e adatta il proprio programma sulle basi delle pre-conoscenze, competenze e necessità d'apprendimento delle singole classi e dei singoli studenti. Il sillabo grammaticale e quello lessicale-culturale sono interdipendenti, uno di supporto all'altro. L'aspetto culturale del secondo sillabo farà anche riferimento alla storia e alla realtà quotidiana della società italiana così che gli apprendenti possano costruirsi un'idea concreta di ciò che è l'Italia oggi e cos'era l'Italia del passato, nell'evolversi della sua cultura popolare.

26 Curriculum Livello B1

26.1 Testi e materiali di riferimento

La maggior parte degli insegnanti non adotta formalmente un libro di testo per i corsi di Lingua e Cultura italiana, soprattutto a causa della eterogeneità di età e livelli degli studenti costituenti le classi. Tuttavia, fra i testi ai quali fanno più riferimento per far fronte alle necessità linguistiche del presente livello, si ha:

- D'Angelo K., Pedol Diana, Vanoli L., *Parla con me* (Vol. 1,2,3), Alma Edizioni
- AA. VV., *In bocca al lupo, ragazzi!*, Alma Edizioni
- AA. VV., *Passaggi*, Alma Edizioni

- Masciello E., Italiano da scoprire. Corso di lingua italiana per stranieri, Raffaello Edizioni
- AA.VV., Espresso Ragazzi, Hueber
- AA.VV., Passo dopo Passo, Hueber
- Chiappelli T., Nocchi S., GrammaMia! Grammatica italiana per ragazzi. Liv. A1-B1, Alma Edizioni
- AA. VV., Al dente 3, Casa delle lingue Edizioni
- Rivista mensile: Adesso. Einfach besser Italienisch.
- C. Guastalla, C.M. Naddeo, Domani – Corso di lingua e cultura italiana, Alma edizioni, vol. 2.

26.2 Obiettivi formativi

Nel livello B1 lo studente raggiunge un certo grado di autonomia ed efficienza comunicativa nei contesti d'uso più frequenti della vita quotidiana e negli argomenti di interesse dello stesso, sia nell'ambito della produzione/comprendere scritta che in quello della produzione/comprendere orale con una velocità d'eloquio adeguata. Ciò è dovuto anche al fatto che ha già interiorizzato i principi di scambio comunicativo e sociale, nonché un discreto repertorio lessicale attinto dal Vocabolario di base della lingua italiana e, in minima parte, dal lessico comune (fa anche uso di un limitato repertorio di espressioni idiomatiche). Volendo fare un paragone, l'apprendente che raggiunge il livello B1 ha una competenza pari a quella di un parlante madrelingua italiana con un livello di istruzione di base (un adolescente della scuola media italiana). Generalmente, gli studenti di questo livello hanno anche raggiunto una certa maturità cerebrale che permette loro l'analisi e la gestione del pensiero astratto; questo, dal punto di vista dell'apprendimento della lingua, si traduce nell'abilità (seppur coadiuvata dall'insegnante) di analizzare, sintetizzare e trasformare le strutture linguistiche, lessicali e morfosintattiche, nuove e precedentemente apprese. In termini di competenze, l'apprendente sarà quindi in grado di manifestare il proprio pensiero, nonché i propri sentimenti ed opinioni. Saprà produrre descrizioni di temi di suo interesse, narrare, esprimere i propri sogni e desideri, raccontare di esperienze presenti, passate e future. A differenza dei precedenti livelli in cui prevalgono il dominio privato, pubblico ed educativo (che comunque saranno ulteriormente ampliati), in questo l'apprendente comincerà anche ad interagire nell'ambito del dominio professionale (per esempio scrivere il proprio curriculum vitae, descrivere esperienze ed abilità, leggere e comprendere gli annunci di lavoro sul giornale, gestire un colloquio

di lavoro, interagire negli uffici pubblici, ecc.). Un altro elemento che differenzia il livello B1 dai precedenti è la maggior attenzione alla competenza testuale, chiedendo all'apprendente (adesso in modo esplicito) di essere in grado di elaborare brevi testi coerenti e coesi, frutto di propria creazione o di riassunto di un testo già esistente.

I sillabi che seguono sono da intendersi integrati da quelli riportati nei livelli precedenti. Gli argomenti inclusi in più livelli sono trattati in maniera più ampia e approfondita con l'avanzare del livello.

26.3 Sillabo grammaticale

- ^ L'aggettivo qualificativo: posizione; grado comparativo (di uguaglianza, di maggioranza, di minoranza); grado superlativo (relativo, assoluto).
- ^ Aggettivi alterati.
- ^ Pronomi personali: riflessivi, diretti, indiretti, combinati.
- ^ Pronomi relativi.
- ^ Aggettivi e pronomi: possessivi (proprio), dimostrativi, interrogativi, indefiniti (ogni, ciascuno, nessuno, qualche . . .).
- ^ Preposizioni articolate (ampliamento).
- ^ Pronomi personali oggetto indiretto, nelle forme atone (mi, ti, gli/le, ci, vi, gli/loro).
- ^ Uso e accordo fra pronomi e participio passato nelle forme verbali composte.
- ^ Posizione del pronomine atono nelle costruzione con verbi servili e infinito (p.es. ti posso ascoltare/posso ascoltarti).
- ^ Coniugazione nella forma attiva dei verbi regolari, modali e dei principali verbi irregolari nei seguenti modi e tempi verbali:
 1. Indicativo: presente; passato prossimo; imperfetto; trapassato prossimo; futuro semplice.
 2. Infinito: presente.
 3. Imperativo (formale e informale) (con i pronomi semplici e combinati)
 4. Condizionale: presente.
 5. Congiuntivo (in costruzioni ad alta frequenza, p.es. spero/penso che, a patto che, a condizione che, come se . . .): presente.

6. Gerundio: semplice.

7. Particípio: presente; passato.

- ^ Usi, funzioni e concordanze (consecutio temporum) dei modi indicativo, condizionale, congiuntivo, gerundio e particípio.
- ^ Differenze tra passato prossimo, imperfetto
- ^ Condizionale: presente (forme e usi).
- ^ Le perifrasi stare + gerundio e stare per + infinito (ampliamento).
- ^ Alcuni verbi pronominali (esserci, pensarci, riderci, parlarne, ...).
- ^ Si passivante.
- ^ Si impersonale (anche con i verbi riflessivi: ci si).
- ^ La costruzione passiva del verbo con essere (introduzione).
- ^ Fare con l'infinito del verbo.
- ^ Avverbi qualificativi, di tempo (all'improvviso, di nuovo, per sempre, ...), di luogo (ampliamento).
- ^ Avverbi per intensificare (davvero, veramente, proprio, ...).
- ^ Formazione delle parole: prefissi negati s- e in-.
- ^ Le parole alterate (ampliamento e approfondimento).
- ^ Proposizioni coordinate: copulative, avversative, dichiarative.
- ^ Proposizioni subordinate: oggettive implicite, temporali (introdotto da mentre), causali, dichiarative, relative, interrogativa indirette (introdotte da se e come).
- ^ Forma esplicita e forma implicita.
- ^ Periodo ipotetico della realtà (primo tipo) (introduzione).
- ^ Il discorso indiretto (introduzione).

26.4 Sillabo lessicale e culturale

- ^ Parlare delle proprie abilità e incapacità.
- ^ Parlare delle proprie esperienze di vita (speranze, disapprovazione, desideri, divieti, cause e conseguenze, fare progetti).
- ^ Parlare e motivare le proprie emozioni e stati d'animo.
- ^ Espressioni di tempo (entro un'ora, tra poco, qualche giorno fa/prima).

- ^ Raccontare un avvenimento nelle sue sequenze temporali.
- ^ Andare in vacanza: viaggi e accessori.
- ^ Descrivere un prodotto: materiali, caratteristiche e usi.
- ^ Dare del tu o del Lei e i titoli onorifici (Dott., Avv., . . .).
- ^ La lettera formale: struttura ed espressioni tipiche.
- ^ Alcune espressioni e locuzioni verbali (riderci sopra, aprire bene le orecchie, . . .) Il sistema scolastico italiano Vs. il sistema scolastico tedesco.
- ^ L'ecologia e l'ambiente.
- ^ La solidarietà.
- ^ I mezzi di comunicazione e i social network.
- ^ Le regioni d'Italia (elementi di geografia fisica e politica; tipicità regionali; arte, storia e tradizioni).
- ^ Il cibo italiano e le abitudini alimentari degli italiani (ampliamento e approfondimento lessicale).
- ^ La salute, lo sport e l'attività fisica: argomentare sugli sport praticati e sugli sport più popolari in Italia (ampliamento).
- ^ La storia della lingua italiana: dai dialetti all'italiano.
- ^ L'arte italiana: aspetti più famosi della tradizione artistica italiana, il design e lo stile italiano.
- ^ La musica italiana: cantanti e musicisti italiani più famosi nel mondo (la lirica, cantanti popolari, musicisti famosi, . . .).
- ^ I marchi italiani nel mondo.
- ^ L'arte cinematografica italiana: generi, professionisti e film italiani passati alla storia.
- ^ Gli stereotipi e i malintesi culturali.

L'ordine degli argomenti grammaticali, lessicali e culturali summenzionati non è da intendersi fisso e invariabile. Ogni insegnante pianifica e adatta il proprio programma sulle basi delle pre-conoscenze, competenze e necessità d'apprendimento delle singole classi e dei singoli studenti. Il sillabo grammaticale e quello lessicale-culturale sono interdipendenti, uno di supporto all'altro. L'aspetto culturale del secondo sillabo farà anche riferimento alla storia e alla realtà quotidiana della

società italiana così che gli apprendenti possano costruirsi un'idea concreta di ciò che è l'Italia oggi e cos'era l'Italia del passato, nell'evolversi della sua cultura popolare.

27 Curriculum Livello B2

27.1 Testi e materiali di riferimento

La maggior parte degli insegnanti non adotta formalmente un libro di testo per i corsi di Lingua e Cultura italiana, soprattutto a causa della eterogeneità di età e livelli degli studenti costituenti le classi. Dato il livello avanzato, inoltre, si attinge prevalentemente a risorse originali, non specificamente ideate per apprendenti LS. Tuttavia, fra i testi ai quali gli insegnanti fanno riferimento per far fronte alle necessità linguistiche del presente livello, si ha:

- Cavaliere I., Coli C., Ignone A., *Stile italiano*, OL3
- AA.VV., *Intrecci*, Alma Edizioni
- Consonno S., Rossin E., *Piazza Italia*, Alma Edizioni
- Carrara E., Piotti D., de Savorgnani G., *UniversItalia 2.0. Corso di italiano*, Hueber
- Balì M., Dei I., *Nuovo Espresso*, Alma Edizioni
- De Giuli A., Guastalla C., Naddeo C.M., *Magari*, Alma Edizioni
- Troncarelli D., La Grassa M., *GrammaticAvanzata. Esprimersi con le frasi: funzioni, forme e attività*, Edilingua
- Rivista mensile: *Adesso. Einfach besser Italienisch.*
- C. Guastalla, C.M. Naddeo, *Domani – Corso di lingua e cultura italiana*, Alma edizioni, vol. 3

27.2 Obiettivi formativi

Il livello B2 è quello definito dal QCER come livello progresso, costituendo la fascia più avanzata del livello intermedio. È il livello della piena indipendenza comunicativa, caratterizzata – non solo in comprensione ma anche in produzione – da: efficacia; accuratezza formale; fluenza e naturalezza sufficienti per interagire in maniera spontanea con parlanti nativi; raggiungimento di un ampio repertorio lessicale; appropriatezza al contesto formale/informale. In una discussione con parlanti nativi lo studente riesce a fornire il proprio contributo, argomentando e motivandolo. In questa fase, l'apprendente è in grado di comprendere i punti fondamentali di testi (scritti e orali) complessi e di una certa estensione, riferiti sia a situazioni della realtà concreta sia a nozioni più astratte. Sul piano della comprensione, è in grado di

capire articoli di attualità, notiziari e conferenze inerenti alla società, al mondo dell’istruzione e del lavoro, cogliendo anche il punto di vista dell’autore. L’ampiezza del patrimonio lessicale (necessaria per rispondere ai requisiti del livello) dipende non solo dalla diligenza dell’apprendente ma anche da fattori che riguardano la lingua madre dello stesso, il livello culturale, il grado di scolarizzazione raggiunto, gli interessi personali e l’insieme delle esperienze quotidiane. L’indipendenza comunicativa si traduce anche in consapevolezza metalinguistica; infatti, per la prima volta nel suo percorso di apprendimento, lo studente ha le competenze e le abilità per riflette attivamente sugli aspetti prettamente linguistici, come anche su quelli semantici, sociolinguistici e pragmatici della lingua italiana. Possiede i mezzi per pianificare cosa e come comunicare, riuscendo a controllare anche i propri errori più frequenti. Per tutte queste caratteristiche, è quindi in grado di eseguire operazioni di analisi, sintesi e trasformazione delle strutture linguistiche.

I sillabi che seguono sono da intendersi integrati da quelli riportati nei livelli precedenti. Gli argomenti inclusi in più livelli sono trattati in maniera più ampia e approfondita con l’avanzare del livello.

27.3 Sillabo grammaticale

- ^ Pronomi relativi doppi.
- ^ Pronomi e aggettivi indefiniti.
- ^ Pronomi combinati.
- ^ Particelle pronominali.
- ^ Locuzioni preposizionali (a causa di, a favore di, per mezzo di, da parte di, in base a, . . .).
- ^ Nomi derivati e alterati.
- ^ Nomi con doppio plurale.
- ^ Nomi composti e formazione del plurale.
- ^ I gradi dell’aggettivo (comparativo di maggioranza, minoranza e uguaglianza; superlativo assoluto e relativo) per gli aggettivi buono, cattivo, grande, piccolo (ampliamento e approfondimento).
- ^ Avverbi focalizzanti (solo, soprattutto, perfino, specialmente, . . .)
- ^ Usi e funzione degli avverbio mica e magari.

^ Particelle ci e ne.

Coniugazione nella forma attiva dei verbi regolari, modali, riflesivi e dei principali verbi irregolari nei seguenti modi e tempi verbali:

1. Indicativo: presente; passato prossimo; imperfetto; passato remoto; trapassato prossimo; futuro semplice; futuro anteriore.
2. Condizionale: presente; passato.
3. Congiuntivo: presente; imperfetto.
4. Infinito: presente; passato.
5. Imperativo.
6. Gerundio: semplice; composto.
7. Particípio: presente; passato.

^ Usi, funzioni e concordanze (consecutio temporum) dei modi indicativo (fra passato prossimo e remoto per esprimere la distanza temporale e psicologica dell'evento; usi al posto del congiuntivo nella lingua parlata informale), condizionale (di cortesia, di incertezza), congiuntivo (nelle proposizioni subordinate; con valore desiderativo con/senza introduttori come almeno, magari), gerundio (con funzione causale e ipotetica) e particípio

^ Uso del modo infinito in qualità di sostantivo Verbi con il doppio ausiliare Verbi pronominali (cavarsela, entrarci, uscirsene, ...).

^ Verbi con preposizioni (accettare di, accorgersi di, chiedere a, abituarsi a, ...).

^ Coniugazione passiva del verbo con ausiliare essere e venire.

^ Verbi impersonali (ampliamento e approfondimento).

^ Formazione degli avverbi (ampliamento e approfondimento).

^ Proposizioni coordinate disgiuntive, conclusive, correlate.

^ Proposizioni subordinate soggettive, finali, comparative, consecutive, temporali, interrogativa indiretta.

^ Periodo ipotetico della realtà (ampliamento e approfondimento).

^ Connettivi testuali (in altre parole, al contrario, in realtà, evidentemente, vale a dire, prima di tutto, tuttavia, ...).

^ Il discorso diretto e indiretto (ampliamento e approfondimento).

27.4 Sillabo lessicale e culturale

- ^ Nomi di professioni (la questione di genere).
- ^ Rapporti semantico-lessicali in termini di sinonimia (indirizzo-domicilio-abitazione), antonimia (aperto/chiuso; accelerare/frenare), omonimia (miglio; pèsca/pésca), inclusione (mobili: divano, letto, poltrona, tavolo, sedia, sgabello, ...), collocazione (scrivere una lettere, arrivare sano e salvo, compilare un modulo, dalla A alla Z, tremare come una foglia, ...), intensità (piovere/diluviare, fracasso/rumore, ...), metafora (un periodo nero, un mare di gente, ...).
- ^ Fare previsioni ed elaborare piani e progetti futuri.
- ^ Chiedere, ricevere e dare raccomandazioni e consigli (registro formale e informale).
- ^ Permettere e vietare (registro formale e informale).
- ^ Descrivere un oggetto, un luogo, una persona, una situazione con un registro tecnico-formale.
- ^ Narrare degli eventi in successione cronologica.
- ^ Motivare un'idea, una posizione presa, una scelta, esprimendo accordo o disaccordo Contestare in un registro formale, argomentando le proprie ragioni.
- ^ Esprimere emozioni e sentimenti complessi (rimprovero, nostalgia, rammarico, rimpianto, ...).
- ^ Intercalari e formule proprie della conversazione per l'alternanza dei turni (vorrei dire una cosa ..., stavo parlando io!, ...), per strutturare la conversazione (per prima cosa ..., per concludere ..., cambiando discorso ...), per gestire i fraintendimenti (Le dispiace ripetere?, scusi non ho capito ...), per arricchire la qualità (non vorrei essere nei tuoi panni, per fare l'avvocato del diavolo, ...), per mitigare (non saprei, non è proprio un granché, solo un pochino, ci farò un pensierino, ...).
- ^ L'Italia nei suoi aspetti geografici (ambito semantico della geografia).
- ^ L'Italia nei suoi aspetti artistico-culturali (ambito semantico dell'arte, della musica e del cinema).
- ^ L'Italia e gli italiani all'estero: i falsi stereotipi.

- ^ Gli italiani e la scaramanzia: aspetti storici e socioculturali.
- ^ I segni zodiacali e l'oroscopo.
- ^ I movimenti migratori: ieri e oggi.
- ^ Le infrastrutture e i servizi della città.
- ^ Il commercio: made in Italy.
- ^ Metafore e modi di dire più usati nella lingua parlata e scritta
- ^ Ambiente, energia ed ecosostenibilità.
- ^ Organizzazione dello Stato: un confronto fra l'Italia e la Germania (educazione civica).
- ^ L'Unione Europea (educazione civica).

L'ordine degli argomenti grammaticali, lessicali e culturali summenzionati non è da intendersi fisso e invariabile. Ogni insegnante pianifica e adatta il proprio programma sulle basi delle pre-conoscenze, competenze e necessità d'apprendimento delle singole classi e dei singoli studenti. Il sillabo grammaticale e quello lessicale-culturale sono interdipendenti, uno di supporto all'altro. L'aspetto culturale del secondo sillabo farà anche riferimento alla storia e alla realtà quotidiana della società italiana così che gli apprendenti possano costruirsi un'idea concreta di ciò che è l'Italia oggi e cos'era l'Italia del passato, nell'evolversi della sua cultura popolare.

28 Curriculum Livelli C1-C2

28.1 Testi e materiali di riferimento

Dato il livello elevato, gli insegnanti attingono quasi esclusivamente a risorse originali, non specificamente ideate per apprendenti LS. Risorse come giornali, riviste, documentari, libri, fumetti, articoli di argomento scientifico, opere letterarie, ecc., prodotte e pubblicate in Italia per parlanti madrelingua che posseggano un livello di istruzione avanzato.

28.2 Obiettivi formativi

Il livello C costituisce l'ultimo stadio dell'apprendimento di una lingua straniera. Suddiviso anch'esso in due sottogruppi, rispettivamente C1-livello di efficacia e C2-livello di padronanza, qui si presenta come unico in quanto le differenze fra l'uno e l'altro non riguardano più

strettamente gli argomenti trattati (grammaticali, lessicali e culturali). Nel livello C infatti si approfondisce la struttura linguistica finora acquisita, rifinendola in dettagli di uso e significato, esplicito e implicito. L'apprendente, infatti, amplia il proprio repertorio grammaticale, lessicale, degli usi linguistici, delle regole pragmatiche e dei contesti di comunicazione, nelle situazioni di vita quotidiana e in quelle formali per fini sociali, accademici e professionali; in caso di eventuali lacune, è in grado di ricorrere a perifrasi, senza gravare sul significato del messaggio. Lo studente è in grado di comprendere il senso globale e analitico di una vasta varietà di testi articolati, riuscendo a percepire anche le intenzioni dei parlanti, individuando i punti di vista impliciti. Nell'ambito della produzione, sa produrre testi complessi nei quali esprime idee, valutazioni e opinioni personali, supportando con esempi e ampliando con l'integrazione di elementi secondari, adeguando il proprio registro linguistico al contesto richiesto, mostrando un'ottima padronanza della coerenza e coesione interne; nello specifico della produzione orale, sa argomentare, commentare e contro-argomentare con scioltezza e spontaneità.

Nel raggiungimento del livello C2 l'apprendente acquisisce una padronanza linguistica quasi totalmente equiparabile a quella di un parlante nativo con un livello di istruzione medio-alto. Riuscendo a comprendere praticamente tutto ciò che legge e ascolta, coglie criticamente molte sfumature di tipo diatopico (geosinonimi e intonazioni regionali), diafasico (contesto e interlocutori), diastratico (registro), diaIDEOSICO (mezzo di comunicazione) e, in base agli ambiti di interesse e/o specializzazione dell'apprendente, diacronico. In questo livello infatti non si parla più di solo italiano (neo)standard ma anche di variazioni (fonologiche e morfologiche) regionali e cronologiche. Nell'esprimersi, oralmente e per iscritto, è in grado di riformulare idee in forme linguistiche differenti per esprimere sfumature di significato e per enfatizzare i concetti.

28.3 Sillabo grammaticale

- ~ Usi particolari degli articoli determinativi e indeterminativi (davanti a nomi propri, nomi di città, ...).
- ~ Preposizioni nelle espressioni idiomatiche (a testa alta, a mano a mano, a iosa, a quattr'occhi, in gamba, in alto mare, ...).
- ~ Nominalizzazione (aggiornare-aggiornamento, bloccare-blocco, ...).
- ~ Nomi alterati ed accezioni.

- ^ Rapporti semantico-lessicali in termini di sinonimia, antonimia, omonimia e polisemia, omografia, inclusione, collocazione, intensità, metafora.
- ^ Nomi difettivi (C2) del singolare (le forbici, le dimissioni, ...) o del plurale (il cioccolato, la gente, ...).
- ^ Variazione del genere e del significato in alcuni nomi (C2) (il palmo/la palma, il manico/la manica)
- ^ Nomi sovrabbondanti (C2) (il corno le corna/i corni; il frutto/i frutti/la frutta/le frutta).
- ^ Plurale dei nomi e degli aggettivi composti: aggettivo + nome (francobollo, francobolli); aggettivo + aggettivo (pianoforte, pianoforti); nome + aggettivo (cassaforte, casseforti); nome + nome (arcobaleno, arcobaleni; pescespada, pescispada); verbo + nome plurale (il portapenne, i portapenne); verbo + nome singolare maschile (passaporto, passaporti); verbo + nome singolare femminile (il posacenere, i posacenere); verbo + verbo (il dormiveglia, i dormiveglia); preposizione/avverbio + nome (soprammobile, soprammobili).
- ^ Aggettivi sostantivati (gli uomini poveri i poveri).
- ^ Posizione degli aggettivi e variazione di accezione (C2) (ho visitato il nuovo appartamento di Marco Vs. ho visitato l'appartamento nuovo di Marco; è una donna povera Vs. è una povera donna).
- ^ Aggettivi privi di superlativo assoluto (eccezionale, splendido, straordinario, ...).
- ^ Locuzioni aggettivali (stanco morto), avverbiali (quasi quasi), verbali (lasciar perdere).
- ^ Aggettivi e pronomi (C2) dimostrativi (codesto, costui, colui, ...) e indefiniti (alquanto, cadauno, qualsivoglia, ...).
- ^ Coniugazione nella forma attiva dei verbi regolari, irregolari, modali, riflessivi e dei verbi pronominali nei seguenti modi e tempi verbali:
 1. Indicativo: presente (anche nella funzione storica); passato prossimo; imperfetto; passato remoto (coniugazione e confronto con il passato prossimo); trapassato prossimo; trapassato remoto; futuro semplice; futuro anteriore.
 2. Condizionale: presente; passato.

- 3. Congiuntivo: presente; imperfetto; passato; trapassato.
- 4. Infinito: presente; passato.
- 5. Imperativo.
- 6. Gerundio: presente; passato.
- 7. Particípio: presente; passato.
- ^ Uso (esclusivo del parlato) dell'indicativo imperfetto al posto del condizionale e congiuntivo (C2) (ha detto che sarebbe andato in piscina e ha detto che andava in piscina).
- ^ Dislocazione del congiuntivo (C2).
- ^ La forma passiva.
- ^ Si e forme passivanti (si vende/vendesi, va fatto, deve essere spiegato, ...).
- ^ Si passivante Vs. Si impersonale.
- ^ Verbi pronominali (andarsene, cercarsela, finirla, metterci, piantarla, tirarsela, ...).
- ^ Verbi difettivi.
- ^ Verbi fraseologici.
- ^ Verbi con doppio ausiliare e accezioni (l'imputato ha avanzato una richiesta/ieri sera è avanzata la pizza).
- ^ Verbi alterati (C2) (cantare-canticchiare, mangiare-mangiucchiare, parlare-parlottare, ...).
- ^ Usi aggettivali e nominali del particípio presente e passato.
- ^ Concordanza dei tempi e dei modi verbali nella frase complessa e nel testo.
- ^ Doppia negazione (ieri non ho visto nessuno).
- ^ Usi e funzioni di mica (introduzione al C1, approfondimento al C2).
- ^ Particelle pleonastiche: non (stava parlando male del suo capo e non è arrivato proprio in quel momento?), ci (io non ci capisco niente di fisica), ne (di questa storia non ne vogliamo sapere più niente).
- ^ Le interiezioni proprie e improprie (ah!, ehi!, peccato!, neanche per sogno!, ...).

- ~ Periodo ipotetico della realtà (I tipo), della possibilità (II tipo) e dell'irrealtà (III tipo).
- ~ La frase complessa: consecutive implicite, concessive implicite, modali, avversative, incidentali, esclusive, limitative.
- ~ Congiunzione E e MA di inizio frase nel parlato dialogico Discorso diretto e indiretto (ampliamento e approfondimento).
- ~ Elementi linguistici propri dell'italiano contemporaneo: dislocazioni a sinistra e a destra; frasi scisse, segnali discorsivi (introduzione nel C1, ampliamento nel C2).

28.4 Sillabo lessicale e culturale

- ~ Ampliamento e approfondimento dell'ambito semantico dell'agronomia: l'agricoltura biologica, gli allevamenti intensivi/estensivi, la cultura, ...
- ~ Ampliamento e approfondimento dell'ambito semantico dell'architettura e dell'arte: le fondamento, la posa, la progettazione, l'affresco, il bassorilievo, lo stile artistico/architettonico, il chiaroscuro, la sfumatura, la prospettiva, ...
- ~ Ampliamento e approfondimento dell'ambito semantico della burocrazia: l'attinenza, il bando, la collaborazione continuata, la commissione, il compenso, l'errata corrigere, ...
- ~ Ampliamento e approfondimento dell'ambito semantico dell'economia: le azioni, il capitale, la cooperativa, il monopolio, la multinazionale, il patrimonio, ...
- ~ Ampliamento e approfondimento dell'ambito semantico dell'ingegneria: l'aerodinamica, le biotecnologie, le centrali nucleari, l'infrastruttura, il reattore, ...
- ~ Ampliamento e approfondimento dell'ambito semantico dei latini-smi: ad honorem causa, album, curriculum, dulcis in fundo, gratis, lapsus, rebus, una tantum, ...
- ~ Ampliamento e approfondimento dell'ambito semantico della letteratura: il canto, il canzoniere, la commedia, il melodramma, l'epica, la poesia, la rima, la novella, ...
- ~ Ampliamento e approfondimento dell'ambito semantico della medicina, delle scienze e della matematica: l'anatomia, la fobia, la frattura, l'atomo, la cellula, la formula, le frazioni, al quadrato, al cubo, ...

- ~ Ampliamento e approfondimento dell'ambito semantico del giornalismo: l'articolo di apertura e di fondo, la colonna, il commento, la didascalia, l'editore, la testata, . . .
- ~ Ampliamento e approfondimento dell'ambito semantico dei proverbi: è inutile piangere sul latte versato, a buon intenditore poche parole, tanto va la gatta al lardo che ci lascia lo zampino, una mela al giorno toglie il medico di torno, . . .
- ~ Varianti diatopiche della lingua (geosinonimi) (C2) (padre: pap à, babbo).

L'ordine degli argomenti grammaticali, lessicali e culturali summenzionati non è da intendersi fisso e invariabile. Ogni insegnante pianifica e adatta il proprio programma sulle basi delle pre-conoscenze, competenze e necessità d'apprendimento delle singole classi e dei singoli studenti. Il sillabo grammaticale e quello lessicale-culturale sono interdipendenti, uno di supporto all'altro. L'aspetto culturale del secondo sillabo farà anche riferimento alla storia e alla realtà quotidiana della società italiana così che gli apprendenti possano costruirsi un'idea concreta di ciò che è l'Italia oggi e cos'era l'Italia del passato, nell'evolversi della sua cultura popolare.