

Lingua Straniera: verso un'applicazione pratica

Patrizia Mauri

1. Il tema di lingua straniera

Nelle sei ore concesse, con il supporto di dizionari monolingui e bilingui, il candidato può svolgere un tema scegliendo fra una terna di titoli formulati in italiano perché “valevoli per tutte le lingue”: il primo è di natura letteraria, il secondo di natura socio-economica e il terzo di attualità.

La prima traccia,¹ quella letteraria, invita il candidato ad attingere dalla propria esperienza e dalle conoscenze acquisite grazie alle letture fatte nel corso di studi per sviluppare riflessioni personali a proposito della forte empatia e della partecipazione personale che possono suscitare opere di finzione letteraria.

La seconda traccia,² quella socio-economica, invita il candidato a discutere il fatto che “le attività professionali e gli interventi di formazione dovrebbero [...] essere svolti in modo sinergico, per aumentare le opportunità di carriera e di reinserimento in caso di difficoltà”. All'alunno viene chiesto di esprimere il suo punto di vista, difendendo la propria posizione.

La terza traccia infine,³ quella di attualità, invita il candidato a trattare il fenomeno della vendita dei best-seller, facendo il punto su fatti e circostanze anche in base all'esperienza personale e studiandone le cause.

Alla luce di questi titoli, come può l'insegnante di lingua straniera preparare al meglio i suoi alunni e «organizzare percorsi formativi che siano in primo luogo coerenti con i bisogni dei singoli allievi [...] e in secondo luogo funzionali al raggiungimento degli obiettivi formativi ed educativi del secondo ciclo»?⁴ Ecco alcune considerazioni generali sulla necessità innanzitutto di comprendere la consegna, quindi di sviluppare la competenza testuale nei futuri candidati e infine di svolgere un corso dai contenuti vari.

Un primo passo da non sottovalutare è la comprensione dell'argomento e della natura del problema da illustrare o discutere. Ogni volta che proporrà un esercizio di questo tipo, l'insegnante insisterà innanzitutto sulla necessità di rileggere il titolo più volte per individuarne le parole chiave, dato che solo in questo modo è possibile rispondere con coerenza alle richieste della traccia. Se ad esempio si considera il primo titolo, “forte empatia” e “partecipazione personale” emergono quali parole-chiave: in questo caso il

¹ Il critico francese Roland Barthes, nel libro *Il piacere del testo*, afferma che “il lettore può sempre dire: *so perfettamente che sono solo parole, ma in ogni caso...* (mi commuovo come se queste parole enunciassero una realtà)”. Quale opera di finzione letteraria ha suscitato in te una forte empatia ed una partecipazione personale agli eventi narrati? Affronta l'argomento riferendoti alla produzione letteraria in una delle lingue straniere da te studiate.

² In un mercato del lavoro flessibile accade sempre più spesso che il lavoratore avverta la necessità di seguire dei percorsi di formazione continua, sia per rivedere e aggiornare le proprie competenze, sia per potersi reinserire in altri ambiti professionali qualora si presenti la necessità di ricollocamento. Le attività professionali e gli interventi di formazione dovrebbero quindi essere svolti in modo sinergico, per aumentare le opportunità di carriera e di reinserimento in caso di difficoltà. Affronta l'argomento esponendo la tua opinione al riguardo.

³ Il fenomeno della grande vendita dei best-sellers, spesso in concomitanza con l'uscita della loro riduzione filmica, è legato all'aumento dei lettori o piuttosto ad un atteggiamento di moda e conformismo con i desideri indotti dalle scelte editoriali del mercato librario e cinematografico? Sviluppa l'argomento, mettendo in evidenza il tuo personale rapporto con la lettura di best-sellers e la visione dei film tratti dai romanzi più venduti.

candidato non dovrà concentrarsi tanto sull'opera e sul suo contenuto, quanto sulle reazioni che la lettura ha suscitato in lui, sottolineando l'aspetto affettivo dei testi letterari, aspetto sul quale l'insegnante ha abituato l'allievo a lavorare nel corso del triennio. Eppure, benché il titolo sia apparentemente chiaro, in base alla nostra esperienza possiamo affermare che i candidati tendono ad affrontare la traccia letteraria sempre con la medesima modalità, vale a dire riassumendo l'opera che hanno particolarmente apprezzato o semplicemente quella che hanno studiato meglio. Le indicazioni della proposta ministeriale vengono così sostanzialmente ignorate e i candidati si buttano a capofitto in quello che considerano il "tema-salvagente". È fondamentale che gli alunni siano messi in guardia fin dalle prime esercitazioni svolte all'inizio del triennio affinché non perdano di vista la consegna, poiché questo li penalizzerebbe notevolmente, non permettendo loro di raggiungere il punteggio massimo di questa seconda prova scritta (15 punti).⁵

Nella preparazione all'esame di Stato si inserisce a pieno titolo il lavoro svolto dall'insegnante di lingua straniera per sviluppare nei suoi alunni la competenza testuale, lavoro fondamentale e imprescindibile dato che «insegnare a comprendere e, a un livello di competenza maggiore, a riconoscere testi e poi a produrli, costituisce l'obiettivo primario dell'insegnamento di una lingua, materna o L2».⁶ Si tratta di un'acquisizione lenta e graduale che richiede tutto il triennio e non può limitarsi all'ultimo anno in vista dell'esame di Stato: in particolare la competenza testuale viene definita lavorando innanzitutto al riconoscimento dei differenti tipi testuali e dei loro meccanismi di coerenza e di coesione. Il primo passo da compiere è dunque quello di illustrare i vari "schemi testuali", cioè quelle griglie o tabelle che «visualizzano la struttura compositiva di base dei diversi tipi testuali» e che servono come «traccia per costruire [o ricostruire] l'architettura del testo».⁷ Questa fase di riconoscimento è necessaria, in prospettiva glottodidattica,⁸ benché la maggior parte dei testi presenti varie sovrapposizioni tipologiche:⁹ proprio a partire da questi schemi rigidi l'insegnante potrà, infatti, in un secondo momento, far notare agli alunni l'eterogeneità tipologica di testi reali appartenenti a generi diversi. Dalla fase ricettiva si passerà così alla fase produttiva, attraverso esercizi sempre meno guidati e sempre più creativi. Si potrebbe cominciare dalla riscrittura, dalla riduzione o dall'espansione di un testo di partenza, per arrivare gradatamente a composizioni più libere, contribuendo con ciò allo sviluppo e alla costruzione del profilo strategico dell'apprendente.¹⁰

⁴ Cfr. C. Bosisio "L'esame di Stato di Lingua Straniera: una prospettiva glottodidattica", "Nuova Secondaria", XXIV/4, 2006.

⁵ Cfr. L. n. 425 del 10.12.1997.

⁶ C. Brancaglion, C. Bosisio, *L'articolo di cronaca nella stampa europea di lingua francese: analisi tipologica della componente narrativa e implicazioni didattiche*, in G. Gobber, C. Milani (a cura di), *Tipologia dei testi e tecniche espressive. Atti del Convegno, Milano 15-16 novembre 2001*, Vita e Pensiero, Milano 2002, p. 203.

⁷ C. Lavinio, *Le abilità di scrittura*, IRRSAE Liguria, Genova 1994, pp. 51, 57.

⁸ Si vedano in proposito: C. Lavinio, *Teoria e didattica dei testi*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze) 1990; Id., *Le abilità di scrittura*, IRRSAE Liguria, Genova 1994; Id., *Lingue speciali e tipi di testo tra argomentazione, esposizione e descrizione*, in M. Pavesi, G. Bernini (a cura di), *L'apprendimento linguistico all'università: le lingue speciali. Atti del convegno tenutosi a Pavia il 28-29 ottobre 1996*, Bulzoni, Roma 1998, pp. 143-171.

⁹ B. Schneuwly, *Diversification et progression en DFLM: l'apport des typologies*, «Etudes de Linguistique Appliquée», 1991, 83, pp. 131-141.

¹⁰ Per una definizione del profilo d'apprendente in prospettiva glottodidattica si veda C. Bosisio, *La "linguistica dell'acquisizione" e la glottodidattica*, «Rassegna Italiana di Linguistica Applicata», 33/2001, 1, pp. 5-17.

È necessario dunque che gli insegnanti di italiano e delle lingue straniere lavorino a questa analisi dei tipi testuali all'unisono: in particolare è bene che venga adottata da tutta l'*équipe* pedagogica un'unica tipologia (ad esempio quella di Werlich, che è ormai considerata il principale riferimento da molti manuali di scrittura)¹¹ in modo da non obbligare gli alunni a uno sforzo cognitivo nel passaggio da una disciplina all'altra, nella convinzione che la padronanza delle diverse lingue, pur superficialmente distinta, implica un'unitarietà cognitiva, che Cummins definisce "interdipendenza linguistica".¹²

Nell'affrontare il discorso sui tipi testuali, l'insegnante potrà concentrarsi più a lungo su quello maggiormente chiamato in causa nella stesura dei temi, nonché il più complesso, cioè l'argomentazione. Se argomentare significa cercare di condurre il destinatario a condividere un punto di vista, un'opinione o un giudizio che inizialmente non gli appartengono, per raggiungere questo obiettivo bisogna provare la fondatezza della propria idea difendendo la propria posizione attraverso alcune tecniche e alcune strategie di persuasione che è utile conoscere tanto sul piano del contenuto (tesi, antitesi, argomenti, esempi) quanto sul piano dell'organizzazione testuale (parole chiave, connettori e schema dell'argomentazione). È indispensabile che l'inquadramento teorico della tipologia sia affrontato in classe dapprima, come abbiamo visto, in chiave ricettiva per passare in un secondo momento alla produzione. È utile cominciare a lavorare su testi di vario genere individuando lo "schema testuale" dell'argomentazione: si guideranno gli alunni a riconoscere la tesi, i suoi argomenti e gli eventuali esempi e a definire il tipo di ragionamento (deduttivo, induttivo, per analogia o per opposizione) partendo dall'analisi delle relazioni connettivali. Solo in seguito si potrà passare alle attività di produzione procedendo in maniera graduale. È necessario che l'insegnante imposti un percorso nel quale rientri anche un attento lavoro sulle relazioni connettivali e sulle parole per esprimerle: occorrerà saper introdurre, infatti, una spiegazione, una relazione di conseguenza, un movimento di concessione o un'opposizione ecc.¹³ Gli alunni dovranno esercitarsi lavorando su veri e propri testi e non attraverso le brevi frasi fuori contesto tipiche degli esercizi strutturali (di sostituzione, trasformazione e ripetizione) utilizzati al biennio per affrontare la sintassi; anche se utili per fissare la grammatica, questi esercizi sono infatti inadatti a un lavoro sui tipi testuali poiché, com'è noto, limitati a una dimensione frasale.

L'ultima considerazione in merito alla preparazione dei temi di lingua straniera in vista dell'esame di Stato riguarda l'opportunità di svolgere un corso poliedrico, che al suo interno non dedichi solo il tradizionale spazio alla letteratura (parte preponderante della programmazione soprattutto là dove il curriculum

¹¹ E. Werlich, *A Text Grammar of English*, Heidelberg, Quelle & Mayer 1976. Quanto alla manualistica, ci riferiamo ad esempio a: F. Bruni et al., *Manuale di scrittura e comunicazione*, Zanichelli, Bologna 1997; C. S. Nobili, *Il lavoro della scrittura. Analisi e retorica del testo*, RCS Libri, Milano 1999.

¹² Secondo la *teoria dell'interdipendenza* le abilità cognitive e le conoscenze profonde del parlante possono essere rappresentate come la base di un *iceberg* sotto il livello dell'acqua, le cui punte emerse costituiscono le competenze linguistiche superficiali (Cfr J. Cummins, *L'educazione bilingue: ricerca ed elaborazione teorica*, in P.E. Balboni (éd.), *Educazione bilingue*, Guerra, Perugia 1996).

¹³ Si veda in proposito D. Pratesi, *Didattica della testualità. Teoria e metodologia della competenza testuale*, Armando, Roma 2000.

non prevede sperimentazioni), ma anche ai contenuti di lingua/cultura¹⁴ nei quali rientrano aspetti dell'attualità. È fondamentale, infatti che l'insegnante fornisca agli alunni gli strumenti per informarsi e per riflettere in modo che essi possano mobilitare le loro conoscenze extra-linguistiche di fronte alla traccia socio-economica o di attualità.

È indispensabile che gli alunni siano resi coscienti del fatto che, per poter scegliere un tema, devono essere in grado di svilupparne la traccia con cognizione di causa per evitare di incorrere in rischi di vario genere. In primo luogo, in mancanza di una riflessione adeguata sul soggetto proposto, si rischia di cadere nella banalità e nei luoghi comuni. Se consideriamo ad esempio il terzo tema, quello riguardante i best-seller e la loro riduzione filmica, alla distribuzione delle prove è apparso evidente a tutti (insegnanti compresi) il collegamento della traccia al "Codice Da Vinci", fenomeno di cui i media hanno largamente trattato. Quanti ragazzi però si sono soffermati a riflettere in maniera approfondita e hanno potuto parlarne senza essere superficiali? È di diversa natura, a nostro avviso, il rischio legato al secondo tema: a meno che non sia stata esplicitamente analizzata in classe, è difficile che gli alunni si interessino alla formazione continua come mezzo di aggiornamento o reinserimento. Essi infatti vivono ancora la fase della formazione obbligatoria ed è difficile che possano affrontare un argomento così complesso e soprattutto lontano dalla loro realtà di adolescenti. È compito dell'insegnante insistere perché la scelta della traccia sia sostenuta da effettive informazioni e conoscenze sull'argomento.

Anche qualora i candidati siano sufficientemente informati per un tema socio-economico o di attualità non è detto che posseggano il materiale linguistico per svolgerlo, ovvero il lessico specifico. In questa prospettiva assumono senso gli insegnamenti di didattica CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) o EMILE (*Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère*), previsti peraltro dagli ultimi provvedimenti di Riforma,¹⁵ ovvero l'insegnamento veicolare di lingua e contenuti non linguistici, il cui «scopo glottodidattico [...] è quello di migliorare la qualità e i tempi dell'acquisizione della lingua straniera (e di una sua microlingua)».¹⁶ In assenza di un lavoro che permetta di fornire lessico specifico sarà facile vedere i candidati buttarsi a capofitto nel dizionario bilingue con tutte le incognite del caso: in fase di produzione, forse perché ancora troppo legati alla lingua materna, gli alunni tendono infatti a utilizzare il

¹⁴ Per una definizione del concetto di "lingua/cultura", si vedano per esempio: C. Bosisio, *Per una "lessicatura" dell'italiano*, "Rassegna Italiana di Linguistica Applicata", 1-2, 2003, pp. 251-279; B. Cambiagli, *Un capitolo della glottodidattica italiana: "il rapporto lingua-cultura-interculturalità" nella nostra scuola*, in P. Desideri (a cura di), *Lingue straniere e interculturalità: proposte e orientamenti glottodidattici*, La Nuova Italia, Firenze 2002.

¹⁵ Si veda il D.Lg. 226/2005: "Nel quinto anno [...] è previsto inoltre [...] l'insegnamento, in lingua inglese, di una disciplina non linguistica compresa nell'orario obbligatorio o nell'orario obbligatorio a scelta dello studente" (art. 3, comma 3). Per il Liceo Linguistico si specifica che "dal primo anno del secondo biennio è previsto l'insegnamento in lingua inglese di una disciplina non linguistica, compresa nell'orario obbligatorio o nell'orario obbligatorio a scelta dello studente. Dal secondo anno del secondo biennio è previsto inoltre l'insegnamento, nella seconda lingua comunitaria, di una disciplina non linguistica, compresa nell'orario delle attività e insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti o nell'orario delle attività e insegnamenti obbligatori a scelta dello studente" (art. 7, comma 3).

¹⁶ P.E. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet libreria, Torino 2000, p. 198. Sul CLIL/EMILE si vedano in particolare: C.M. Coonan, *La lingua straniera veicolare*, Utet Libreria, Torino 2002; D. Marsh (a cura di), *CLIL/EMILE. The European dimension. Actions, trends and foresight potential*, Unicom, University of Jyväskylä 2002.

dizionario in maniera passiva senza attingere al loro bagaglio lessicale e senza sforzarsi di mettere in atto strategie di compensazione e di evitamento. Occorre quindi che, per preparare al meglio i futuri candidati all'Esame di Stato, l'insegnante dedichi un certo spazio anche all'uso del dizionario monolingue e bilingue: essi devono infatti capire che si tratta di uno strumento di grande utilità, ma che può allo stesso tempo indurre in errore se maneggiato con scarsa attenzione e superficialità.¹⁷

2. Comprensione e produzione in lingua straniera

La seconda prova che il candidato può svolgere nelle sei ore concesse, sempre con il supporto di dizionari monolingui e bilingui, è costituita da una comprensione e da una produzione scritte. Egli deve scegliere uno dei sei testi forniti, di cui uno di natura letteraria e uno di attualità per le tre lingue del curriculum.

Il candidato si trova di fronte a un testo di lunghezza variabile,¹⁸ la cui comprensione viene verificata attraverso le risposte a un questionario¹⁹ e attraverso la redazione di un breve riassunto, a cui segue un esercizio di produzione.

Questa tipologia di prova è spesso prediletta dagli alunni in quanto, essendo più strutturata, lascia meno spazio alla produzione libera e riduce così notevolmente il rischio del "fuori tema".

Di seguito offriamo alcune riflessioni, sempre in prospettiva glottodidattica, allo scopo di fornire agli insegnanti alcuni suggerimenti per preparare le loro classi a questa prova, considerando con particolare attenzione i testi di lingua francese, inglese e tedesca.

Il primo aspetto da mettere a fuoco riguarda la natura delle domande di comprensione; nei due testi di lingua tedesca ad esempio, si comincia dalla comprensione globale e solo in un secondo momento si passa alla comprensione analitica: mentre la prima domanda dei due questionari chiede di presentare la situazione e il contenuto del testo con riferimento, nel testo di attualità, anche al peritesto (in particolare al titolo), le successive indagano aspetti più puntuali quali lessico, espressioni particolari e informazioni precise da reperire. È esclusivamente questo secondo tipo di domande che viene proposto invece per la lingua francese e per quella inglese (attualità). Di conseguenza, dal momento che, com'è emerso da queste osservazioni, non sembra esistere un modello generale valevole per tutti i testi e per tutte le lingue, è necessario che gli insegnanti coinvolti si accordino per preparare comunque i loro alunni a un'analisi completa, partendo da una comprensione globale del testo che ne metta in luce, ad esempio, la natura, lo scopo, il destinatario, il tema centrale, per arrivare successivamente agli aspetti specifici.

I brani presi in considerazione presentano inoltre alcune domande di metariflessione, che cioè richiedono di riflettere sulle scelte linguistiche dell'autore o di descriverle: nell'estratto di *Waiting for Godot* si invita il

¹⁷ Questo problema di natura lessicale potrebbe presentarsi anche nel passaggio dalla lettura della traccia in italiano alla stesura del tema in lingua: ci chiediamo se non sia più adeguato redigere le tracce nelle diverse lingue straniere.

¹⁸ La lunghezza non uniforme dei testi proposti è dovuta anche alle differenze di genere: il testo letterario di lingua inglese (estratto dell'opera teatrale *Waiting for Godot*) presenta tre pagine, mentre i testi letterari di lingua spagnola e russa (in prosa) occupano solo una pagina.

candidato a esplicitare quali informazioni forniscono le *stage directions* (domanda 1) e perché, oppure si vuole indagare, nel testo letterario di lingua tedesca, il legame tra forma e contenuto (domande 5 e 6). L'insegnante potrebbe preparare la classe a queste richieste durante le lezioni di letteratura attraverso una fase di lettura intensiva, una lettura eseguita in classe, su un numero limitato di righe, sotto l'attenta guida del docente,²⁰ oppure attraverso gli esercizi di analisi testuale che corredano i brani presentati dai manuali di letteratura.

Dal momento che, nel caso dell'esame di Stato, il "progetto di lettura" del candidato è strettamente legato alle domande a cui deve rispondere per dimostrare di aver capito il testo, l'insegnante insisterà affinché l'analisi cominci proprio da qui, mettendo in evidenza (ad esempio attraverso le prove degli anni precedenti) la diversa natura di queste domande. L'insegnante potrebbe prevedere un percorso che fornisca agli alunni diverse strategie di lettura a seconda del compito da svolgere: in questo caso egli spiegherà che il questionario va sfruttato come una guida per lo *skimming* (da *to skim* scremare), la lettura che permette di cogliere il senso generale del testo, quindi la sua funzione e il contenuto globale. Lo *skimming* è propedeutico allo *scanning* (da *to scan* scorrere in fretta con gli occhi, esplorare), la lettura mirata alla ricerca di un'informazione particolare che si sa essere contenuta nel testo al quale si ritorna con movimenti circolari, non lineari dell'occhio, per poter rispondere in maniera esaustiva.²¹ Questa circolarità si spiega anche con il fatto che generalmente le domande del questionario non seguono l'andamento del testo ed è quindi necessario che gli alunni siano educati ad andare alla ricerca delle risposte.²²

Passiamo ora all'analisi delle richieste più ricorrenti. Partendo dal presupposto che al termine del quinquennio di un Liceo Linguistico i candidati dovrebbero raggiungere un elevato livello di autonomia sia per la prima che per la seconda lingua straniera,²³ le domande di comprensione richiedono spesso un'inferenza da parte del candidato,²⁴ che deve andare oltre il testo e scoprire presupposizioni o implicazioni per individuarne il significato.²⁵ L'insegnante svilupperà questa abilità in maniera graduale, muovendosi dalla comprensione referenziale (all'inizio del triennio) a quella inferenziale: si comincerà con testi brevi corredati da questionari che ne seguono l'ordine delle idee e le cui risposte saranno ben reperibili, per

¹⁹ Le domande sono otto per i due testi di lingua francese, sette per quelli di lingua tedesca, dieci per quelli di lingua inglese e sei per quelli di lingua spagnola e russa.

²⁰ G. Freddi, *Metodologia e didattica delle lingue straniere*, Minerva Italica, Bergamo 1970.

²¹ Si veda P.E. Balboni, *Dizionario di glottodidattica*, Guerra-Soleil, Perugia 1999, s.v. *skimming* e *scanning*.

²² Come già sottolineava Chanteleuve a proposito delle prove della sessione 2002, spesso l'ordine delle domande è casuale «senza che questo fatto abbia una qualunque giustificazione (il non seguire l'ordine del testo potrebbe ovviamente essere giustificato da una progressione nel tipo delle domande: ad esempio, prima domande su aspetti generali, poi su aspetti specifici, o l'inverso; oppure prima domande sul contenuto, poi domande sulla forma)» (O. Chanteleuve, *Lingue Straniere*, "Nuova Secondaria", XX/4, 2002, p. 76).

²³ Come puntualizzato dagli ultimi provvedimenti di Riforma al termine del Liceo Linguistico gli alunni dovrebbero raggiungere per la prima lingua straniera il livello C1 e per la seconda lingua il livello B2+ del "Quadro comune europeo di riferimento (D.Lg. 226/2005 all. D). Per maggiori approfondimenti sul "Quadro" si veda: Consiglio d'Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze 2002; si veda anche il sito: <http://culture.coe.int/lang>.

²⁴ Se esaminiamo la prova letteraria di lingua francese, quattro delle otto domande richiedono un'inferenza (domande 1, 4, 5 e 8). Il testo di attualità in lingua inglese è l'unico invece a presentare dieci domande che non solo seguono la linearità del testo, ma ne riprendono esplicitamente le parole. Maggiori approfondimenti in proposito verranno forniti in seguito.

²⁵ Si veda P.E. Balboni, *Dizionario di glottodidattica*, Guerra-Soleil, Perugia 1999, s.v. *inferenza* vs *referenza*.

proseguire con domande che di volta in volta dovranno diventare sempre più complesse e richiedere un maggior grado di inferenza. Siamo convinti che solo in questo modo, alla fine del triennio, i candidati saranno pronti ad affrontare le prove ministeriali.

Gli insegnanti insistono spesso perché le risposte siano rielaborate rispetto al testo di partenza, spronando gli alunni alla riformulazione. La questione si pone con particolare impellenza se si considera il brano di attualità di lingua inglese e il relativo questionario poiché le domande seguono la linearità del testo riprendendone le esatte parole. In questo caso la difficoltà non sta nell'inferire la risposta, che viene identificata facilmente, ma nella sua riformulazione, compito reso a nostro avviso ancora più complesso dalla ridondanza dell'idea chiave del testo e dall'insistenza del questionario sulle sfumature della stessa. In alcune prove è invece richiesto esplicitamente di riformulare un'espressione, allo scopo di verificarne la comprensione.²⁶ questo esercizio invita i candidati a parafrasare una porzione del documento di partenza e permette all'insegnante di lavorare su un saper-fare non solo grammaticale, ma anche lessicale e testuale, quindi comunicativo in senso lato. Data la frequenza di queste richieste, ogni situazione della vita di classe, soprattutto al triennio, deve diventare l'occasione per abituare gli alunni a riformulare ed è indispensabile che l'insegnante lavori perché questa competenza si plasmi di giorno in giorno: ogni volta che verrà chiesto il significato di una parola sconosciuta, il docente dovrà sforzarsi in prima persona di esplicitarlo in lingua straniera, evitando il passaggio più rapido e più automatico alla lingua materna o prima lingua. Così, chiederà all'alunno di spiegare "con le proprie parole", in modo da abituarlo alla riformulazione di sintagmi, così come richiesto sovente dalle prove dell'esame di Stato.

Di natura completamente differente sono invece alcune domande del testo di attualità di lingua tedesca (domande 3 e 7) e del testo letterario di lingua inglese (domande 3 e 4), che invitano i candidati a citare per sostenere una tesi. In questo caso è utile che l'insegnante ribadisca l'importanza di comprendere la consegna per evitare che, insistendo generalmente molto sulla riformulazione, gli alunni non riescano più a evitarla e non sappiano riconoscere quando viene richiesto loro un esercizio più meccanico, anche se non sempre evidente, quale la citazione.

Tra i diversi tipi di domande proposte spesso si invita il candidato a esprimere un'opinione personale oppure a sostenere una tesi; fatto, questo, che implica la necessità di padroneggiare il tipo testuale dell'argomentazione.²⁷ Come abbiamo sottolineato in rapporto al tema di lingua straniera, l'insegnante non può evitare di affrontare un lavoro specifico sui tipi testuali, sia in ricezione che in produzione, al fine di fissare la competenza testuale, sottocompetenza della competenza comunicativa e importante obiettivo da raggiungere a conclusione del secondo ciclo.²⁸

²⁶ Ad esempio richiedono una riformulazione il 50% delle domande del questionario del testo di attualità di lingua francese (domande 1, 2, 6 e 7).

²⁷ Richiedono di argomentare oppure di esprimere la propria opinione la domanda 7 del testo letterario di lingua francese, le domande 6, 9 e 10 del testo letterario di lingua inglese e la domanda 7 del testo letterario di lingua tedesca.

²⁸ Cfr. C. Bosisio "L'esame di Stato di Lingua Straniera: una prospettiva glottodidattica", "Nuova Secondaria", XXIV/4, 2006.

Un'ultima riflessione deriva dall'analisi dei questionari dei testi letterari, che presentano forti disparità. Per la lingua tedesca, ad esempio, vi sono domande che rimandano allo specifico del testo, cioè alla letterarietà, in quanto invitano i candidati a riflettere sul rapporto tra forma e contenuto (domande 5 e 6) e sul messaggio che l'autore ha voluto trasmettere (domanda 7). Il testo di lingua francese viene invece affrontato come un testo qualunque: si indagano aspetti specifici del contenuto senza verificare la comprensione globale né la specificità letteraria, che i candidati hanno auspicabilmente sviluppato nel corso del triennio. Il testo di lingua inglese presenta infine almeno tre domande (7, 9 e 10), alle quali il candidato non può rispondere in maniera esaustiva se non ha trattato l'opera di Beckett durante le lezioni di letteratura. Mancando, dunque, un indirizzo metodologico condiviso da tutte le lingue, diventa fondamentale che gli insegnanti coinvolti lavorino all'unisono per evitare un eccessivo sforzo cognitivo da parte dell'alunno e per fornire a quest'ultimo una preparazione globale che lo renda capace di affrontare qualunque tipo di questionario concernente un testo letterario.²⁹ Qui di seguito proponiamo una tabella volta a sintetizzare la disparità di richieste che emergono dalle prove ministeriali.

	Francese		Inglese		Tedesco	
	Testo letterario	Testo di attualità	Testo letterario	Testo di attualità	Testo letterario	Testo di attualità
Comprensione globale			X		X	X
Comprensione analitica	X	X	X	X	X	X
Inferenza	X	X	X		X	X
Rielaborazione	X	X		X		
Citazione			X			X
Opinione personale	X		X		X	
Specifico letterario			X		X	

²⁹ Questo lavoro contribuisce allo sviluppo della cosiddetta *multi-competenza*, che rimanda all'idea "of an integration continuum between the two or more languages" (Cfr. V. Cook, *Background to the L2 user perspective*, <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Multi-competence/MCopenr.htm>; cfr. anche C. Bosisio, *Fra teoria e pratica*, "Nuova Secondaria", XXIV/1, 2006, pp. 72-76).

La tappa successiva al questionario è la redazione di un breve riassunto, prova a nostro avviso indipendente dall'esercizio di produzione dal momento che, come l'analisi del testo, mette in evidenza un'abilità integrata: per redigere il riassunto il candidato deve infatti aver compreso il testo (ricezione scritta) prima di poter scrivere (produzione scritta). La particolarità di questo esercizio sembra nota nelle prove di lingua tedesca e inglese, ma non in quelle di lingua francese e spagnola, per le quali il riassunto viene assimilato all'esercizio di produzione comparando nella stessa sezione intitolata "production" e "producción".³⁰ Ecco dunque la necessità di preparare in maniera specifica gli alunni al riassunto per il quale, ad esempio nel caso della lingua francese, esistono precise indicazioni da seguire: si tratta di un genere ben definito e nettamente distinto dalla *synthèse* e dal *compte rendu* con i quali, invece, in italiano, presenta alcune sovrapposizioni.³¹

Questa seconda prova scritta dell'esame di Stato del Liceo Linguistico si conclude con una produzione, una breve composizione per la quale valgono le considerazioni espresse in precedenza a proposito del tema. In questa sede, prima di concludere, vogliamo sottolineare le disparità nelle consegne relative a questa sezione: per la lingua tedesca, ad esempio, vengono poste diverse domande e non risulta chiaro se il candidato deve scegliere, se deve rispondere separatamente o se deve rispondere a tutte in un unico testo. Questa consegna non univoca potrebbe comunque essere interpretata come il tentativo di venire incontro al candidato offrendogli diversi spunti di riflessione, che egli può cogliere abbastanza liberamente. Per la lingua francese, spagnola e inglese (attualità) la consegna è al contrario unica, molto semplice e definita, mentre nel testo letterario di lingua inglese sono poste due domande, ma l'avverbio *alternatively* fugge ogni dubbio. Benché risulti chiara l'alternativa fornita nella consegna della produzione del testo letterario di lingua inglese, ci lascia perplessi la disparità delle due consegne: nel primo caso si chiede di riflettere sull'opera di Beckett inquadrandola nel contesto storico, mentre nel secondo caso il candidato può raccontare di una qualsiasi opera teatrale alla quale ha assistito (non necessariamente inglese, dunque). Ci chiediamo come sia possibile valutare equamente due candidati che scegliessero i due diversi titoli.

Vogliamo concludere attirando l'attenzione sulla macchinosità della prova di attualità di lingua tedesca: il testo si riferisce alla realtà francese e all'allora progetto di legge sul divieto di fumo nei luoghi pubblici, mentre nell'esercizio di produzione si chiede di considerare l'effetto che la stessa legge ha avuto in Italia. Non era forse più appropriato scegliere un articolo attinente alla realtà germanofona della quale i candidati approfondiscono la lingua-cultura da cinque anni? Può davvero un non-francesista capire la portata di tale provvedimento in un paese tradizionalmente tabagista come la Francia?

3. Considerazioni generali

Le nostre riflessioni mettono in luce che l'alunno di un Liceo Linguistico si trova di fronte a una decisione delicata dovendo scegliere tra il tema o la comprensione del testo. Nel caso propenda per la prima prova deve

³⁰ Per approfondimenti si veda P.E. Balboni, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, Utet Libreria, Torino 1998.

capire in quale lingua sviluppare la traccia che meglio gli conviene, nel secondo caso, invece, deve leggere sei testi, due per ognuna delle tre lingue. Quest'ampia scelta, che giustifica le sei ore di tempo messe a disposizione, offre ai candidati la possibilità di individuare la prova che meglio valorizza le competenze acquisite: è bene allora che approfittino di quest'opportunità non limitandosi a priori, e cioè arrivando all'esame con un solo dizionario perché hanno già deciso di svolgere la prova nella lingua in cui hanno i risultati migliori.

Il docente insegnerà agli alunni ad affrontare una prova così lunga e impegnativa attivando varie strategie, da quelle affettive, per tenere sotto controllo l'ansia e per gestire la risorsa del tempo, a quelle meta-cognitive, che guidano i candidati alla rilettura. In questo caso l'insegnante presenterà diverse tecniche per individuare tutti gli errori, anche quelle sviste che passano inosservate a una rilettura globale. Potrà suggerire ad esempio di rileggere in maniera selettiva, una prima volta solo per controllare l'accordo soggetto-verbo, una seconda volta per verificare l'accordo sostantivo-aggettivo e via di seguito in relazione alle specificità di ogni sistema linguistico.

Affinché la valutazione sia uniforme e oggettiva, malgrado i limiti e le differenze delle prove, è necessaria, inoltre, l'individuazione di un'unica griglia con criteri comuni a tutte le lingue. ancora una volta insistiamo sulla necessità, per gli insegnanti di lingue straniere, di lavorare in *équipe*, al fine di abituare gli alunni a ragionare e a operare per aree disciplinari e tematiche e non per discipline separate e a sé stanti.

Concludiamo ribadendo l'importanza di iniziare la preparazione all'esame di Stato dall'inizio del triennio, magari accordandosi con gli apprendenti sulla consegna di una prova al mese fino al termine dell'anno, da svolgersi a casa. Questo tipo di esercitazione sarà naturalmente valutata dal docente che inviterà gli studenti a costruire un grafico che testimoni l'evoluzione delle competenze sollecitate dall'analisi testuale. L'attività si configura come un banco di prova per entrambi gli attori del processo educativo: il docente accorda la sua fiducia agli alunni, che rispondono in modo responsabile, rispettando le scadenze concordate, nonché l'invito a non chiedere aiuto pur trovandosi in un ambiente domestico a loro favorevole.

Appare dunque in tutta la sua evidenza che la didattica della scrittura richiede molto tempo e molto impegno da parte sia degli alunni che dell'insegnante di lingua straniera, ai quali si richiede uno sforzo costante per costruire quella competenza testuale essenziale per completare la «competenza globale»³² e del resto necessaria per affrontare la seconda prova dell'esame di Stato.³³

³¹ Questo lavoro può essere utile anche per la preparazione della certificazione internazionale DELF (*Diplôme d'étude en langue française*).

³² Cfr. Cfr. C. Bosisio "L'esame di Stato di Lingua Straniera: una prospettiva glottodidattica", "Nuova Secondaria", XXIV/4, 2006.

³³ Con questo contributo abbiamo voluto concentrarci sugli interventi che un insegnante di lingue può inserire nella sua programmazione nell'obiettivo di fornire agli alunni conoscenze, competenze e abilità necessarie per poter affrontare autonomamente l'esame di Stato così com'è strutturato oggi. Emergono comunque diversi spunti su cui riflettere per eventuali azioni di miglioramento, anche se non sappiamo in che misura queste prove saranno oggetto di riforma nei prossimi anni.

Qui di seguito proponiamo due tabelle volte a sintetizzare alcuni dei suggerimenti operativi per la preparazione degli alunni alle diverse prove dell'esame di Stato.

Tema in lingua straniera

INDICATORI	SUGGERIMENTI OPERATIVI
Comprensione dell'argomento	Durante le varie esercitazioni, imparare a leggere i titoli delle prove per cogliere le parole chiave. Far svolgere il lavoro dapprima collettivamente da tutto il gruppo classe sotto la guida dell'insegnante e in seguito in autonomia.
Competenza testuale	Lavorare sui <i>tipi testuali</i> : 1. <u>Fase passiva</u> : riconoscimento dei tipi testuali, analisi delle sovrapposizioni tipologiche. 2. <u>Fase attiva</u> : da esercizi di produzione guidati a esercizi creativi.
	Lavorare sui <i>connettori</i> : 1. <u>Fase passiva</u> : riconoscimento dei connettori e degli schemi testuali. 2. <u>Fase attiva</u> : da esercizi di produzione guidati a esercizi creativi.
Varietà dei contenuti del corso	Non limitarsi ad un corso di letteratura ma dare spazio alla lingua/cultura.
	Arricchire il lessico (anche attraverso moduli CLIL/EMILE).
	Addestrare all'uso del dizionario monolingue (da privilegiare) e bilingue.

Comprensione e produzione in lingua straniera

INDICATORI	SUGGERIMENTI OPERATIVI
Comprensione globale e comprensione analitica (testi di attualità)	Durante le varie esercitazioni, proporre questionari diversificati (anche creati <i>ad hoc</i> dall'insegnante) che verifichino i due tipi di comprensione del testo.
Comprensione globale e comprensione analitica (testi letterari)	Sottolineare lo speciale legame tra forma e contenuto sia attraverso la lettura intensiva, sotto la guida dell'insegnante, di brani letterari sia attraverso i questionari di analisi proposti dai manuali.
Capacità di inferenza	Durante le varie esercitazioni, proporre questionari diversificati (anche creati <i>ad hoc</i> dall'insegnante), che verifichino dapprima la comprensione referenziale quindi la comprensione inferenziale.
Capacità di rielaborazione	Rendere ogni situazione della vita in classe un'occasione per rielaborare gli argomenti affrontati, sia da parte dell'insegnante, sia da parte degli alunni.
Capacità di svolgere un riassunto	Preparare gli apprendenti al riassunto attraverso esempi svolti in classe ed esercizi dapprima guidati e successivamente più liberi.

