

Elemento aggiuntivo PEL III per l'insegnamento della letteratura nei licei

Guida

INDICE

1	GUIDA RAPIDA	2
	<i>Panoramica sistematica dei materiali</i>	4
2	INTRODUZIONE: SPIEGAZIONE ED UTILIZZO DEI MATERIALI	5
2.1	Panoramica dei materiali e delle loro principali funzioni	5
2.2	Descrittori	6
2.2.1	Caratteristiche	6
2.2.2	Classificazione e codificazione	7
2.2.3	Funzioni	9
2.3	Opzioni ricettive e produttive	10
2.4	Task	11
2.5	Moduli	12
3	BACKGROUND	13
3.1	Mandato e finalità del progetto	13
3.2	Sviluppo dei materiali	14
3.2.1	Orientamento alle competenze	14
3.2.2	Descrittori	15
3.2.3	Task	21
3.2.4	Moduli	23
4	BIBLIOGRAFIA	24
5	INDICE DELLE FIGURE	26
6	INDICE DEI MATERIALI (AREA DOWNLOAD)	26
6.1	Descrittori per la letteratura (banca dei descrittori)	26
6.2	Opzioni ricettive e produttive	26
6.3	Panoramica dei task	26
6.4	Raccolta dei task	26
6.5	Moduli	26

1 Guida rapida

L'elemento aggiuntivo *PEL III per l'insegnamento della letteratura nei licei* comprende strumenti e materiali a sostegno di un insegnamento della letteratura in lingua straniera al livello secondario II che sia moderno ed orientato alle competenze. Nello specifico si tratta di:

- **Can do statements (descrittori) delle competenze letterarie**, che integrano i noti descrittori del Quadro comune europeo di riferimento (QCER) per le lingue con descrittori delle competenze letterarie tipiche.
- Elenchi aperti di caratteristiche per una più precisa caratterizzazione dei testi letterari da trattare (le cosiddette **opzioni ricettive**), delle attività dei discenti e degli output del lavoro svolto nell'ambito letterario (**opzioni produttive**).
- **Task per un insegnamento della letteratura orientato alle competenze**, pronti per essere utilizzati o facilmente adattabili alle specifiche esigenze, con un esplicito riferimento ai descrittori.
- **Moduli** per la documentazione del lavoro svolto in ambito letterario con il PEL III.

Tali materiali sono disponibili per il download in tedesco, francese ed italiano e in parte anche in inglese¹. Sono destinati innanzitutto ai docenti delle lingue straniere dei licei, agli specialisti della didattica delle lingue straniere moderne e, in particolare, per quanto concerne le liste di controllo relative ai *can do statements* e i moduli, anche ai discenti del relativo livello scolastico.

Tutti i materiali possono essere utilizzati in modo flessibile e secondo necessità. La guida all'elemento aggiuntivo *PEL III letteratura* fornisce la risposta a molte delle domande che gli utenti possono avere sui materiali, ad esempio:

Domande degli utenti	Risposte fornite dalla guida
Come faccio ad avere rapidamente una visione d'insieme dei materiali disponibili?	La <i>panoramica dei materiali</i> del capitolo 1 offre una visione d'insieme, sintetica e sistematica, dei materiali con i relativi link. Il capitolo 2.1 propone una panoramica più ampia e presenta le funzioni principali dei materiali.
Dove trovo i task di letteratura pronti per essere utilizzati?	Nell'area download (cap. 6 e in part. 6.4). Tra l'altro, vi si trova anche una panoramica di tutti i task disponibili (cap. 6.3).
Come devo procedere se voglio creare io dei task di letteratura orientati alle competenze?	Il capitolo 2.4 fornisce indicazioni su come realizzare i propri task; cfr. in merito anche la „griglia di analisi dei task comunicativo-letterari“ (fig. 5 al cap. 3.2.3), utilizzata per sviluppare e valutare i task esistenti.
A cosa mi servono esattamente i descrittori per la letteratura?	Il capitolo 2.2.3 descrive più nel dettaglio le molteplici funzioni dei descrittori. Esso offre anche, ad esempio, una sezione sull'utilizzo dei descrittori in relazione agli obiettivi di apprendimento.
Perché i descrittori hanno dei codici e a cosa mi servono?	I capitoli 2.2.2 e 2.2.3 danno informazioni sui codici dei descrittori, utilizzabili ad esempio come termini di ricerca nella consultazione del pool di descrittori (cfr. anche la fig. 3, che riporta lo schema completo dei codici).

¹ Il progetto è stato sostenuto dall'Ufficio federale della cultura nel quadro dell'articolo 10 dell'ordinanza sulle lingue. Il progetto è dunque incentrato sulla promozione delle lingue nazionali.

<p>Che rapporto c'è tra i descrittori per la letteratura e i descrittori del QCER?</p>	<p>Il capitolo 3.2.2, sezione iii entra nel merito delle questioni dei livelli di competenza quando si lavora con testi letterari, e quindi delle questioni dell'interazione tra descrittori non scalari per la letteratura e descrittori scalari del QCER, anche sulla scorta di esempi concreti.</p> <p>Le opzioni ricettive e produttive, descritte più nel dettaglio al capitolo 2.3 e scaricabili dall'area download (cap. 6, risp. 6.2), creano un collegamento tra i descrittori letterari non scalari e quelli scalari del QCER.</p>
<p>Come si possono utilizzare i descrittori formulati in via generale per la letteratura in situazioni didattiche concrete?</p>	<p>I descrittori per la letteratura possono essere contestualizzati con le <i>opzioni ricettive</i> (criteri per la selezione e la caratterizzazione di testi letterari) e concretizzati con le <i>opzioni produttive</i> (proposte per orientare le attività dei discenti, precisandone anche gli outcome linguistici). Le opzioni sono un elemento di collegamento tra i descrittori per la letteratura e i descrittori del QCER. La figura 4 chiarisce a livello grafico tali collegamenti (cap. 3.2.2, iii).</p>
<p>Quando e quali moduli vanno usati?</p>	<p>Le funzioni dei moduli sono illustrate in modo più approfondito nel capitolo 2.5.</p>
<p>Cosa significa esattamente „insegnamento della letteratura orientato alle competenze?“</p>	<p>Il capitolo 3.2.1 propone riflessioni sulla questione dell'orientamento alle competenze nell'insegnamento della letteratura, come parte delle informazioni di base sul progetto.</p>

Panoramica sistematica dei materiali

La figura 1 offre una panoramica sistematica dei materiali dell'elemento aggiuntivo PEL III letteratura. Da tale schema è possibile passare direttamente ai materiali.

I campi su sfondo giallo costituiscono il nucleo fondamentale dell'elemento aggiuntivo PEL III letteratura: sono disponibili descrittori per le competenze letterarie (D.), i relativi task pronti, i task pronti per essere usati nell'ambito dell'insegnamento della letteratura orientato alle competenze (F.) e le cosiddette opzioni, che aiutano il docente nella selezione e nell'utilizzo dei testi letterari (C. ed E.).

I materiali includono inoltre dei moduli (su sfondo azzurro), che integrano il sistema di moduli già in essere del PEL con moduli specifici per la letteratura (da H. a M.). La numerazione dei moduli segue la struttura esistente del PEL III, in cui non si è ritenuto necessario un modulo 2.4 specifico per la letteratura.

Infine vi sono tre documenti accompagnatori: il documento A. offre una visione sintetica di tutti i materiali, il documento B. spiega ulteriormente i materiali e i loro nessi (ab origine) ed offre proposte applicative. Il documento G. illustra tutti i task disponibili nel loro insieme.

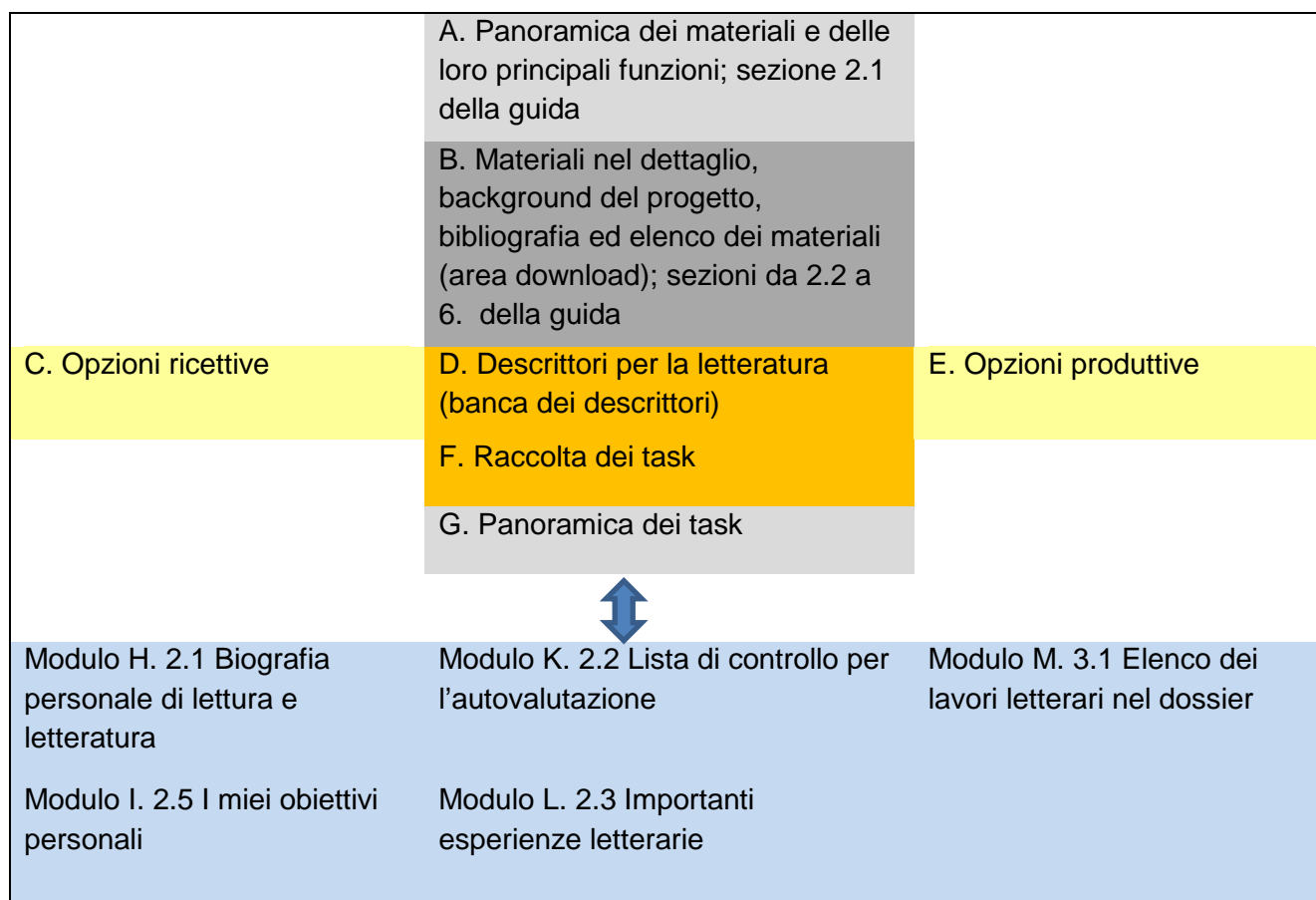


Fig. 1: Panoramica in forma tabellare dei materiali dell'elemento aggiuntivo PEL III letteratura

La guida e la panoramica dei task sono disponibili anche nell'area off line.

2 Introduzione: spiegazione ed utilizzo dei materiali

L'introduzione presenta i materiali dell'elemento aggiuntivo „PEL III letteratura“ prima nel loro insieme e poi nel dettaglio e li spiega ed illustra ulteriormente in relazione ai principali utilizzi e contesti.

2.1 Panoramica dei materiali e delle loro principali funzioni

L'elemento aggiuntivo „PEL III letteratura“ comprende quattro gruppi di materiali:

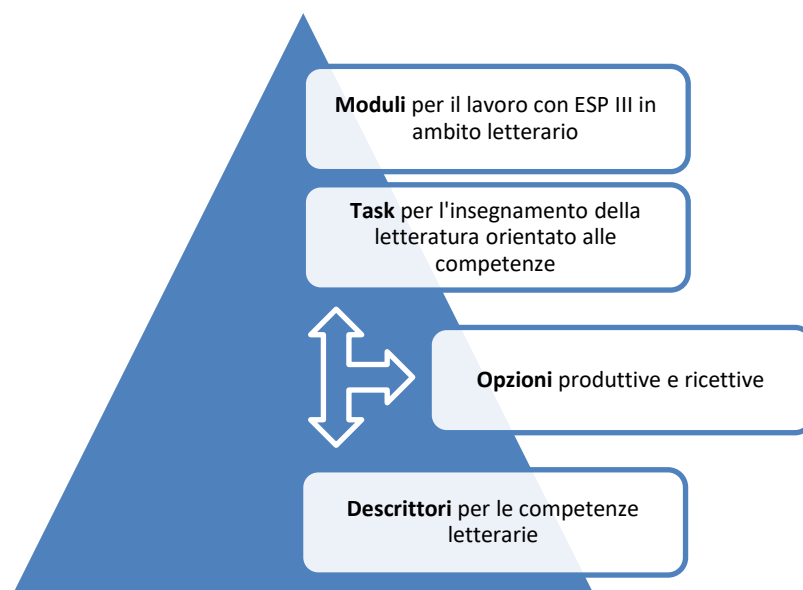


Fig. 2: PEL III letteratura: quattro gruppi di materiali

I **62 descrittori** costituiscono la base dei materiali. Si tratta di descrizioni delle competenze letterarie tipiche, nella forma “*Sono in grado di*” e quindi dal punto di vista dei discenti. I descrittori possono essere utilizzati, principalmente

- per definire o affinare gli obiettivi di apprendimento,
- per generare task propri per un insegnamento della letteratura orientato alle competenze e
- come criteri per l’(auto)valutazione delle competenze letterarie.

A differenza dei noti descrittori del Quadro comune europeo di riferimento (QCER) per le lingue e del Portfolio europeo delle lingue (PEL), questi descrittori per la letteratura non sono, consapevolmente, riferiti (e quindi scalati rispetto) ad uno specifico livello di competenza linguistica ma sono riconducibili ai descrittori del QCER, con le opzioni ricettive e produttive che assolvono una funzione di ponte (dettagli in merito alle sezioni 2.3 e 3.2.2).

Le **opzioni** sono elenchi aperti di proprietà per una caratterizzazione più precisa dei temi letterari da affrontare (opzioni ricettive) ovvero delle attività dei discenti e degli output del lavoro in campo letterario (opzioni produttive). Le opzioni servono

- come ausilio per il docente nella selezione e nel lavoro con i testi letterari,
- a contestualizzare e concretizzare i descrittori (formulati in modo trasversale rispetto ai contesti) per l'utilizzo a lezione,
- a valutare più precisamente i requisiti linguistici nel lavoro con i testi letterari.

Sono inoltre forniti **diversi task** con cui si possono sviluppare ed esercitare le competenze letterarie. Tali task

- sono pronti per l'uso o facilmente adattabili alle esigenze specifiche degli utenti,
- illustrano a titolo esemplificativo come si possono usare i descrittori ai fini dell'apprendimento e
- stimolano, assieme ai descrittori, la pianificazione, lo svolgimento e la valutazione di task letterari e progetti propri.

La serie di materiali comprende infine **cinque moduli**, che integrano l'esistente sistema di moduli del PEL III con documenti concernenti la letteratura. I nuovi moduli stimolano riflessioni valutative sui processi di apprendimento in relazione ai testi letterari ed offrono, ad esempio, una struttura per stilare (e integrare) la biografia di lettura. I moduli si prestano quindi in particolar modo ad essere impiegati dopo aver elaborato task letterari o al termine di un ciclo di apprendimento, ad esempio un anno scolastico.

2.2 Descrittori

Nel quadro del progetto sono stati sviluppati complessivamente 62 descrittori per la letteratura. Le loro caratteristiche, classificazioni e funzioni sono illustrate di seguito sulla scorta di tre esempi (in parentesi la numerazione e la rispettiva codificazione dei descrittori in linea col pool dei descrittori, cfr. D.):

- a) So identificare in un testo letterario gli elementi linguistici che ne determinano la peculiarità estetica. (Lit2; TESTO-LINGUA; IDENTIFICARE)
- b) So comprendere le relazioni tra i personaggi di un testo letterario. (Lit9; TESTO-CONTENUTO; PARAGONARE)
- c) So riconoscere le questioni che un testo letterario solleva (per es. colpa) e metterle in relazione con il mio sistema di valori. (Lit14; TESTO-CONTENUTO; FORMULARE IPOTESI; ATTEGGIAMENTI)

2.2.1 Caratteristiche

I descrittori per la letteratura possono essere definiti sulla base di otto caratteristiche (da i. a viii.). I descrittori

- i. descrivono competenze letterarie tipiche ovvero competenze letterarie fondamentali;
- ii. non sono vincolati ad una specifica teoria della scienza della letteratura, come ad esempio l'ermeneutica o ad approcci (post)strutturalisti;
- iii. concepiscono la letteratura in senso ampio, per cui, ad es., rientrano in essa anche le trasposizioni cinematografiche di opere letterarie e i testi sulla letteratura;
- iv. sono formulati in modo trasversale rispetto al contesto, al fine di garantire maggiori possibilità applicative;
- v. possono essere contestualizzati in modo flessibile attraverso le „opzioni ricettive“ (un elenco aperto di caratteristiche testuali per una più precisa caratterizzazione del testo letterario da trattare);
- vi. possono essere concretizzati in modo flessibile attraverso le „opzioni produttive“ (un elenco aperto di possibili attività dei discenti ed output del lavoro svolto col testo letterario affrontato);
- vii. non sono scalari ma possono essere riferiti ai descrittori scalari del QCER (laddove le opzioni produttive e ricettive possono assumere una funzione di collegamento);
- viii. possono essere riferiti a progetti internazionali come CARAP/REPA² (attraverso la classificazione ovvero codificazione dei descrittori, v. sotto, sezione 2.2.2).

La caratteristica i. rimanda due volte alla sostanza dei descrittori per la letteratura: da un lato si tratta di descrizioni di competenze letterarie *selezionate*, dall'altro, all'interno del gruppo di progetto e sviluppo si è raggiunto un ampio consenso sulla comprensibilità e sul significato pratico di tali descrittori. Dal punto di vista del metodo di ricerca, questo può equivalere alla fase della validazione qualitativa (comunicativa) (per i dettagli relativi al lavoro di sviluppo si veda sotto, alla sezione 3.2.2).

Le caratteristiche da ii. a iv. devono innanzitutto garantire maggiori e molteplici possibilità d'impiego dei descrittori.

Le caratteristiche da v. a vii. possono essere illustrate come segue sulla scorta dell'esempio a):

Il descrittore Lit2 a) *So identificare in un testo letterario gli elementi linguistici che ne determinano la peculiarità estetica* è formulato, come quasi tutti i descrittori del pool, con il dummy „testo letterario“. In

² Il Quadro di Riferimento degli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture (CARAP) è un progetto del Centro Europeo delle Lingue Moderne (CELM) di Graz, si veda www.carap.ecml.at (ultima verifica il 20.5.2016).

questo modo resta da definire a livello di input di quale tipo di testo si tratti (caratteristica iv.). Spetta al docente sostituire il dummy con uno specifico testo letterario; si possono elaborare e, come dice il descrittore, “identificare” le peculiarità estetiche sulla scorta di svariati testi, ad esempio un racconto breve oppure un romanzo, un’opera teatrale o un film. Le opzioni ricettive (riassunte in C.) assistono il docente nella selezione del testo letterario: sono elencati generi letterari e tipologie testuali, epoche e periodi nonché gradi diversi di complessità del testo (contestualizzazione del dummy, caratteristica v.). La situazione è analoga sul versante dell’output: il descrittore Lit2 parla solamente di „identificare“. Come debbano essere identificati gli elementi linguistici che determinano la peculiarità estetica del testo e *in quale forma* debba esprimersi l’identificazione da parte del discente, rappresenta, interamente o in parte, una decisione metodologico-didattica che viene lasciata al docente. Tale decisione è sostenuta dalle opzioni produttive (riassunte in D.), intese come una raccolta aperta di possibili processi di lavoro (ad es. riconoscere apponendo crocette in una lista, evidenziare passaggi di testo o descrivere sinteticamente) e output (ad es. rappresentazione grafica, integrazione del testo o trasformazione (della tipologia) testuale) (caratteristica vi.).

2.2.2 Classificazione e codificazione

I descrittori sono classificati e codificati in base a tre dimensioni: *riferimento testuale*, *attività cognitive* e *aspetti conoscitivi e atteggiamenti*. Queste dimensioni presuppongono un’interazione tra il lettore e il testo. La prima dimensione, il *riferimento testuale*, considera come i descrittori di norma focalizzino l’attenzione su diversi aspetti del testo letterario, ad es. il registro linguistico o la struttura testuale. La seconda dimensione, le *attività cognitive*, si concentra sulle procedure di comprensione ed elaborazione applicate dai lettori che si confrontano con testi letterari. La terza dimensione, *aspetti conoscitivi e atteggiamenti*, si riferisce ai diversi ambiti del sapere a cui si attinge quando si lavora ad un testo e che può essere riconfigurato a livello personale.

Oltre ad essere classificato in base alle dimensioni, ogni descrittore viene anche codificato precisamente attraverso le cosiddette categorie di dettaglio, per far emergere più chiaramente, di volta in volta, la specificità delle descrizioni delle competenze. Mentre, ad esempio, per quanto concerne le attività cognitive, in *un* descrittore si tratta principalmente di trovare caratteristiche linguistiche (codice IDENTIFICARE), un altro descrittore sottolinea la creazione di aspettative (codice FORMULARE IPOTESI). In totale si applicano 12 sottocategorie. La fig. 3 illustra lo schema completo di classificazione:

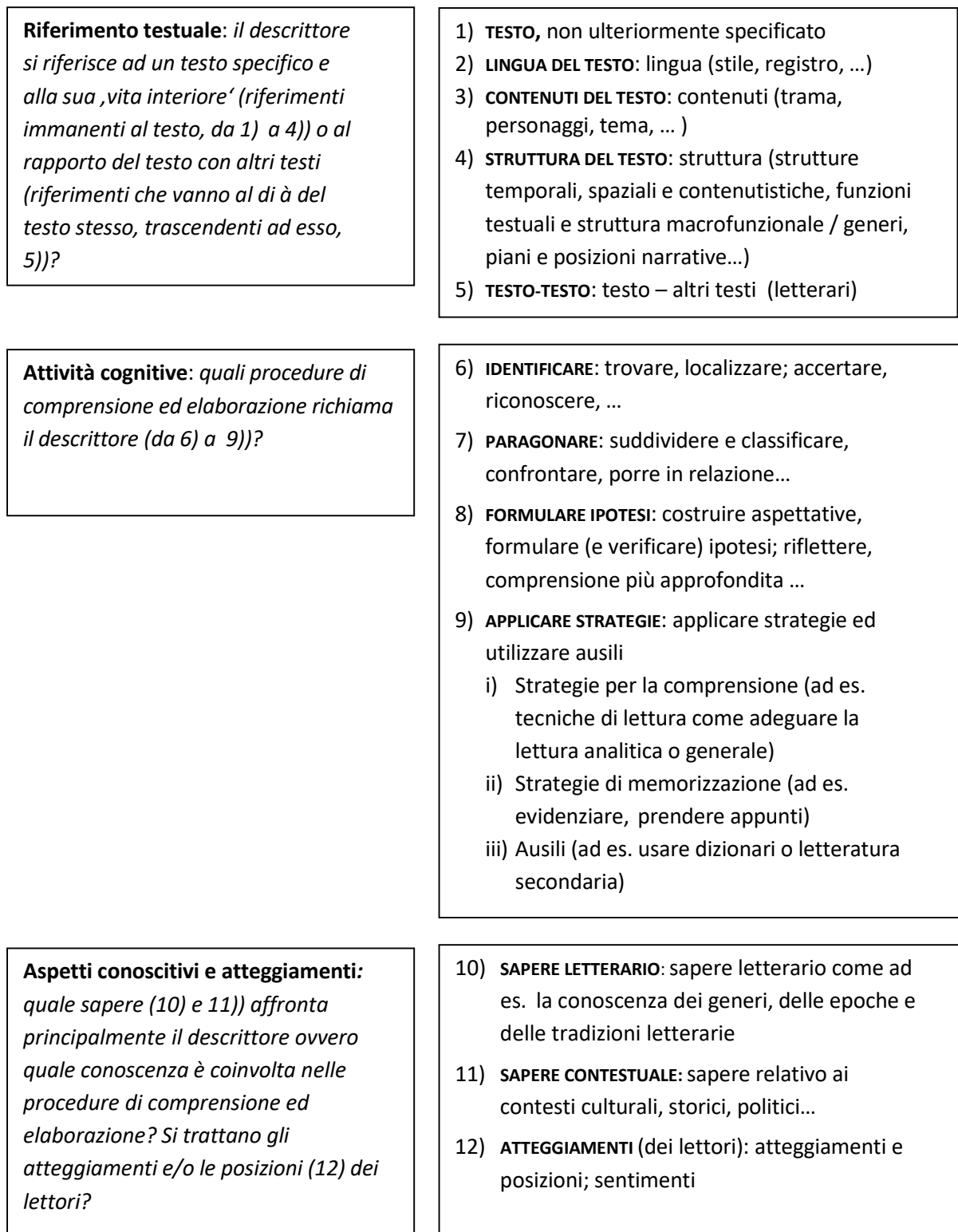


Fig. 3: Schema di classificazione dei descrittori per la letteratura: i descrittori sono classificati in base a tre dimensioni (a sinistra) e 12 categorie di dettaglio ad esse correlate (a destra); ogni categoria di dettaglio ha un codice (IN MAIUSCOLETTO), che funge da termine fondamentale per la relativa categoria e può essere usato come termine di ricerca.

2.2.3 Funzioni

La classificazione dei descrittori come illustrato dalla figura 3 supporta un utilizzo del pool dei descrittori orientato alle esigenze, flessibile e differenziato: singoli codici o anche combinazioni di codici possono essere utilizzati in modo mirato come termini di ricerca per i descrittori. Si possono così comporre set propri di descrittori con un determinato focus, secondo il contesto e lo scopo. Ad esempio, il lavoro può concentrarsi sui seguenti aspetti e relativi set di descrittori:

- il confronto linguistico e/o contenutistico con testi letterari (selezione di descrittori in base ai *riferimenti testuali*, codici TESTO-LINGUA e TESTO-CONTENUTO);
- un'attività/lavoro di confronto di un testo con testi paralleli o esercitazione di strategie (selezione di descrittori in base alle *attività cognitive*, codici PARAGONARE e APPLICARE STRATEGIE);
- l'elaborazione di conoscenze sui generi o il lavoro ad atteggiamenti e posizioni (selezione di descrittori in base agli *aspetti conoscitivi*, codici SAPERE LETTERARIO e ATTEGGIAMENTI)

In generale, i set di descrittori di questo tipo, nel quadro del lavoro mirato che si intende svolgere, possono assolvere la funzione di

- illustrare o formulare gli obiettivi di apprendimento;
- selezionare dalla raccolta dei task esempi di task adeguati;
- creare task personalmente.

Infine, i set di descrittori raggruppati in base ai codici possono anche servire a valutare le competenze letterarie, anche e specialmente per l'autovalutazione, che potrebbe essere preceduta da una fase in cui i discenti si confrontano con i descrittori. La semplice formulazione „Sono in grado di“ naturalmente non assolve ancora tale funzione.

Per quanto concerne l'aspetto dell'obiettivo di apprendimento, i descrittori – singolarmente o come set – incoraggiano, oltre all'utilizzo in classe, il dibattito nei collegi docenti dei licei sugli obiettivi di apprendimento per la letteratura, anche e soprattutto al di là della lingua (straniera). I descrittori per la letteratura dell'elemento aggiuntivo „PEL III“ non rappresentano di per sé degli standard ma invitano a sviluppare visioni trasparenti e comunicabili degli obiettivi importanti dell'insegnamento della letteratura, nelle scuole e, idealmente, anche in modo trasversale alle singole scuole. Parti del pool dei descrittori possono essere definite come obiettivi comuni di apprendimento o usate come base per la formulazione di obiettivi di apprendimento propri. La codificazione di ogni singolo descrittore è funzionale a tali scopi: i descrittori sono annotati in modo tale da consentire una selezione rapida dei descrittori in base ai propri interessi e alle proprie esigenze (ad es. set di descrittori incentrati sulla „lingua“, sulla „conoscenza dei generi“ oppure su „atteggiamenti e posizioni“).

2.3 Opzioni ricettive e produttive

I descrittori per la letteratura dell'elemento aggiuntivo „PEL III letteratura“ sono formulati in modo trasversale rispetto ai contesti, al fine di garantire molteplici possibilità di utilizzo. Per questo sono formulati senza che sia menzionato un determinato testo letterario (cfr. 2.2.1). Al contempo, l'azione linguistica letteraria presuppone sempre dei testi concreti. Spetta al docente selezionare un determinato testo letterario *in base al contesto specifico* ed "applicare" i descrittori per le competenze letterarie fondamentali. I materiali dell'elemento aggiuntivo aiutano il docente nel processo di selezione e contestualizzazione attraverso le cosiddette opzioni ricettive. Anche le opzioni produttive fungono però da ausilio perché i descrittori relativi ai processi e ai prodotti della comprensione auspicati sono generali, devono cioè essere *concretizzati* per essere utilizzati nella propria lezione. Le opzioni produttive offrono una serie di proposte in merito.

Le **opzioni ricettive** (C., area download) sono un elenco aperto con tre gruppi di punti di vista per la selezione dei testi letterari: gli elenchi in base a *generi e tipologie testuali ed epoche e periodi* fungono (singolarmente o insieme) da stimoli per la contestualizzazione dei descrittori. Il terzo gruppo di opzioni, *diversi gradi di complessità testuale*, fornisce delle prime indicazioni sul livello linguistico richiesto dal testo letterario scelto (ai fini di una migliore valutazione dei requisiti linguistici, vanno consultati i descrittori del QCER, cfr. in merito 3.2.2).

La comprensione letteraria avviene attraverso processi linguistico-cognitivi non direttamente accessibili. Tali processi e i loro prodotti diventano osservabili solo attraverso attività linguistiche produttive ed interattive. Né i processi né le attività o gli outcome linguistici sono definiti nei descrittori e necessitano di essere concretizzati ed orientati attraverso task e istruzioni. Le **opzioni produttive** (E., area download) sostengono il docente attraverso proposte per il necessario orientamento, in modo differenziato per i due parametri „obiettivo e processo della comprensione“ e „prodotto della comprensione“. Si propongono risposte possibili alle domande sul tipo di comprensione voluta („obiettivo e processo della comprensione“) e su quale prodotto linguistico ci si attenda dai discenti („prodotto della comprensione“): si tratta, ad esempio, di arrivare ad un primo livello di comprensione o va sviluppata una comprensione più puntuale, e quali azioni linguistiche la evidenziano (ad es. esprimersi oralmente sulle impressioni spontanee suscitate dalla lettura, evidenziare degli elementi in base a specifici task di ricerca o rappresentare graficamente i rapporti)? Che tipo di prodotto linguistico ci si aspetta (ad es. scheda personale, intervista, gioco di ruolo)?

Così come le opzioni ricettive, anche le opzioni produttive circoscrivono sommariamente i requisiti linguistici richiesti ai discenti che lavorano con il testo letterario. Ma, come nel caso del livello linguistico richiesto per il testo selezionato, anche i livelli richiesti per la produzione ed interazione linguistica dei discenti possono essere valutati solo attingendo ai descrittori scalari del QCER (cfr. 3.2.2).

2.4 Task

I task rappresentano la colonna portante dell'insegnamento orientato alle competenze e anche dell'insegnamento della *letteratura* orientato alle competenze. Per questo l'elemento aggiuntivo „PEL III letteratura“ illustra task esemplificativi (di cui G offre una panoramica ed F un quadro più dettagliato). Questi task possono essere applicati direttamente, possono essere facilmente adattati al contesto o anche essere usati, con una selezione di descrittori, come modello per costruire task propri orientati alle competenze. Si pensa in primo luogo a task di apprendimento ma anche a task di verifica perché i due tipi di task non devono essere in contraddizione tra loro. Anzi: un punto di forza dei descrittori è proprio la loro potenziale capacità di dare coerenza all'apprendimento e alla verifica. Le descrizioni delle competenze si prestano come base per stilare task per l'apprendimento e task di verifica.

Se vengono creati task propri, vanno innanzitutto scelti uno o più descrittori (e le codifiche possono risultare utili in tal senso; cfr. 2.2.2 e fig. 3). Poi si definisce il testo letterario sulla cui base si sviluppa la competenza definita nel descrittore (contestualizzazione del descrittore formulato in modo trasversale rispetto al contesto). Infine vanno forniti i task e le istruzioni e specificati gli outcome attesi (concretizzazione del descrittore). Per i primi offrono un orientamento le *opzioni ricettive*, per i secondi le *opzioni produttive* (cfr. 2.3; le opzioni sono indicate in C. ed E.). Tali opzioni, assieme ai descrittori scalari del QCER più attinenti alla letteratura, aiutano a valutare il livello di competenza linguistica necessario per svolgere i task (cfr. 3.2.2.). Nel caso si siano costruiti task propri, è anche possibile invertire le due prime fasi, partendo quindi da uno specifico testo letterario per cercare poi dei descrittori adeguati. La terza fase, la formulazione del task, resta identica.

I descrittori e i task non sono correlati tra loro in modo rigido: per un descrittore si possono creare più task così come i singoli task possono basarsi solo su uno ma anche su più descrittori. L'interazione tra descrittori e task si dimostra quindi molto flessibile, ma non priva di criterio: si tratterà di applicare nei task le competenze definite come obiettivi di apprendimento, in particolare nei task incentrati sull'apprendimento ma, laddove necessario, anche in quelli di verifica.

In generale si attribuisce molta importanza alla coerenza di obiettivi di apprendimento e task. In particolare, appare opportuno esplicitare le competenze target ed identificarle assieme ai task. Si tiene così conto del „principio del gap“ al quale si attribuisce una particolare rilevanza per l'apprendimento: sapendo quale sia l'obiettivo di apprendimento, i discenti possono rendersi conto del gap che esiste tra tale obiettivo e il loro livello di apprendimento. In una situazione ideale, facendo quindi riferimento ai principi dell'apprendimento autonomo, questa „compensazione“ avviene già prima e poi anche durante il lavoro sul testo e comunque quantomeno a posteriori. In ogni caso, tale „compensazione“ pone le basi per la successiva riflessione sui processi di apprendimento e questo, a sua volta, costituisce la premessa per la loro ottimizzazione e, in ultima istanza, anche per l'(ulteriore) apprendimento autonomo.

2.5 Moduli

I *moduli* dell'elemento aggiuntivo „PEL III letteratura“ sostengono la riflessione sui processi di apprendimento: con la „lista di controllo per l'autovalutazione“ (K.) o un suo estratto, i discenti possono fare il punto dopo aver letto i testi e svolto i task (che si possono rendicontare in M., nell'„elenco dei lavori letterari“) ovvero verificare se e in quale misura abbiano conseguito gli obiettivi. In parallelo, L., il modulo „esperienze letterarie importanti“, lascia spazio alla riflessione sulle esperienze personali correlate alla lettura e alla loro documentazione. Le liste di controllo compilate e le esperienze documentate aiutano il discente anche a chiarire ulteriori „obiettivi personali“ nel campo della letteratura (I.). Il fatto di concentrarsi su determinate competenze stabilite dal docente non esclude in alcun modo che i discenti definiscano dei propri focus. Ciò può concretizzarsi in letture proprie, che fanno parte della „biografia personale di lettura e letteratura “ (H.) tanto quanto le opere affrontate a lezione.

In tale ottica, l'insieme degli strumenti e dei materiali elaborati nel progetto „Elemento aggiuntivo PEL III per l'insegnamento della letteratura nei licei“ contribuiscono a promuovere l'autonomia dei discenti, anche e soprattutto nel rapporto con la letteratura.

3 Background

In questa sezione si illustrano il mandato e le finalità del progetto nonché l'elaborazione dei materiali con un grado maggiore di dettaglio, da un lato ai fini di una migliore comprensione e trasparenza dei materiali resi disponibili e dall'altro per il loro possibile collegamento ad ulteriori progetti.

3.1 Mandato e finalità del progetto

In qualità di editrice del PEL, la Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) ha avviato il progetto "Elemento aggiuntivo PEL III per l'insegnamento della letteratura nei licei" ed ha concluso un accordo con l'Alta Scuola Pedagogica di Lucerna per lo sviluppo dell'elemento aggiuntivo stesso. La CDPE, rappresentata dal proprio Segretariato generale (SG CDPE) e col sostegno del Gruppo di coordinazione Insegnamento delle lingue (COL), ha seguito l'elaborazione dei materiali e degli strumenti. I risultati del progetto sono stati validati dal COL. Schulverlag plus ha curato la realizzazione a livello tecnico.

Il progetto è stato svolto dal maggio del 2013 al maggio del 2016, col sostegno finanziario dell'Ufficio federale della cultura (art. 10 dell'Ordinanza sulle lingue, Promozione delle lingue nazionali nell'insegnamento).

- La direzione generale è stata curata da Hans-Peter Hodel (Alta Scuola Pedagogica di Lucerna).
- Thomas Studer (Centro scientifico di competenza per il plurilinguismo presso l'Istituto di plurilinguismo dell'Università di Friburgo e l'Alta Scuola Pedagogica di Friburgo) ha garantito il supporto scientifico.

Il progetto è stato caratterizzato da un forte orientamento pratico per tutta la sua durata. Il team di progetto e sviluppo ha avuto come componenti i seguenti esperti per il livello secondario II:

- Patrick Blum (Lehrer für Französisch und Deutsch am Neufeld-Gymnasium Bern e Dozent Fachdidaktik Französisch IS2/PH Bern)
- Raffael D'Amato (Fachschaftsvorstand Englisch, KS Zug)
- Brigitte Gerber (Chargée d'enseignement en didactique de l'anglais, IUFE, Université de Genève)
- Michèle Knuchel- Bossel (Enseignante d'allemand au gymnase français de Bienne, chargée d'enseignement HEP BEJUNE)
- Beatrice Leonforte (Docente di francese SMS, esperta SM per il francese)
- Marisa Rossi (Docente di tedesco SMS, formatrice DFA Locarno)
- Eleonora Rothenberger (Dozentin Fachdidaktik Italienisch, PH Thurgau)

I primi risultati del progetto sono stati valutati e discussi in occasione di un laboratorio svolto nel novembre del 2014 e a cui hanno partecipato 14 insegnanti del livello secondario II. I materiali del progetto sono stati testati nel quadro di "panel" realizzati con 15 classi liceali e i loro insegnanti.³

Lo scopo generale del progetto era elaborare strumenti e materiali a sostegno di un insegnamento della letteratura moderno ed orientato alle competenze al livello secondario II. L'esigenza di un progetto di questo tipo era emersa da un sondaggio scritto, condotto nel 2012 dalla CDPE tra i docenti del corrispondente livello scolastico in

³ I panel erano composti da: Astori Fabio; Bitterli Daniel; Bodmer Brigitte; Bonomo Carmen; Buchwalder Charlotte; Favre Daniela; Gautschi Catherine; Grasdorf Manuela; Haas Denise Carla; Habegger Andrea; Hüsler Patricia; Knechtli Vera; Künzi Adrian; Massaro Massimiliano; Perregaux Myriam; Pugliese Daniel; Rigolini Anne-Madeleine; Roncoroni- Arlettaz Véronique; Schwerzmann Roland; Widmer Sarah

tutte le regioni linguistiche della Svizzera. Basandosi su tale sondaggio, i rappresentanti del COL, assieme ad insegnanti e con la consulenza specialistica di Günther Schneider, professore emerito presso l'Università di Friburgo e "padre" del Portfolio europeo delle lingue in Svizzera, ha delineato i contorni del progetto come segue: gli strumenti e i materiali da un lato dovevano essere direttamente utilizzabili a lezione o facilmente adattabili in base alle specifiche esigenze dei docenti liceali e dall'altro dovevano avere il carattere di un modello e quindi fondare e stimolare sviluppi propri nelle scuole. Il progetto doveva sostanzialmente promuovere l'uso del portfolio; gli strumenti e i materiali dovevano quindi sostenere – in via generale – l'apprendimento autonomo e responsabile e quindi fare propri i principi fondamentali del portfolio delle lingue ma anche contribuire – concretamente e in modo innovativo – all'utilizzo del portfolio europeo delle lingue III per la letteratura tra giovani ed adulti (PEL III). Poiché il progetto s'inserisce nel quadro del PEL III (e, più precisamente, è integrato nella versione online del PEL III, disponibile dal 2011), esso è vincolato anche al plurilinguismo. Per questo i materiali di progetto sono stati elaborati in tedesco, francese ed italiano e anche in inglese. In questo modo, "l'elemento aggiuntivo PEL III per l'insegnamento della letteratura nei licei" può essere utilizzato dai docenti di tedesco, francese, italiano ed inglese come lingue straniere in tutta la Svizzera e anche oltre i confini del Paese.

3.2 Sviluppo dei materiali

3.2.1 Orientamento alle competenze

L'insegnamento della letteratura orientato alle competenze non è (ancora) la normalità. Da un lato l'orientamento alle competenze e all'azione, con il concetto, fondamentale per l'insegnamento e l'apprendimento, dei *task*, ovvero di compiti orientati all'azione, in linea con l'approccio del Quadro comune europeo di riferimento (QCER), rappresentano diffusamente caratteristiche essenziali dell'insegnamento delle lingue straniere (si vedano, tra gli altri, Caspari 2013, Blum 2012, Müller-Hartmann & Schocker-v. Dittfurth 2011, 2005, Ellis 2009, Samuda & Bygate 2008, Studer 2015) e ciò vale per le scuole dell'obbligo e sempre di più anche per i licei. Dall'altro, la letteratura ha spesso una vita propria, con obiettivi di apprendimento propri ed è caratterizzata da approcci distinti nella mediazione, e questo anche e proprio al livello secondario II.

In questo quadro si è cercato col progetto di riconciliare la peculiarità della letteratura come oggetto dell'apprendimento e l'insegnamento delle lingue orientato ai *task*. La difficoltà della cosa si riflette nei dibattiti, talora accesi, nella letteratura scientifica, in cui, ad esempio, si attribuisce al QCER una "concezione strumentale della lingua" (ad es. Dobstadt & Riedner 2014). Una visione della lingua di questo tipo, orientata unicamente a scopi pratici, propri dell'agire linguistico, secondo i critici trascurerebbe proprio l'uso estetico della lingua come caratteristica essenziale della letteratura, sarebbe quindi l'approccio sbagliato quando ci si confronta a livello creativo con la letteratura a lezione e sostanzialmente non sarebbe il modo giusto di inserire la letteratura nel curriculum scolastico. A tale critica si aggiunge il riconoscimento che le competenze culturali in generale e quelle letterarie in particolare sono "competenze difficilmente misurabili" (Paran & Sercu 2010; Frederking 2008 ed altri) e c'è ampio consenso sul fatto che non le si possono comprendere attraverso scale come quelle del QCER. Tale nozione, tra l'altro, contrariamente alla maggior parte delle interpretazioni più recenti, non costituisce una novità. Già in fase di elaborazione dei descrittori del QCER (Schneider & North 2000) si è affermato che "non tutto può essere scalare" e che "non tutto deve essere scalare".

In tale situazione, la proposta mediatrice e pratica del progetto intende attenersi alle descrizioni delle competenze linguistiche e alle scale del QCER, facendo valere al contempo le peculiarità delle competenze letterarie.

3.2.2 Descrittori

La distanza tra le peculiarità delle competenze letterarie e le note descrizioni delle competenze linguistiche del QCER da un lato è stata colmata elaborando e codificando 62 descrittori non scalari per le competenze letterarie fondamentali (cfr. i) e ii) in questa stessa sezione) e dall'altro descrivendo con la massima precisione possibile il nesso tra i descrittori del progetto e quelli del QCER, elaborando anche un elemento che fungesse da ponte sotto forma di opzioni ricettive e produttive (iii).

i) Sviluppo

I descrittori sono stati sviluppati in cinque fasi:

nella prima fase si è costruita una raccolta di 229 descrittori in totale, per la quale sono state analizzate tutta una serie di fonti pertinenti, tra cui compilazioni personali di specialisti della didattica delle lingue straniere e docenti, letteratura scientifica e piani di studio ma anche svariati documenti anonimi o di cui non si potevano più individuare gli autori.⁴ Si sono raccolti descrittori in tedesco, francese, italiano ed inglese e il tedesco è stata poi la lingua di riferimento per le fasi successive.

La seconda fase è consistita nello scartare o unire tra loro i descrittori doppi o quasi doppi. Si è giunti così a 192 descrittori più o meno indipendenti. In questa fase sono stati compiuti anche i primi tentativi di categorizzazione, per avere una panoramica più puntuale del materiale e della sua distribuzione. Si è visto, ad esempio, come poco meno della metà dei quasi 200 descrittori concernessero tipi diversi di capacità in ambito letterario (tra cui la comprensione del testo, il consolidamento (anche produttivo) della comprensione, il lavoro interpretativo e di analisi autonomo) e come un altro quarto di essi si riferisse a conoscenze letterarie (generi, tipologie testuali, epoche). Molto meno numerosi erano invece i descrittori incentrati sugli aspetti estetici dei testi e sugli atteggiamenti e le strategie dei discenti.

Nella terza fase i descrittori sono stati ricondotti ad una forma unitaria e sottoposti dal team di sviluppo ad una impegnativa opera di selezione. Gli obiettivi di tale operazione erano: a) separare il grano dalla pula (criterio decisionale: userei a lezione il descrittore *così com'è?* In caso di risposta negativa il descrittore è stato depennato o riformulato e verificato di nuovo), b) distinguere tra descrittori che effettivamente descrivono un sapere di tipo letterario o "solo" capacità generiche di comprensione, c) determinare se le attività linguistiche nell'affrontare testi letterari siano state tematizzate oppure siano definite attività non osservabili e d) chiarire se un descrittore sia più o meno impegnativo a livello cognitivo (basandosi sulla tassonomia di Bloom). a) e b) hanno portato ad un'ulteriore riduzione dei descrittori. c) e d) hanno condotto ad una conoscenza approfondita del materiale, che a sua volta ha aperto nuove prospettive per la

⁴ Per la prima raccolta si sono riprese parti significative dalle compilazioni di: Leo Koch, Michèle Knuchel, Brigitte Gerber, Hans-Peter Hodel, Patrick Blum, Raffael D'Amato, Christina Vogel, Vera Gabriel, John Lutz. Hanno rappresentato fonti scientifiche importanti il progetto CARAP/REPA, il numero 2/2012 di *Babylonia* e il modello di competenze per l'insegnamento della letteratura nelle lingue straniere di Eva Burwitz-Melzer (2007). Si sono esaminati anche i seguenti piani di studio: il „Lehrplan gymnasialer Bildungsgang, 9. bis 12. Schuljahr“, del Cantone di Berna (versione 2008), il „Lehrplan der Gymnasialstudien für das 1. bis 4. Jahr“ del Cantone di Friburgo (versione 2006), il „Lehrplan für das Gymnasium“ del Cantone di San Gallo (versione 2006), il „Modello piani di sede tedesco quarta / terza“ del Cantone del Ticino, il „Rahmenlehrplan für Maturitätsschulen“ (CDPE, versione 1994) e il documento „Koordination des Fremdsprachenunterrichts auf der Sekundarstufe II. Bericht zuhanden der EDK (22.8.2007).“

classificazione dei descrittori e che è stata anche utile nel riformulare i descrittori esistenti. Nel quadro di b) e c) sono stati anche tolti dai descrittori – coerentemente con l'idea dei descrittori non scalari – gli elementi propri della competenza linguistica e li si è configurati come concetti operativi autonomi, le cosiddette "opzioni ricettive" e "produttive".

Dopo la selezione, nella quarta fase il pool di descrittori è stato nuovamente esaminato dal team di sviluppo in relazione alla comprensibilità, autonomia ed utilità dei descrittori stessi e sottoposto ad indagini di tipo qualitativo, in cui parti del materiale sono state presentate al panel di progetto (15 insegnanti di classi liceali, cfr. 3.1) affinché le valutassero. In occasione di tale validazione qualitativa, il pool è stato di nuovo notevolmente sfronato e alla fine sono "sopravvissuti" 62 descrittori per la letteratura. Ciò corrisponde ad un quarto appena del totale iniziale ma i descrittori che sono stati mantenuti, descritti in D. e K., dovrebbero essere piuttosto "stabili" e rappresentare quindi delle descrizioni delle competenze letterarie fondamentali utili e comprensibili a livello intersoggettivo.

Nella quinta e sesta fase, i 62 descrittori sono stati in alcuni casi leggermente modificati, tradotti (in versione definitiva) ed editati in tedesco, francese ed italiano.

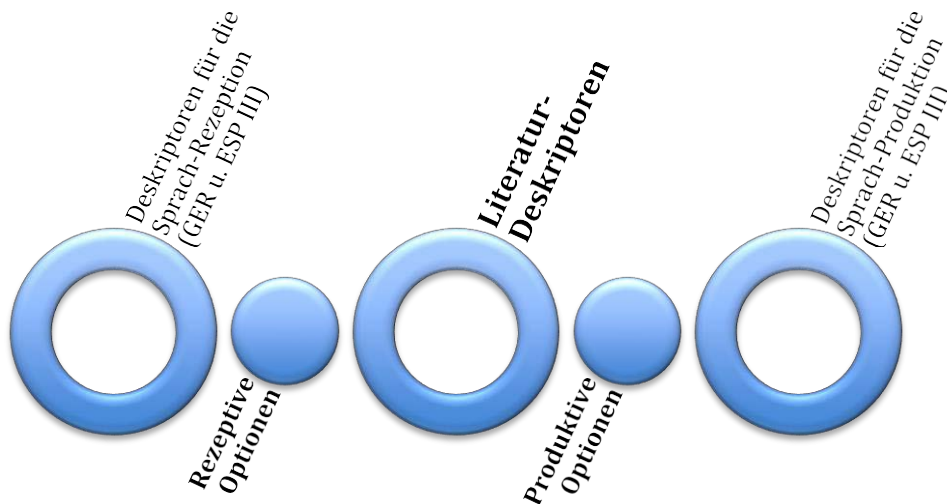
ii) Codificazione

La classificazione dei descrittori proposta si orienta al progetto CARAP/REPA (Candelier et al., 2012), per quanto concerne la distinzione tra *savoir faire* (abilità e sapere procedurale, *skills*), *savoirs* (sapere (dichiarativo), *knowledge*) e *savoir être* (atteggiamenti e posizioni, *attitude*). Per le differenziazioni nel campo del *savoir faire* si è ricorso anche alla tassonomia di Bloom (*Blooms Digital Taxonomy* nella variante di Churches, 2007). Erano anche presenti sullo sfondo, tra l'altro, il concetto del *Five Skills English* di Mc Rae (2008) e modelli di comprensione orientati alla didattica, come il modello interazionista di Mummert (2006). La classificazione è stata però sviluppata alla fine seguendo un procedimento iterativo, riequilibrando cioè più volte da una parte una lettura precisa dei descrittori e dall'altra le visioni concettuali della classificazione. Ne è risultato un ampio consenso tra i partecipanti al progetto.

In questo contesto, l'attuale classificazione dei descrittori, per quanto concerne lo status, è intesa come una proposta aperta di categorizzazione, che illustra anche come gli autori stessi del progetto concepiscano i descrittori. Essi ritengono che non sia né auspicabile né possibile creare un sistema fisso e rigido di categorie per i descrittori perché per un sistema del genere i descrittori sono troppo ricchi, i possibili punti di vista sulla classificazione sono troppi e troppo diversi, se applicati ai descrittori. Quindi, con le codificazioni effettuate si indicano *possibili* letture dei descrittori, con l'idea di stimolare gli aspetti dei descrittori che *potrebbero* essere proficui nel lavoro in ambito letterario e quindi in primo piano. Ciò significa anche che utenti diversi possono leggere in modo differente i descrittori a seconda del contesto e dei propri scopi e quindi, in linea di principio, anche classificarli in modo diverso.

iii) Competenze letterarie e livelli del QCER: esempi concreti

A livello schematico, si può così rappresentare il rapporto tra le risorse di progetto ("descrittori non scalari per la letteratura" e "opzioni ricettive e produttive") e i descrittori scalari del QCER e del PEL:



Descrittori per la ricezione linguistica (QCER e PEL III)

Opzioni ricettive

Descrittori per la letteratura

Opzioni produttive

Descrittori per la produzione linguistica (QCER e PEL III)

Fig. 4: Rapporto tra i descrittori di progetto non scalari per la letteratura (anello centrale) e i descrittori scalari del QCER (ricezione: anello a sinistra; produzione: anello a destra); opzioni ricettive e produttive (cerchi più piccoli) come elementi di collegamento. In grassetto: prodotti del progetto

Le relazioni raffigurate e quindi anche la questione dei livelli possono essere meglio illustrate attraverso degli esempi.

Il descrittore Lit2 stesso – *So identifizare in un testo letterario gli elementi linguistici che ne determinano la peculiarità estetica.* (Lit2; TESTO-LINGUA; IDENTIFICARE) – presenta relazioni inesistenti o solo implicite e molto vaghe con i livelli di competenza linguistica del QCER. È difficile poter affermare, senza altri riferimenti, quale livello sia necessario per "riconoscere" le "peculiarità estetiche" di un testo letterario.

I requisiti linguistici relativi al lavoro di elaborazione testuale sono più precisamente definibili se ci si orienta ai descrittori ricettivi e descrittivi del QCER "più attinenti alla letteratura". Tuttavia, questo quadro orientativo è unilaterale: mentre nel QCER vi sono solo pochi descrittori attinenti alla letteratura per la ricezione e sono, senza eccezioni, (più) impegnativi, per la produzione (ed interazione) è disponibile un numero maggiore di

descrittori, inclusi quelli per il livello intermedio, particolarmente rilevante per gli utilizzi scolastici.

Sul versante ricettivo, si possono applicare pochi descrittori del QCER sulla comprensione in lettura ricavandoli dalla scheda per l'autovalutazione, ad es.:

- Riesco a comprendere un testo narrativo contemporaneo. (B2)
- Riesco a capire testi letterari e informativi lunghi e complessi e so apprezzare le differenze di stile. (C1)

Per le attività produttive (ed interattive) si trovano nel QCER, tra gli altri, i seguenti descrittori:

- Sa scrivere semplici biografie fittizie e semplici poesie su persone. (A2 – scrittura creativa)
- Sa esprimere pensieri su temi culturali piuttosto astratti, come ad es. su film, libri, musica. (B1 – interazione orale in generale)
- Sa riportare la trama di un film o di un libro e descrivere le proprie reazioni. (B1 – monologo orale coerente: descrivere esperienze)
- Sa riassumere un'ampia gamma di testi informativi e fittizi e commentarne e discuterne i temi principali e i diversi punti di vista. // Sa riassumere la trama e la successione degli eventi di un film o di un'opera teatrale. (B2 – elaborare testi)
- Sa redigere descrizioni chiare, dettagliate e coerenti di esperienze ed eventi reali o fittizi, chiarendo il rapporto tra idee diverse e rispettando le convenzioni valide per il genere in questione. // Sa scrivere la recensione di un film, di un libro o di un'opera teatrale. (B2 – scrittura creativa)

In questo contesto, il descrittore Lit2 si dimostra – a prima vista – abbastanza impegnativo. Si potrebbe presumere che presupponga a livello ricettivo almeno il livello B2 (saper comprendere testi narrativi letterari) o addirittura il livello C1 (saper apprezzare le differenze di stile) al fine di "identificare in un testo letterario gli elementi linguistici che ne determinano la peculiarità estetica". E a livello produttivo/interattivo? In questo caso si brancola in realtà nel buio perché i descrittori del QCER descrivono attività comunicative che entrano in gioco *dopo* l'identificazione delle "peculiarità estetiche", ad es. "esprimere pensieri su qualcosa di piuttosto astratto" o "saper descrivere le proprie reazioni" (B1) o ancora "sapere commentare e discutere punti di vista diversi" (B2).

L'esempio del descrittore Lit2 mostra chiaramente come la contestualizzazione e la concretizzazione del descrittore siano determinanti per la questione del livello. Si considerino tre esempi di testi letterari dell'ambito del tedesco come lingua straniera: per identificare l'aspetto estetico linguistico del racconto breve "San Salvador" di Peter Bichsel o della poesia "fünfter sein" di Ernst Jandl, a livello ricettivo non serve né un C1 né un B2 perché entrambi i testi sono vistosamente semplici a livello sintattico (la poesia di Jandel lo è anche a livello lessicale), ed entrambi lavorano sulle ripetizioni, così che per i discenti "basta" già un livello ricettivo A2 (Jandel) o B1 (Bichsel). Allo stesso modo, sul versante produttivo, dovrebbe essere sufficiente un A2 per scrivere una poesia propria sulla base del modello linguistico della poesia "Empfindungswörter" di Rudolf Otto Wiemer.⁵

⁵ Inoltre, tutti i tre testi citati si prestano molto bene anche all'apprendimento culturale, in particolare per affrontare „modelli interpretativi culturali“, come indicato da Claus Altmayer. Altmayer (2009, 128) intende per modello interpretativo un elemento conoscitivo che comprende sapere tipizzato concernente un determinato ambito dell'esperienza, ad es. il senso del tempo (monocronico o policronico). Questa conoscenza è trasmessa attraverso la lingua e serve ad un gruppo sociale per produrre una realtà comune.

Le opzioni ricettive e, soprattutto, le opzioni produttive del progetto aiutano a valutare i requisiti linguistici sottesi al lavoro con il testo letterario scelto: le opzioni ricettive (cfr. C.) possono essere un supporto nella selezione del testo e stimolano la sua valutazione anche in relazione ai diversi gradi di complessità testuale. Per la poesia di Jandel risulta così, più o meno, un A2, per il testo di Bichsel circa un B1. Le opzioni produttive (cfr. D.) sostengono gli insegnanti nel formulare task e definire gli output, e quindi nel redigere i task stessi: ad es., si punta ad una prima comprensione o ad una comprensione più precisa (magari attraverso tecniche di estrapolazione) o si tratta di comprendere a fondo il testo attraverso testi paralleli? Va ad es. elaborata una rappresentazione grafica o continuato il diario di lettura o deve essere messa in scena una disputa? Magari basta un A2 per riprodurre il modello linguistico molto semplice della poesia di Wiemer ("aha, ei, hurra... die Deutschen", laddove "die Deutschen" può fungere da wild character per altri gruppi di soggetti che deve inserire il discente).

È possibile dare una valutazione un po' più precisa dei livelli linguistici richiesti quando si lavora ad un testo letterario anche con i descrittori qualitativi del QCER. Tuttavia, anche nel caso dei descrittori del QCER è possibile ottenere di più sul versante produttivo che su quello ricettivo: per quanto concerne i requisiti qualitativi, si possono specificare in particolare le azioni comunicative *associabili* alla lettura e alla comprensione della letteratura. Se invece si desiderano utilizzare i descrittori qualitativi del QCER per caratterizzare i livelli linguistici richiesti, così come emergono dai testi letterari, essi vanno interpretati in due modi, innanzitutto perché tali descrittori sono formulati dal punto di vista della produzione (orale) (e non dal punto di vista della ricezione (scritta)) e poi perché di norma l'oggetto di tali descrizioni non sono testi letterari ma testi che concernono la quotidianità, i media, la formazione e il lavoro. Con questa impostazione possono risultare utili, tra gli altri, i seguenti descrittori qualitativi del QCER relativi alle competenze linguistiche comunicative (il corsivo è stato inserito dal team di progetto e sviluppo):

- Sa realizzare un'*ampia gamma di funzioni linguistiche e reagire ad esse*, utilizzando le espressioni linguistiche più comuni e un registro neutro. (B1, idoneità sociolinguistica)
- Mostra una *buona padronanza del lessico di base*, ma fa ancora errori elementari quando si tratta di esprimere circostanze più complesse o gestire temi e situazioni meno familiari. (B1, padronanza lessicale)
- È consapevole delle principali differenze tra usi e costumi, *atteggiamenti, valori e convinzioni* della società in questione e della propria e *fa attenzione ai relativi segnali*. (B1, idoneità sociolinguistica)
- Dispone di un *ampio vocabolario* nel proprio campo e nella *maggioranza degli ambiti tematici generali*. Sa variare le formulazioni per evitare ripetizioni frequenti; le lacune lessicali possono però causare esitazioni e perifrasi. (B2, gamma lessicale)
- Sa tenere il passo, con qualche sforzo, nelle discussioni di gruppo e dare un proprio contributo anche se *si parla rapidamente e in modo colloquiale*. (B2.1, idoneità sociolinguistica)
- *Buona padronanza della grammatica*; non fa errori che causano fraintendimenti. (B2.1, correttezza grammaticale)

Tale sapere viene applicato nella vita quotidiana in modo implicito e senza riflettervi ed entra a far parte di ogni testo. La cosa interessante dal punto di vista didattico è che questa conoscenza può essere portata ad un livello riflessivo e può essere discussa attraverso opinioni contrastanti.

- Sa seguire film in cui vi sono spesso *una lingua colloquiale informale o di gruppo e un uso linguistico idiomatico*. (C1, idoneità sociolinguistica)

Si illustra infine, con due ulteriori esempi, come si possano definire meglio i requisiti richiesti che emergono dai descrittori letterari, Lit9 e Lit14:

So comprendere le relazioni tra i personaggi di un testo letterario. (Lit9; TESTO-CONTENUTO; PARAGONARE)

So riconoscere le questioni che un testo letterario solleva (per es. colpa) e metterle in relazione con il mio sistema di valori. (Lit14 ; TESTO-CONTENUTO ; FORMULARE IPOTESI ; ATTEGGIAMENTI)

A differenza del descrittore Lit2, incentrato sulla lingua, Lit9 mira ai contenuti del testo (relazioni tra i personaggi) e in Lit14 entrano in gioco concetti più astratti a livello di contenuti (come la questione della colpa) ed un confronto con il proprio sistema di valori. Tuttavia, indipendentemente dal focus contenutistico specifico, anche per Lit9 e Lit14 è possibile definire un quadro dei livelli con i descrittori QCER attinenti alla letteratura e chiarirlo meglio, con i descrittori qualitativi del QCER. Anche in questo caso però il quadro si presenta eccessivamente approssimativo e lacunoso, soprattutto sul versante ricettivo e bisogna quindi fare delle interpolazioni: probabilmente non sarà necessario saper comprendere in generale "testi narrativi contemporanei" (B2) per capire le relazioni tra i personaggi di un testo letterario (Lit9). A seconda del livello linguistico richiesto da un testo (o da un suo brano) dovrebbe essere sufficiente un B1 ricettivo. Le richieste linguistiche potrebbero essere tendenzialmente più esigenti laddove si tratta di saper riconoscere "le questioni che un testo letterario solleva" (Lit14) perché, presumibilmente, si dovrà elaborare più testo e con un maggiore grado di dettaglio. "Dovrà" e "presumibilmente": ancora un volta e in entrambi i casi è sicuramente determinante per la questione del livello il testo concreto e ciò che si dovrà poi farne. Le opzioni ricettive e produttive del progetto danno un orientamento per entrambe le cose: per la selezione e valutazione del testo da un lato e per il task dall'altro.

3.2.3 Task

Il mandato del progetto (cfr. 3.1) ha fornito la base concettuale per lo sviluppo dei task, intesi come esempi e stimoli. I task da predisporre devono

- essere orientati all'azione e alle competenze,
- promuovere l'applicazione di strategie (di apprendimento) e competenze (inter)culturali,
- permettere autovalutazione e autonomia,
- rimandare ai nuovi descrittori e, complessivamente,
- fornire agli insegnanti stimoli per la pianificazione, lo svolgimento e la valutazione di task e progetti in ambito letterario.

I task devono inoltre essere testati nella pratica e quindi svolti e validati uno ad uno.

Date queste premesse, sono stati raccolti i primi esempi di task da cui partire concretamente. Tali esempi soddisfacevano sostanzialmente le condizioni poste dal mandato del progetto ma gli obiettivi di apprendimento riferiti alle competenze non erano ancora formulati come li si trova ora nei descrittori.

Il mandato del progetto e i primi esempi di task hanno posto le basi per sviluppare una *griglia per l'analisi dei task comunicativi letterari* (v. fig. 5). Tale griglia è servita per

- descrivere sistematicamente, analizzare e confrontare,
- gestire a livello di qualità e contenuti,
- valutare e discutere

i task esistenti e da sviluppare ex novo.

Per quanto concerne le funzioni di valutazione e discussione, la griglia è servita agli autori come strumento di autocontrollo e anche di valutazione e feedback ai panel (cfr. 3.1), e quindi per i docenti che hanno svolto o validato i task.

L'elaborazione della griglia è andata di pari passo con la classificazione e codificazione dei descrittori per la letteratura (cfr. 2.2.2, fig. 3 e 3.2.2, ii)). La colonna della griglia "complessità", ad esempio, è strettamente legata alla dimensione della codificazione "complessità cognitiva", con cui si focalizzano le attività cognitive di chi legge quando sono affrontati testi letterari.

Griglia per l'analisi dei task comunicativi in ambito letterario

Titolo del task: _____

Insegnante: _____

Classe: _____

QUALITÀ	sì	no
Il task <ul style="list-style-type: none"> • si riferisce in modo chiaro ad uno o più descrittori, • richiede competenze linguistico-comunicative, • richiede l'impiego di competenze strategiche, • attiva processi cognitivi corrispondenti all'obiettivo di apprendimento (coerenza tra obiettivo dell'apprendimento e impegno cognitivo) • include istruzioni chiare ed inequivocabili, • ha senso rispetto al testo letterario (testo ≠ pre-testo), • ha senso rispetto alle esperienze dei discenti, • porta ad un prodotto chiaramente descrivibile, è cioè orientato all'azione, • promuove l'autonomia dei discenti, ad es.: <ul style="list-style-type: none"> ○ è differenziabile internamente, ○ è individualizzabile, ○ è costruito in modo tale da consentire la pianificazione e la gestione autonome, ○ offre la possibilità di autovalutarsi. 		
Il prodotto <ul style="list-style-type: none"> • è coerente con gli obiettivi di apprendimento e il testo letterario, • promuove una comunicazione significativa nella lingua di arrivo. 		
<i>Tutti i criteri devono essere soddisfatti (e)</i>		

COMPLESSITÀ	++	+	-	--
Il task				
• è impegnativo a livello cognitivo*				
• richiede conoscenze pregresse				
• richiede capacità strategiche				
• richiede un distanziamento dalla propria, nota realtà				
• richiede capacità linguistiche sia nelle opzioni ricettive che in quelle produttive.				

IMPEGNO	+	+	-	-
Il task				
• prevede più fasi di lavoro				
• implica la ricerca di materiali				
• richiede tempo				
• richiede un prodotto non noto (con cui non ci è mai esercitati)				

*solo a livello descrittivo (e/o)
determinate combinazioni non sono accettabili*

**impegnativo a livello cognitivo = livelli "analisi-sintesi-valutazione" della tassonomia di Bloom*

Fig. 5: Griglia per l'analisi dei task comunicativi letterari

La presenza dei descrittori ha dato un ulteriore impulso, decisivo, allo sviluppo dei task. Si trattava di stabilire un forte nesso tra i descrittori (come obiettivi di apprendimento) e i task esistenti e futuri. Per garantire tale nesso, si è proceduto in modo diverso. Nello specifico

- si sono attribuiti descrittori idonei a task già esistenti;
- formulazioni originali degli obiettivi di apprendimento, orientate alle competenze, sono state sostituite da descrittori idonei;
- si sono selezionati i descrittori e sono stati usati come punto di partenza per sviluppare task;
- si sono adattati task esistenti in base ai descrittori a loro correlati.

Con questa procedura di attribuzione non si è inteso illustrare quanti più descrittori possibile attraverso dei task. Si intendeva invece mostrare in modo esemplare e rilevante sotto il profilo pratico la coerenza tra i descrittori e i task (sul rapporto tra descrittori e task si veda anche 3.4, terza sezione).

Infine, una maschera per i task letterari ha garantito la standardizzazione della rappresentazione, sia per quanto concerneva le informazioni da fornire che, soprattutto, i termini utilizzati e anche i layout.

3.2.4 Moduli

Una prima bozza dei moduli era fortemente basata sui documenti del PEL III già esistenti. La loro suddivisione e i loro temi sono stati ripresi ed applicati all'ambito letterario.

Tale bozza è stata poi sottoposta ad una discussione critica da parte del team di progetto e sviluppo. Sono stati espressi dubbi circa l'attualità, l'attrattiva e la praticità di tali moduli.

La bozza è stata così pesantemente revisionata, riducendo da un lato il numero dei moduli (la numerazione dei moduli PEL III originari è stata però mantenuta) e dall'altro puntando, a livello di presentazione, sulle caratteristiche della brevità, della concisione e della configurabilità individuale.

4 Bibliografia

- Altmayer, Claus (2014): Zur Rolle der Literatur im Rahmen der Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache. In: Altmayer, Claus; Dobstadt, Michael; Riedner, Renate; Schier, Carmen, Hrsg., *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 25-37.
- Altmayer, Claus (2009): Instrumente für die empirische Erforschung kultureller Lernprozesse im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Hu, Adelheid; Byram, Michael, Hrsg., *Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Narr, 123-138.
- Churches, Andrey (2007): *Edorigami, Blooms taxonomy and digital approaches*. Online: <http://edorigami.wikispaces.com/Bloom%27s+and+ICT+tools> (01/2016)
- Babylonia 2/2012: *Culture et littérature dans l'enseignement des langues. Literatur - Kultur im Sprachenunterricht. Cultura e letteratura nell'insegnamento delle lingue. Litteratura e cultura en l'instrucziun da lingua*.
- Blum, Patrick (2012): *Literatur als Aufgabe. Task-based Language Teaching im fremdsprachlichen Literaturunterricht am Gymnasium*. Masterarbeit im Rahmen des MAS in Fachdidaktik Fremdsprachen. Universität Bern.
- Bredella, Lothar; Hallet, Wolfgang (Hrsg., 2007): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag.
- Burwitz-Melzer, Eva (2007): Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Bredella, Lothar; Hallet, Wolfgang, Hrsg., *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 127-157.
- Candelier, Michel et al. (2012): *Le CARAP – Compétences et ressources*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Online : <http://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/de-DE/Default.aspx> (01/2016)
- Caspari, Daniela (2013): Aufgaben im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht. Basisheft 10 (4)*, 5-8.
- Caspari, Daniela; Schinschke, Andrea (2009): Aufgaben zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenzen im FU – Entwurf einer Typologie. In: Hu, Adelheid; Byram, Michael, Hrsg., *Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Narr, 273-287.
- Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2014): Dann machen Sie doch mal etwas anderes – Das Literarische im DaF-Unterricht und die Kompetenzdiskussion. In: Bernstein, Nils; Lerchner, Charlotte, Hrsg., *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag, 19-33.
- Ellis, Rod (2009): Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. In: *International Journal of Applied Linguistics* 19(3), 221-246.
- Europarat (Hrsg., 2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Frederking, Volker (Hrsg., 2008): *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Gabriel, Vera (2013): Literatur im Kompetenzraster? : Ein Instrument zur Förderung literarischen Lesens. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 10(2), 7-10.
- Hallet, Wolfgang; Nünning, Ansgar (Hrsg., 2007): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag.

- Hodel, Hans-Peter (2008): Fremdsprachenzertifizierung auf Sekundarstufe II, unter Berücksichtigung der Literatur. In: *Gymnasium helveticum* 6 - 08. November 2008
- Koch, Leo (2004): Portfolio und Literatur? In: *Babylonia. Themenheft: Das europäische Sprachenportfolio in der Schweiz. Il Portfolio europeo delle lingue in Svizzera. Le Portfolio européen des langues en Suisse. Il Portfolio europeic da las linguas en Svizra*, 61-64.
- Little, David (2011): The Common European Framework of Reference for Languages: A research agenda. In: *Language Teaching*, 44, 381-393
doi:10.1017/S0261444811000097
- Malaguti, Simone; Thoma, Nadja (2012): Film und Filmmusik im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17(2), 1-6.
- McRae, John: (2008): What is language and what is literature? Are they the same question? An introduction to literature with a small 'l' and five skills English. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL), Themenschwerpunkt: Lehren und Lernen mit literarischen Texten*, 63-80.
- Merkelbach-Weis, Jutta (2013): Découvrir la poésie, s'exprimer en poésie : Poetische Texte fördern den integrierten Kompetenzerwerb im Französischunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch* 47, 2-8.
- Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-v. Ditfurth, Marita (2011): *Teaching English. Task-Supported Language Learning*. Paderborn: Schöningh.
- Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-v. Ditfurth, Maria (Hrsg, 2005): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task Based Language Learning and Teaching*. Tübingen: Narr.
- Mummert, Ingrid (2006): *Begegnungen mit "Gertrud" und "Elsa". Mündliche und schriftliche Interpretation deutschsprachiger Literatur mit ausländischen Studierenden. Eine Studie*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Pieper, Irene (2011): *Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for learning/teaching literature (end of compulsory education). An approach with reference points*. Strasbourg: Council of Europe.
- Paran, Amos (2010): Between Scylla and Charybdis: The Dilemmas of Testing Language and Literature. In: Paran, Amos; Sercu, Lies, Hrsg., *Testing the untestable in foreign language education*. Buffalo, NY: Multilingual Matters, 143–164.
- Samuda, Virginia; Bygate, Martin (2008): *Tasks in Second Language Learning*. New York: Palgrave Macmillan.
- Studer, Thomas (2015): Aufgabenorientiertes Sprachenlehren und -lernen: Konzeptuelle Grundlagen und aktuelle Forschungstendenzen. In: Drumbli, Hans; Hornung, Antonie, Hrsg., *IDT 2013, Bd.1, Hauptvorträge*. Bozen-Bolzano: University Press, 291-312. Online:
<http://www.unibz.it/it/library/Documents/bupress/publications/fulltext/9788860460783.pdf?AspxAutoDetectCookieSupport=1> (01/2016)

5 Indice delle figure

Fig. 1: Panoramica in forma tabellare dei materiali dell'elemento aggiuntivo PEL III letteratura

Fig. 2: PEL III letteratura: quattro gruppi di materiali

Fig. 3: Schema di classificazione dei descrittori per la letteratura

Fig. 4: Rapporto tra i descrittori di progetto non scalari per la letteratura, i descrittori scalari del QCER e le opzioni ricettive e produttive

Fig. 5: Griglia per l'analisi dei task comunicativi letterari

6 Indice dei materiali (Area Download)

6.1 Descrittori per la letteratura (banca dei descrittori)	D
6.2 Opzioni ricettive e produttive	C, E
6.3 Panoramica dei task	G
6.4 Raccolta dei task	F
6.5 Moduli	H, I, K, L, M