

Gianni Ghisla, Luca Bausch, Elena Boldrini

## ***Didattica per situazioni nell'insegnamento delle lingue (straniere)***

### **Plaidoyer per una visione integrata di conoscenza, capacità e riflessione<sup>1</sup>**

(Testo pubblicato nell'originale tedesco sul numero 2/2013, 46-58)

#### **1. La mediazione tra le didattiche disciplinari**

Una delle sfide principali della didattica, così la sintesi di Bernard Schneuwly (2013, 29), consiste oggi nel superamento della “frantumazione” delle didattiche disciplinari attraverso un “lavoro concettualmente ampio”. Questa programmatica, presentata ad un convegno sulla didattica disciplinare tenutosi a Zurigo il 23 gennaio 2013, non è solo rilevante nell'ambito accademico della ricerca e della formazione – soprattutto degli insegnanti –, ma tocca una parte sensibile della pratica dell'insegnamento, segnatamente delle lingue straniere.

Nel merito sono indispensabili alcune precisazioni. L'uso della nozione di “superamento” non significa affatto una possibile dissoluzione delle diverse didattiche disciplinari o settoriali, quanto piuttosto un “consolidamento del campo della didattica”, come viene definito da Schneuwly, consolidamento da attuarsi muovendo dalla tensione tra “didattica al singolare e didattiche al plurale” (ibid, 28). Occorre dunque chiedersi che cosa sia l'elemento unificante delle diverse didattiche, in che cosa consista il minimo comun denominatore, fonte di un'identità condivisa?

Le molte definizioni di didattica in circolazione (cfr. Heitzmann 2013) rispecchiano specifiche condizioni culturali, storiche e sociali. Non è invero difficile identificare diverse tradizioni didattiche come quelle tedesca, francese o inglese che per la loro specificità possono essere molto fertili nella ricerca di risposte

---

<sup>1</sup> Questo contributo è il risultato di diversi anni di lavoro nell'elaborazione di curricula formativi di molteplici discipline e della formazione didattica degli insegnanti, soprattutto nella formazione professionale. L'impianto didattico viene qui declinato in funzione dell'insegnamento delle lingue straniere, ma ha di fatto una valenza di per se generale. Ai molti colleghi insegnanti, in particolare a Monica Lupi, coinvolti nelle sperimentazioni e nelle discussioni va il nostro esplicito ringraziamento. Si veda anche il contributo di Boldrini, E. et al. 2013.

alla nostra domanda. Proprio la tradizione tedesca della *didattica generale* testimonia di un discorso a carattere trasversale condotto molto prima dell'apparizione delle moderne didattiche disciplinari e permette di affrontare le questioni del *che cosa* e del *come* dell'insegnamento che, storicamente, sono riconducibili almeno alla *Didactica magna* di Jan Amos Comenius. In verità Comenius può fare da padrino anche alle didattiche disciplinari che sono andate profilandosi in modo deciso a partire dagli anni '70 del secolo scorso. Fra queste spicca la didattica delle lingue straniere – o lingue seconde – che, grazie ad un mercato particolarmente ben disposto e alla capacità di saltare sul treno delle tecnologie – si pensi solo ai laboratori linguistici di quell'epoca –, ebbe uno sviluppo particolarmente veloce e consistente.

Oggi sussiste un ampio consenso sul principio che l'insegnamento e l'apprendimento non siano più pensabili senza le didattiche disciplinari e settoriali, sia perché sono garanti di un insegnamento capace di far ricorso ad un sapere disciplinare strutturato e sistematico, sia perché contribuiscono all'identità professionale degli insegnanti, ormai costretti a difendersi rispetto a inquietanti segni di disgregazione dovuti all'imperversare delle varie forme di *coaching* e *similia*.

## **2. Conoscenza, capacità, riflessione: il *circolo virtuoso della didattica***

Negli ultimi decenni la didattica delle lingue straniere ha fatto notevoli sforzi per liberarsi da un'istruzione fondata sull'acquisizione di nozioni grammaticali, di vocaboli e, ai livelli medi e superiori, sull'avvicinamento alla letteratura, così da potersi aprire ad un insegnamento e apprendimento incentrato su capacità vicine alle esigenze autentiche della comunicazione quotidiana. In tutto ciò si può facilmente intravedere l'impegno didattico per risolvere il problema del rapporto tra teoria e pratica attraverso un insegnamento in cui vi sia un rapporto significativo tra conoscenza (saperi) e capacità (saper fare) e quindi una stretta relazione con l'agire comunicativo. Su questo fronte, favorita dalla sua stessa natura, la didattica delle lingue straniere ha saputo svolgere un lavoro pionieristico, con proposte didattiche proiettate sui vissuti comunicativi dell'agire quotidiano, traducibili ad es. in giochi di ruolo, in simulazioni, in insegnamento per progetto o nella creazione di scenari comunicativi.

Una logica dell'agire comunicativo di questo genere caratterizza anche nuovi progetti per l'apprendimento delle lingue fuori dall'abituale contesto scolastico. Ne è un esempio importante l'ampio sostegno alla formazione linguistica di base dei migranti in via di realizzazione in Svizzera e presentata nell'ultimo numero di *Babylonia* (1/2013) con l'articolata descrizione dell'approccio di un *apprendimento per scenari*. Il progetto (progetto FIDE) mira esplicitamente all'esercitazione di conoscenze e capacità linguistiche riferite a situazioni di vita quotidiana significative e ricorrenti in modo da dare una risposta alle esigenze sia dei migranti stessi sia del contesto sociale e culturale in cui si trovano a dover costruire una nuova esistenza.

Grazie all'elaborazione di *scenari didattici*, l'insegnamento può farsi ispirare e motivare dalla pratica, vale a dire dal contesto di utilizzazione delle competenze. Gli esempi seguenti mostrano situazioni vissute nella quotidianità, professionale o meno, trasponibili in scenari didattici: "Cambiare la licenza di condurre

straniera in una svizzera”, “Andare a prendere il bambino all’asilo”, “Consegnare e installare un’apparecchiatura tecnica al domicilio del cliente”, “Procedere ad una riparazione presso il cliente.”<sup>2</sup>

Situazioni di vita realistiche non solo conferiscono senso all’apprendimento dal punto di vista dello studente, ma permettono anche di impostare le attività didattiche in modo riflessivo e creativo e ciò grazie all’apporto degli studenti stessi, la cui biografia ed esperienza è una ricca fonte di (pre)conoscenze e di (pre)capacità linguistiche: parole viste e sentite, formulazioni e modi di dire nella lingua imparata o in altre lingue, metaconoscenze sulla propria lingua madre, ecc. costituiscono un patrimonio pregiato, anche se, essendo stato acquisito in maniera di solito spontanea e intuitiva, può rivelarsi rudimentale e pure formalmente scorretto. Questo bagaglio di pre-conoscenze va attivato, fatto emergere dal suo stato implicito e elaborato affinché possa assumere un carattere esplicito e sistematico e in questo modo aiutare a costruire un ponte tra l’ambito della didattica e l’ambito di utilizzazione dei saperi. Detto in altri termini: quando le situazioni di vita possono essere trasformate in situazioni didattiche, costituiscono una – anche se ovviamente non l’unica – base essenziale per un apprendimento modellato nei termini di un processo integrato e composito in cui convergono l’elaborazione dell’esperienza grezza e l’innesto di saperi disciplinari già disponibili. In altre, nuove e diverse situazioni sarà poi relativamente facile per lo studente richiamare e attivare quanto appreso.

Si crea in questo modo un circolo, che chiamiamo *circolo didattico* e che vogliamo considerare *virtuoso*, perché può integrare in maniera sensata e produttiva teoria e pratica. L’aula è il luogo ideale per la concretizzazione del *circolo virtuoso della didattica*<sup>3</sup>, ma qualsiasi luogo formalmente deputato all’apprendimento può fare al caso. Esso ha due versanti: uno interno e uno esterno (cfr. fig. 1). Sul versante esterno due entrate assicurano sia l’accesso all’attività didattica dell’*esperienza* proveniente dalle situazioni vissute (S1) sia l’innesto del *sapere* (disciplinare), mentre l’uscita riporta alle situazioni di vita (S2-n).

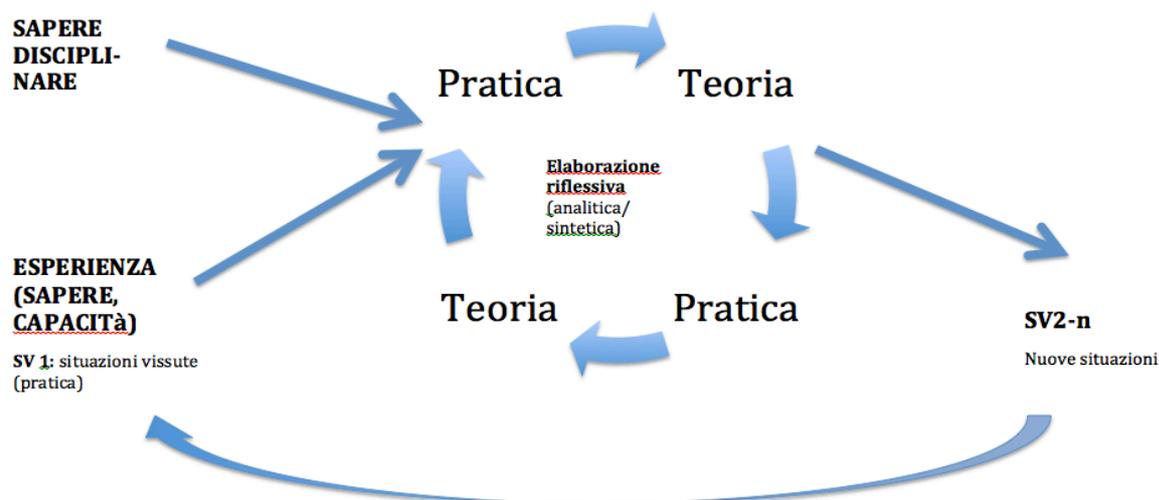


Fig. 1: Il circolo virtuoso della didattica

<sup>2</sup> Per esempi come questi, esposti per esteso, si vedano i contributi di Margrit Hagenow e Gé Stoks in *Babylonia* 1/2013. Scenari didattici di questo genere sono stati elaborati per importanti ambiti di vita come l’abitare, i bambini, la ricerca di un impiego, la mobilità e il traffico, ecc. Tutti i materiali sono disponibili sul portale FIDE. ([www.fide-info.ch](http://www.fide-info.ch))

<sup>3</sup> Il circolo virtuoso della didattica così come l’abbiamo delineato è da considerarsi rigorosamente entro i limiti della didattica stessa e non come circolo dell’apprendimento, non da ultimo per marcare la differenza rispetto al circolo dell’apprendimento di Kolb (1984).

### 3. La doppia trasposizione didattica

Quanto esposto finora con riferimento, diretto o indiretto, ad una didattica delle lingue straniere improntata alle esigenze dell'agire comunicativo, ci ha mostrato la stretta e dialettica relazione tra conoscenza e capacità, tra teoria e pratica, tra contesto di utilizzazione della lingua nel quotidiano e contesto di apprendimento in ambito scolastico. Da un punto di vista didattico e dell'apprendimento questa relazione si concretizza in un processo di *elaborazione analitica e sintetica* grazie al quale conoscenze e capacità implicite già disponibili confluiscono con il sapere disciplinare, dando luogo ad una vera e propria sintesi dell'apprendimento. Definiamo questo processo anche come *elaborazione riflessiva*<sup>4</sup>.

L'*elaborazione riflessiva*, che coinvolge fundamentalmente tutti i processi di insegnamento e apprendimento, si rivela assai complessa, in ogni modo più di quanto non appaia nella nostra rappresentazione grafica (cfr. fig. 3). È nell'*elaborazione riflessiva* che appare una ben nota e fondamentale problematica della didattica moderna: la questione della *trasposizione*, discussa intensamente soprattutto dalla tradizione francese (Chevallard 1991). Nella sua forma originaria la *transposition didactique* affronta il problema del passaggio dal *savoir savant*, quindi dal sapere organizzato sistematicamente nelle discipline scientifiche, ad es. nella matematica o nella storia, al *savoir à enseigné* e al *savoir enseigné*. Strettamente connessa con questa discussione è quella sulle cosiddette *situations didactiques*<sup>5</sup>, le *situazioni didattiche*, vero e proprio punto nevralgico della trasposizione. Possiamo vedere il *savoir savant* come un ospite particolarmente gradito in classe, ove si presenta nelle vesti della didattica disciplinare. Oggi siamo poi consapevoli che la porta dell'aula, come postulato da Schneuwly (ibid, 22), deve rimanere aperta anche per il secondo ospite, ossia il sapere (e le capacità) derivante dall'esperienza.

Questo postulato non è ovviamente nuovo. Appartiene da tempo alle grandi aspirazioni della didattica e dei grandi pedagogisti. E se in questa sede, ed entro i limiti dovuti, facciamo riferimento ad una *auctoritas* pedagogica, è perché ciò ci permette di discutere esplicitamente il concetto di *situazione*. È stato infatti John Dewey ad attribuire alle "situazioni di vita" e all'esperienza ad esse connessa un'importanza centrale quale categoria pedagogico-didattica. In „Democrazia e educazione“, Dewey affronta dapprima l'indissolubile rapporto tra esperienza e pensiero, con quest'ultimo ad avere luogo in situazioni che „si stanno svolgendo e sono incomplete“ e che „sono incerte o dubbie o problematiche (Dewey 1954/1916, 146 sg). Poi insiste „sulla necessità di una situazione realmente empirica come fase iniziale del pensiero“ (ibid, 157) che si può risvegliare non insegnando semplicemente „a parole“ ma richiamando alla mente „il genere di situazione che si presenta fuori della scuola.“ (ibid, 158). Così per Dewey

---

<sup>4</sup> Diversi sono gli autori che forniscono le basi teoriche a questa concezione dell'apprendimento e della didattica. In particolare rimandiamo ai seguenti autori: Gilbert Ryle (1949) che ha fornito impulsi decisivi alla chiarificazione della distinzione tra *saperi dichiarativi* (knowing that) e *saperi procedurali* (knowing how); Michel Polany (1966) a cui si deve l'essenziale distinzione tra *saperi impliciti* e *saperi espliciti*; Georg Hans Neuweg (2001, 2000) che ha sviluppato i concetti di Polany in vista dell'apprendimento e della didattica; Donald Schön (1987) il cui concetto di professionista riflessivo è ormai di dominio comune; David Kolb (1984) che ha ripreso in maniera sistematica la nozione di esperienza e I. Nonaka & H. Takeuchi (1995) cui si deve la discussione dei processi che portano al sapere nei processi produttivi.

<sup>5</sup> Si vedano nel merito il no. 139/199-2 della rivista *Education permanente*, consacrata al tema «Apprendre des situations», ma anche G. Brousseau che ha sviluppato una «*théorie des situations didactiques*».

„un esame attento dei metodi che riescono permanentemente nell'educazione formale o aritmetica (...) o nelle lingue straniere, ci mostrerà che per la loro efficienza dipendono dal fatto che si riferiscono al tipo di situazioni che provoca la riflessione fuori della scuola, nella vita ordinaria.“ (ibid.)

Si potrebbe chiedere a questo punto se tutto sia già stato detto e se non vi sia, a ben vedere, nulla di nuovo “sotto il sole scolastico”. Non proprio. Infatti, la sfida di oggi consiste nell'introdurre i due ospiti in classe e fare in modo che si trovino a loro agio, dando senso alla loro presenza comune<sup>6</sup>. Fuor di metafora, abbiamo a che fare con una questione di funzionalità didattica, ossia con la realizzazione di una trasposizione doppia e integrata grazie alla quale il sapere disciplinare e il sapere derivante dall'esperienza siano messi nella condizione di poter convergere nel *circolo virtuoso della didattica*. Vogliamo dunque un insegnamento che da un lato si faccia ispirare e motivare dalle situazioni di vita e dall'altro lato alimentare dal sapere costituito nelle discipline. L'*arte della didattica al singolare* consiste perciò proprio nel concepire i presupposti per una confluenza tra il sapere sistematico, codificato nelle discipline, e il sapere spontaneo derivante dall'esperienza in un processo di formazione produttivo e costruttivo. L'*arte delle didattiche al plurale* invece sta nella configurazione concreta di questo processo di convergenza formativa dei diversi saperi specifici, nelle lingue, nella matematica, nella storia, ecc.. Nell'ambito della formazione professionale i saperi specifici devono poi essere definiti e declinati in funzione delle esigenze e delle situazioni peculiari ad ogni professione o ai diversi settori professionali.

#### 4. Situazioni di vita – situazioni didattiche

La distinzione tra una *situazione di vita autentica* e una *situazione didattica* va messa in luce<sup>7</sup>, in quanto le differenze sono meno evidenti e più fluide di quanto possa apparire di primo acchito. Basti considerare solo il fatto che anche le situazioni didattiche vengono vissute in modo del tutto autentico. La distinzione va fatta sullo sfondo dello scopo dell'agire che nelle situazioni di vita non è l'apprendimento, ma la realizzazione di un risultato ben preciso. Proviamo ad evocare due situazioni da ambiti di vita diversi: l'apprendista di commercio di Lugano ordinerà al telefono, in tedesco, merci per completare il magazzino della propria azienda presso il fornitore di Zurigo. Nel contesto didattico questa situazione verrà simulata, messa in scena, senza che abbia implicazioni fuori di quelle legate all'apprendimento. Qualcosa di simile succede al turista di Basilea che vuole ordinare una pizza e una birra a Locarno.

Quando nella situazione didattica si mette in scena una situazione di vita autentica, il riferimento a quest'ultima può essere *diretto* o *indiretto*. Si tratta di una differenza di non poco conto sotto il profilo didattico. *Diretto* significa infatti che lo studente ha vissuto la situazione di vita in prima persona ed è disposto e capace di rappresentarla in un modo appropriato. *Indiretto* significa che nessuno degli studenti coinvolti ha vissuto la situazione in prima persona e pertanto bisogna ricorrere ad una rappresentazione

---

<sup>6</sup> La metafora potrebbe essere ampliata nella misura in cui i due ospiti, che nel discorso filosofico e epistemologico sono parenti dell'empirismo e del razionalismo, da tempo conducono un'esistenza per certi versi assai conflittuale. Per quanto ci concerne, ci piace con Immanuel Kant “citare la ragione in giudizio” e, in ottica didattica, percorrere la strada della conciliazione critica, anche nel senso dell'utilità del 'conflitto cognitivo'.

<sup>7</sup> Possiamo definire la nozione di situazione come un'unità (entità) spazio-temporale strutturata in cui una o più persone svolgono azioni mirate iscritte in attività (prassi, Tätigkeiten) più ampie che ne assicurano il senso. Una situazione sottostà a condizioni oggettive (materiali e sociali) e soggettive così come a regole. La sua struttura viene perciò determinata almeno dai seguenti elementi: gli attori (soggetti agenti), le condizioni contestuali (oggettive, soggettive), le norme, le azioni (per una discussione approfondita si veda Ghisla 2009).

mediata da supporti come la narrazione di terzi, fotografie, video, ecc. I vantaggi didattici dell'esperienza diretta, vissuta personalmente, sono noti, tuttavia ogni insegnante sa di quanto entrambe le forme di rappresentazione didattica, *diretta* e *indiretta*, possano essere determinanti per l'apprendimento.

Dopo quanto esposto, possiamo partire dall'assunto che l'apprendimento avviene in maniera sia spontanea in contesti di vita normale sia intenzionale in contesti scolastici appositamente predisposti (cfr. fig. 2). La *didattica per situazioni* (DpS) postula che, per quanto possibile e sensato, nei contesti scolastici si faccia riferimento diretto o indiretto alle situazioni di vita. In questo modo la DpS mantiene un carattere generale e trasversale e resta al singolare. Al tempo stesso tuttavia avanza la pretesa di conferire senso e identità alle didattiche disciplinari specifiche e affinché ciò sia realisticamente possibile deve caratterizzarsi per un elevato grado di flessibilità lasciando alle didattiche disciplinari discrezionalità e spazio di manovra.

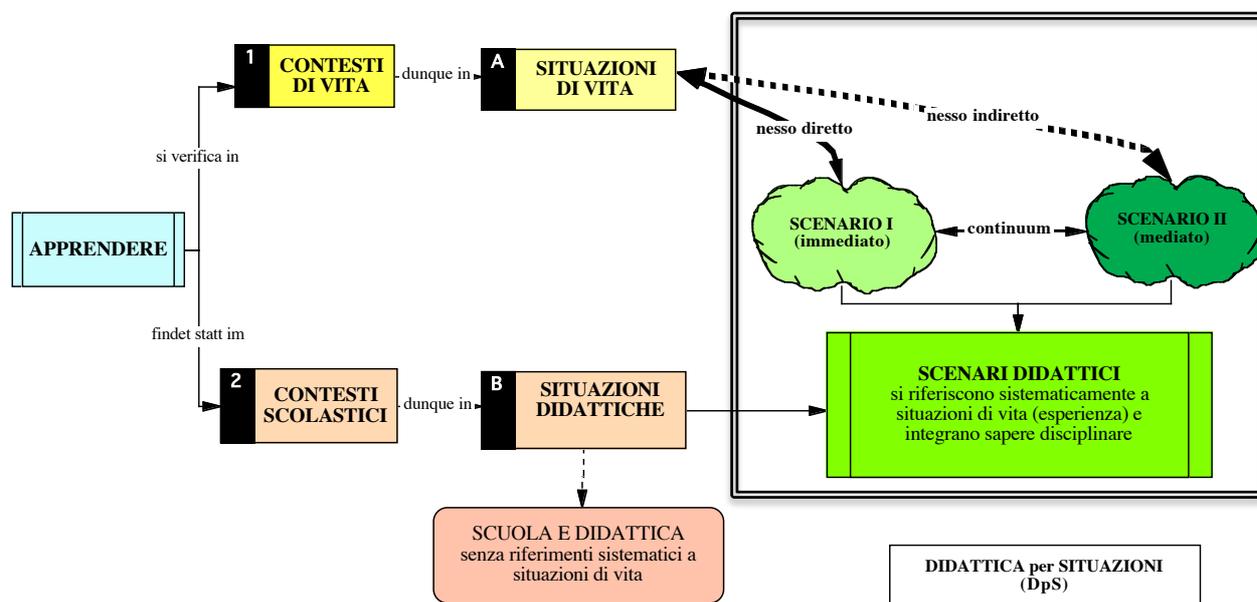


Fig. 2: L'apprendimento in una *didattica per situazioni*

L'utilizzazione didattica delle esperienze derivanti dalle situazioni di vita – professionali o meno –, rappresenta una vera e propria sfida, soprattutto se vale la pretesa di un'integrazione produttiva del sapere spontaneo di origine pratica con un sapere disciplinare. I rischi di banalizzazione sono infatti dietro l'angolo. È perciò importante distinguere tre momenti (o fasi) principali di una DpS: I. la *preparazione*, II. l'*elaborazione analitica* e III. l'*elaborazione sintetica* (cfr. fig. 3), momenti che, in rapporto all'attuazione concreta, sollevano questioni didattiche importanti. Ne vogliamo affrontare sinteticamente due:

1. *Come si possono ragionevolmente delimitare le situazioni di vita e come possono essere 'portate' in classe?*

Un aspetto importante della *preparazione* concerne l'identificazione, la definizione e la scelta delle situazioni di vita significative. Il nostro vissuto quotidiano è costellato da innumerevoli situazioni. Lungi

dall'essere disposte ordinatamente, esse volentieri si sovrappongono, si mescolano oppure si scontrano, rendendo arduo il compito a chi voglia descriverle per fini didattici. Se ad es. andiamo a mangiare al ristorante, l'“ordinare la pizza” si affianca e sovrappone alla “cura dei rapporti con gli amici”. Qualcosa di simile succede in ufficio quando si instaura una contemporaneità tra il “colloquio telefonico” inteso a ordinare merci e la “collaborazione con i colleghi”. Tuttavia le singole situazioni non si oppongono ad una delimitazione che in ogni modo è più facile da farsi nel contesto professionale che non nel resto dell'agire quotidiano. Importante è il concentrarsi su situazioni *significative, rappresentative* e casomai *esemplari*.

I piani di formazione che nel corso degli ultimi anni hanno cominciato ad essere realizzati sulla base di situazioni (cfr. il prossimo capitolo) non solo possono facilitare il compito agli insegnanti, ma offrono anche un quadro di riferimento che legittima l'attività didattica, soprattutto nell'ambito della formazione professionale e in progetti come il già citato progetto FIDE. In mancanza di piani di formazione di questo genere, l'insegnante, con sistema, ma anche con un pizzico di fantasia, può senz'altro identificare e descrivere situazioni appropriate per poi metterle in relazione con gli obiettivi o le competenze richiesti dai programmi in vigore. Sovente si danno occasioni del genere anche quando gli insegnanti vengono coinvolti nell'elaborazione dei programmi d'istituto. Per illustrare una situazione simile rimandiamo all'esempio di due colleghi che hanno preparato un piano di formazione per l'insegnamento del tedesco e dell'inglese lingue due in una scuola specializzata superiore (cfr. box)

Una volta reso disponibile un set di situazioni, può prendere avvio l'impostazione degli scenari didattici, vale a dire la parte più creativa e specificamente disciplinare. Così facendo si entra nella seconda fase della *DpS* (cfr. fig. 3) e ci si vede confrontati con la domanda: “come trasferire situazioni di vita in situazioni didattiche” e come realizzare la messa in scena? Più concretamente: chi, come e quando presenta una situazione di vita (vissuta) nell'ambito dell'insegnamento? Le risposte possono essere ovviamente molto variegata e dipendono dalla disciplina, dagli studenti, dalla disponibilità di media, ecc. (Quale esempio concreto relativo alle fasi di elaborazione è disponibile un inserto didattico: No. 72, *Aborder une situation professionnelle en classe de langue 2: l'exemple de la réception*, [www.babylonia.ch](http://www.babylonia.ch))

## *2. Come procedere nell'elaborazione analitica e sintetica delle situazioni di vita?*

Verosimilmente l'apprendimento avviene soprattutto grazie all'elaborazione riflessiva dei saperi disciplinari e delle preconcoscenze derivanti dall'esperienza. Nel nostro schema (cfr fig. 3), le fasi 2 (presentazione), 3 (strutturazione) e 4 (identificazione II) si sovrappongono e intrecciano. L'inizio avviene con la presentazione di una situazione che, una volta descritta in modo strutturato, può essere interrogata con l'obiettivo di individuare le risorse necessarie ad affrontarla adeguatamente. La domanda da porsi è: quali risorse, quindi quali conoscenze, quali capacità e quali atteggiamenti sono indispensabili per poter agire adeguatamente e con successo nella situazione? Vediamo un esempio concreto. Avendo una studente che sta facendo uno stage presso un'azienda farmaceutica, l'insegnante di inglese di una Scuola specializzata superiore le fa presentare esperienze fatte con le procedure di sicurezza in laboratorio (cfr. box, situazione 3.1). Alla studente riesce di arricchire il racconto con documenti e alcune fotografie, così da facilitare la percezione e l'analisi fatta in classe dopo la presentazione ove ci si concentra sull'attività descritta, sugli obiettivi, sugli attori, sulle condizioni specifiche, ecc. Svolta questa

strutturazione analitica, si pone la fondamentale domanda relativa alle risorse linguistiche necessarie per affrontare la situazione. I risultati di questo lavoro vengono confrontati con quanto richiesto dal piano di formazione (cfr. box)<sup>8</sup>.

A seconda della situazione, le fasi 5 e 6 che seguono possono essere le più impegnative e intense perché devono portare a conclusione il processo di apprendimento. Il ruolo dell'insegnante diventa viepiù decisivo, nella misura in cui a seconda delle esigenze potrà utilizzare tutti registri didattici di cui dispone e impostare le attività con analisi di testi, lezioni sulla grammatica, simulazioni, esercitazioni di vario genere, ecc..

## 5. Piani di formazione fondati su situazioni

Come si presentano i piani di formazione odierni? Facilitano o rendono perlomeno possibile la realizzazione di una DpS in classe?

A partire dagli anni settanta i programmi tradizionali che descrivevano i contenuti delle materie insegnate sono stati sostituiti sistematicamente da curricula e piani formativi fondati sui cosiddetti obiettivi di apprendimento, esposti sotto forma di comportamenti possibilmente osservabili. Questa svolta paradigmatica della pedagogia e della didattica, dovuta più a necessità di controllo e di "rendicontazione" sociale<sup>9</sup> che non ai bisogni di una sensata impostazione didattica dell'insegnamento, è rimasta dominante fino ai nostri giorni. Tuttavia negli ultimi due decenni si è accentuata l'attenzione per il contesto di applicazione del sapere, dando luogo nel mondo della formazione all'apparizione su ampia scala delle cosiddette *competenze*. In questo modo si è cercato di conciliare il bisogno di controllo sociale e amministrativo insito nella logica degli obiettivi di apprendimento con l'opportunità e la volontà di rendere la formazione più aderente alle esigenze della pratica e della spendibilità sul mercato, qualità emergenti delle competenze. Per quanto banale possa apparire, il risultato di questo "incrocio" è la formulazione delle competenze sotto forma di obiettivi osservabili alla vecchia maniera. Ciò è il caso anche nelle lingue straniere dove con il Quadro di riferimento europeo<sup>10</sup>, al fine di favorire la leggibilità e il riconoscimento internazionali, i livelli di riferimento vengono descritti con la ormai classica "can-do"-formulazione.

In generale si può comunque affermare che il paradigma dominante, fondato su competenze e obiettivi, è assai ben conciliabile con una DpS.

Anche nella formazione professionale gli orientamenti descritti hanno avuto il sopravvento. Nel corso degli ultimi 10 anni, a seguito di un'ampia riforma, i vecchi programmi (regolamenti professionali) sono stati trasformati in un doppio strumento, composto di un'ordinanza e di un relativo piano di formazione. Le disposizioni del SEFRI (già UFFT) permettono tuttavia di impostare i piani di formazione non solo

---

<sup>8</sup> Questa è una fase svolgibile ovviamente anche dal solo insegnante che così verifica il rispetto del programma.

<sup>9</sup> Questa svolta è da vedere in stretta relazione con un cambiamento radicale della gestione della scuola verso il controllo dei risultati e verso la cosiddetta 'accountability': si parla oggi di una gestione fondata sull'"output", contrapposta ad una gestione fondata sull'"input".

<sup>10</sup> Se veda nel merito la documentazione nell'archivio tematico di Babylonia:  
[http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/FICHES\\_PDF/10\\_GER.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/FICHES_PDF/10_GER.pdf)

secondo la logica degli obiettivi ma anche sulla base di situazioni<sup>11</sup>, a condizione che si proceda alla descrizione delle competenze richieste. Di conseguenza hanno potuto essere realizzati numerosi piani di formazione e ordinanze sulla base del cosiddetto modello CoRe (Competenze-Risorse)<sup>12</sup>, un approccio per lo sviluppo di curricula che muove esplicitamente dall'analisi di situazioni di vita (professionali e non) per definire le risorse e le competenze necessarie per poterle affrontare<sup>13</sup>. La disponibilità di piani di formazione di questo genere permette all'insegnante di fare ricorso ad un set di situazioni significative e rappresentative quale punto di partenza per l'impostazione dell'insegnamento. Chi non ha a disposizione piani del genere, può, come abbiamo visto, procedere in prima persona all'identificazione di situazioni per poi, senza soverchie difficoltà, metterle in relazione con i programmi tradizionali.

## **6. Le tre fasi principali di una *didattica per situazioni***

Come abbiamo visto, la fig. 3 illustra sinteticamente le sei fasi della *DpS*, indicando in maniera concisa e per ogni fase gli interrogativi didattici, le opzioni didattiche e il risultato atteso. È importante tenere presente che l'ordine sequenziale delle fasi ha carattere ideale e non è quindi rigido. Al contrario, l'insegnante deve poter avere la libertà di variare la sequenza a seconda delle esigenze e del contesto, così come di scegliere fra l'ampia offerta di opzioni metodiche. Come dire che la *DpS* non è equiparabile ad un metodo, ma è sovraordinata agli innumerevoli metodi disponibili.

Muovendo da queste premesse, si possono indicare due principi importanti che conferiscono alla *DpS* la qualità di essere *integrativa* e *flessibile*. Il principio dell'integrazione ha una doppia valenza e si riferisce da un lato alla messa in relazione sistematica tra situazione di vita e situazioni didattiche e dall'altro lato alla convergenza tra sapere disciplinare e conoscenza originata dall'esperienza. La convergenza tra le due forme di sapere significa in particolare che il sapere disciplinare non può essere semplicemente ricostruito induttivamente partendo dal sapere esperienziale, ma necessita di alimentare in maniera per così dire autonoma l'apprendimento. Il principio di flessibilità rimanda al fatto che la *DpS* fornisce il quadro di riferimento entro cui ogni didattica specifica deve poter trovare una sua declinazione a seconda delle opportunità contenutistiche e metodologiche. In questo senso la *DpS* è foriera di varietà pedagogica e metodologica e propugna una messa in scena creativa, vivace e al tempo stesso rigorosa dell'insegnamento. Qualsiasi forma di egemonia metodologica viene per così dire messa al bando. Così il ruolo dell'insegnante ne esce chiaramente rivalutato.

---

<sup>11</sup> Si veda il manuale per lo sviluppo delle ordinanze della formazione professionale di base, SEFRI/UFFT, disponibile online: <http://www.sbf.admin.ch/berufsbildung/01587/01595/01596/index.html?lang=de> (7.8.2013)

<sup>12</sup> Il modello CoRe viene esposto sinteticamente nel manuale citato ed esposto nei dettagli in Ghisla et al. 2008. Un portrait è disponibile online: <http://idea-ti.ch/de/documenti-e-pubblicazioni/documenti-di-base/>

<sup>13</sup> Piani di formazione di questo genere sono stati realizzati per diverse professioni, tra l'altro nel settore socio-sanitario, nelle professioni MEM (industria meccanica, dei metalli e dell'elettricità) e per le assistenti di farmacia così come nella formazione professionale superiore (tutte le ordinanze con i relativi piani di formazione sono disponibili sul sito SEFRI). Materiali didattici fondati sulle situazioni sono pure in elaborazione per il calcolo professionale in diverse professioni (Kaiser 2013).

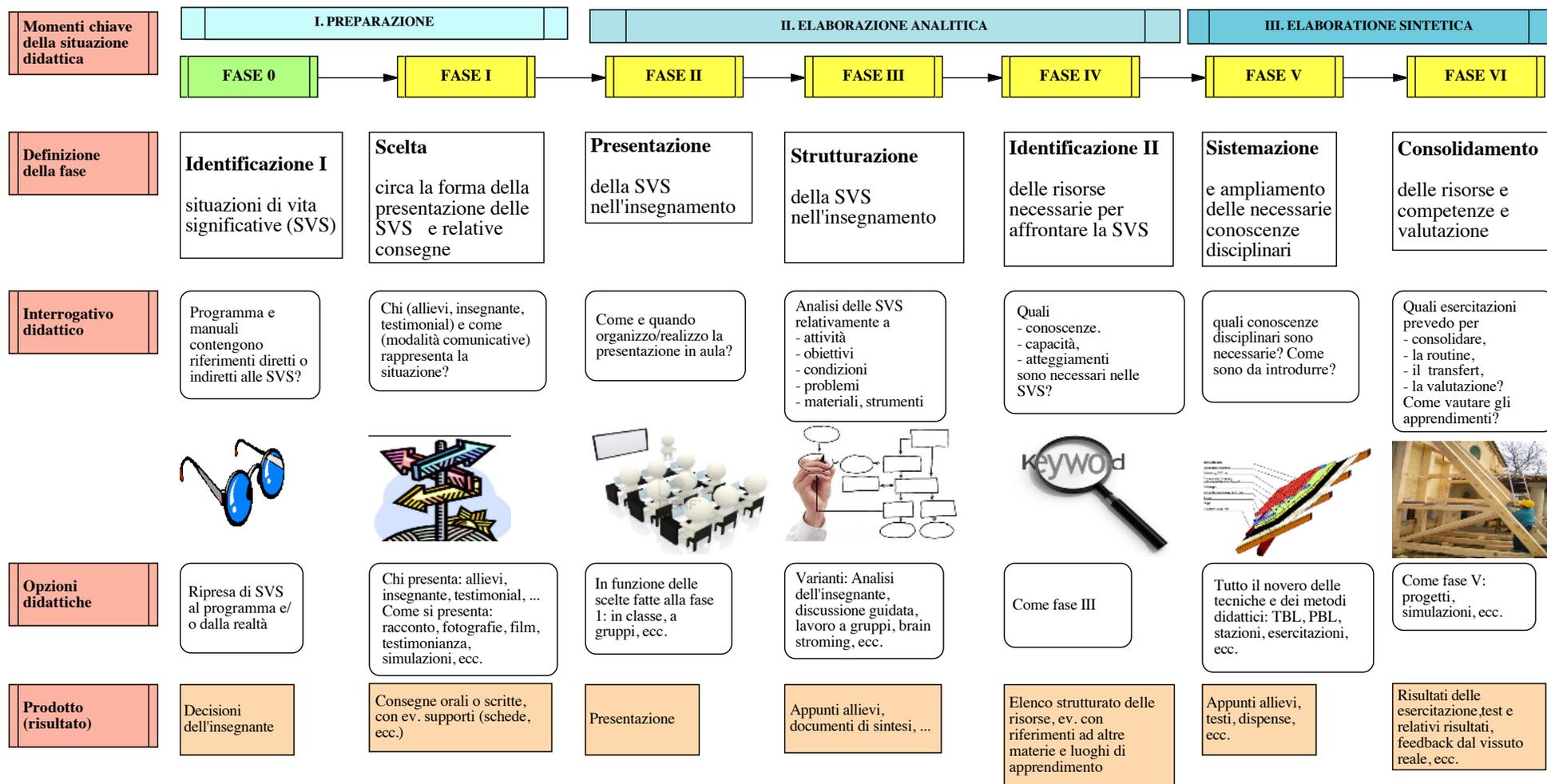


Fig. 3 Le fasi della *didattica per situazioni*

# BOX

Damiano Cioldi e Giorgia Franzini

## **Situazioni linguistiche significative in ambito professionale**

Per gli insegnanti di lingue nelle Scuole specializzate superiori (SSS) si pone un importante interrogativo: come tradurre le disposizioni relativamente aperte del Piano di formazione quadro (2.8.2010) in un insegnamento adeguato alle esigenze delle pratiche professionali e, al tempo stesso, coerente con le basi disciplinari? Il piano di formazione chiede sostanzialmente che i tecnici diplomati di una SSS “siano in grado di comunicare in una lingua straniera nella realtà quotidiana della professione” e indica che il livello *minimo* sia l'A2 del Quadro di riferimento europeo. Spetta alle scuole, sulla base di queste premesse e in modo relativamente libero, impostare il proprio insegnamento nei contenuti e nella forma. Di regola gli insegnanti interessati vengono coinvolti nell'allestimento del relativo piano d'istituto.

Noi insegniamo in due scuole, a Bellinzona e a Trevano, che formano tecnici diplomati dei sistemi per l'elettrotecnica, la costruzione in metalli così come per la chimica e farmaceutica, secondo due possibili percorsi, uno a tempo pieno (TP) e uno a tempo parziale, parallelo all'attività professionale (PAP). L'insegnamento riguarda l'inglese e il tedesco e dispone di 146 ore d'aula distribuite su due anni per il percorso TP e 216 ore per i tre anni del percorso PAP. Agli esami finali sono richieste competenze sia generali che specifiche per la professione.

Di seguito illustriamo, sulla base dell'esempio del piano d'istituto per la chimica e la farmaceutica, come abbiamo proceduto nell'identificazione delle situazioni professionali significative e rappresentative dal punto di vista linguistico e mostriamo il risultato provvisorio del nostro lavoro.

Nello sviluppo di un piano di formazione riteniamo importante tenere presente il più possibile due prospettive: da un lato la situazione didattica entro cui si svolgono principalmente l'insegnamento e l'apprendimento, dall'altro lato l'attività professionale a cui ci si riferisce e dove trova applicazione quanto si apprende. Solo assicurando la necessaria continuità tra i due contesti si potrà contare con un apprendimento interessante ed efficace.

Siccome abbiamo una formazione specifica nelle lingue insegnate e non disponiamo di una valida conoscenza della realtà professionale, abbiamo deciso di fare delle esperienze dirette sul posto di lavoro. Uno di noi ha passato due settimane presso un'azienda del ramo con la possibilità di poter osservare e farsi un'idea concreta di quasi tutti i processi di lavoro e mettere sotto la lente l'uso della lingua inglese.

Su questa base abbiamo iniziato col chiederci quali attività professionali fossero rilevanti dal punto di vista dell'uso della lingua giungendo poi a delineare quattro aree di competenza: la ricerca del posto di lavoro, le risorse IT, le attività di laboratorio, le attività amministrative e la formazione continua. Il novero delle possibili situazioni in cui si dà un agire comunicativo sono poi state raggruppate e messe per così dire in consultazione presso alcuni tecnici dei sistemi ben cognitivi del mestiere. Il risultato, ancora provvisorio, con 18 situazioni raggruppate si presenta come segue:

<b>Area di competenza</b>	<b>SITUAZIONE</b>
1. Ricerca di un posto di lavoro	1.1 Redazione di un Curriculum Vitae
	1.2 Ricerca annunci nei media che offrono un posto di lavoro
	1.3 Redazione di lettere di candidatura
	1.4 Presentazione personale al telefono o in presenza
2. Risorse IT	2.1 Utilizzazione della posta elettronica e di diversi social networks
	2.2 Ricerca di informazioni e documentazione sulla professione online
	2.3 Utilizzazione di software rilevanti per la professione
3. Attività di laboratorio	3.1 Utilizzazione di procedure e statements (ad es. hazard statements, precautionary statements) già disponibili
	3.2 Redazione di nuove procedure interne
	3.3 Applicazione di normative e linee guida (ad es. GMP – Good Manufacturing Practice)
	3.5 Applicazione di istruzioni orali o scritte sul funzionamento di nuovi strumenti
	3.6 Ricerca di informazioni tecniche per la soluzione di problemi di laboratorio
	3.7 Ordinazione di materiale di laboratorio
	3.8 Redazione di rapporti di laboratorio
	4. amministrazione e formazione continua
4.2 Preparare e tenere presentazioni	
4.3 Svolgimento di attività di aggiornamento di vario genere (corsi, ricerche personali, ecc.)	

Contemporaneamente abbiamo proceduto all'affinamento, vale a dire alla strutturazione e descrizione di ogni singola situazione. Accanto alla descrizione dell'attività che si svolge in una situazione è essenziale porsi la domanda seguente: 'quali risorse linguistiche (conoscenze, capacità, atteggiamenti) sono necessarie per poter affrontare la situazione in modo competente? A titolo esemplificativo esponiamo la descrizione di una situazione di laboratorio dove devono essere rispettate rigorosamente le disposizioni di sicurezza. Siccome tali disposizioni sono sovente redatte in inglese e siccome in laboratorio sono spesso attivi professionisti di lingua inglese, il livello richiesto è B1-B2, quindi decisamente superiore al minimo richiesto dal piano quadro.

<b>Situazione 3.1</b>	<b>Utilizzazione di procedure e statements (ad es. hazard statements, precautionary statements) già disponibili</b>
<b>Attori</b>	Tecnici dei sistemi, collaboratori
<b>Attività</b>	Il tecnico dei sistemi ad indirizzo chimico-farmaceutico esegue i lavori di laboratorio chimico e biologico. Ciò avviene sulla base di procedure che possono essere sia standard che di natura sperimentale. Le procedure standard sono disponibili alle varie fonti ufficiali (farmacopee americana, europea, giapponese...) o sui siti specializzati del settore, di regola in lingua inglese. Nel caso di aziende di natura internazionale o con sedi in paesi anglofoni, il tecnico dei sistemi deve anche essere in grado di comunicare in modo efficace e sicuro con persone di lingua madre inglese.
<b>Norme</b>	Norme specifiche dell'azienda
<b>Risorse</b>	
<b>Conoscenze</b>	<p><b>Linguistiche (italiano/inglese):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lessico tecnico (conoscenze lessicali attinenti alle sostanze, alle procedure e alle disposizioni di sicurezza, alle attività, ecc.)</li> <li>• Strutture linguistiche tipiche</li> </ul> <p><b>Professionali specifiche:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sostanze, strumenti e procedure relative al laboratorio con le loro caratteristiche e specificità (inclusi i rischi)</li> </ul>
<b>Capacità</b>	<p><b>Linguistiche (italiano/inglese):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lettura e comprensione orale e scritta precisa di informazioni relative a tutte le attività di laboratorio importanti (livello B1-B2)</li> <li>• Stesura scritta affidabile di informazioni standard (livello B1-B2)</li> <li>• Redazione di testi e presentazioni semplici (livello B1)</li> <li>• Comunicazione orale sicura di informazioni standard (livello B1-B2)</li> <li>• Presentazione orale di informazioni relativamente semplici (livello B2)</li> </ul> <p><b>Professionali specifiche:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacità specifiche per le diverse attività di laboratorio</li> </ul>
<b>Atteggiamenti</b>	Senso di responsabilità, precisione, disciplina, flessibilità, senso di collaborazione

In questo modo abbiamo a disposizione una descrizione affidabile – perché fondata sulla situazione di riferimento – delle esigenze linguistiche dell'attività di lavoro e possiamo dedicarci all'impostazione degli scenari didattici partendo dalla questione: "Come trasporre la situazione professionale nell'insegnamento?"

## Bibliografia

- Boldrini, E., Ghisla, G., & Bausch, L. (2013). Progetti di didattica per situazioni. In Quaglino, G. (Ed.), *Formazione: metodi*. Torino: Cortina. (in press)
- Broussau, G. (o.J.). *La théorie des situations didactiques*. Disponibile all'indirizzo: [http://eroditi.free.fr/Enseignement/DDML3S1\\_08-09/DDML30809S1\\_C5\\_TSDb.pdf](http://eroditi.free.fr/Enseignement/DDML3S1_08-09/DDML30809S1_C5_TSDb.pdf) (8.7.2013)
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Dewey, J. (1954/1916). *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Comenius, J. A. (1992/1638). *Grosse Didaktik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ghisla, G., Bausch, L., & Boldrini, E. (2008). CoRe – Competenzen-Ressourcen: Ein Modell der Curriculumentwicklung für die Berufsbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 3/2008, 431–466.
- Hagenow-Caprez, M. (2013). Unterrichten mit Szenarien: "Aus der Praxis". *Babylonia*, 1/2013, 47-50
- Heitzmann, A. (2013). Entwicklung und Etablierung der Fachdidaktik in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 1/2013, 5-17
- Kaiser H. (2013): Ansätze für eine berufsbildungsspezifische Didaktik des Fachrechnens. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 24, 1-21. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe24/kaiser\\_bwpat24.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe24/kaiser_bwpat24.pdf) (8.7.2013)
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New York: Englewood Cliffs, Prentice Hall
- Neuweg, G. H. (2000). *Wissen Können Reflexion*. Innsbruck: STUDIENVerlag.
- Neuwg, G. H. (2004). *Könnerschaft und implizites Wissen*. Münster: Waxmann.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. Oxford / New York: Oxford University Press
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Gloucester Mass.: Peter Smith. (tr. it. *La conoscenza inespresa*, Armando Editore, Roma 1979)
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. London: Hutchinson & Co. (trad. it. *Il concetto di mente*, Laterza, Roma-Bari 1982)
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schneuwly, B. (2013). Didaktik: Aufbau eines disziplinären Feldes – Eine frankofone Perspektive. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 1/2013, 18-30
- Stoks, G. (2013). L'approccio per scenari anche per altri ambiti formativi? *Babylonia*, 1/2013, 39-42

**Gianni Ghisla**, PhD, è membro della redazione di *Babylonia* e da anni si occupa della formazione degli insegnanti, dei processi innovativi nella scuola e di questioni della didattica.

**Elena Boldrini** è ricercatrice e docente presso l'Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale di Lugano. Nel 2009 ha ottenuto un Dottorato in Filosofia delle Scienze Sociali. I suoi principali interessi di ricerca includono l'utilizzo didattico delle tecnologie per la formazione professionale, l'analisi di profili di competenza e i mutamenti dell'identità professionale.

**Luca Bausch**, laureato in Scienze politiche con una tesi sugli aspetti socio-economici del frontalierato, è attivo quale responsabile di progetto e docente presso lo IUFFP. I suoi campi di ricerca si concentrano sull'identità del docente, sulla costruzione di curricula e sull'analisi delle pratiche professionali.

**Damiano Cioldi** è docente di inglese nelle scuole specializzate superiori del Canton Ticino.

**Giorgia Franzini** è docente di tedesco nelle scuole specializzate superiori del Canton Ticino