

## Lavorare con modelli nei mezzi didattici: tra vantaggi didattici e scrupoli disciplinari

Rico Cathomas e Andrin Buechler

### Riassunto

Si ritiene che i mezzi didattici contribuiscano a definire l'oggetto dell'apprendimento, la materia (scolastica). Tuttavia, essi servono anche alla progettazione didattica e al pilotaggio delle lezioni e idealmente offrono a insegnanti e apprendenti una base efficace per l'insegnamento e l'apprendimento. La loro realizzazione è guidata da ipotesi e concettualizzazioni (funzionali) di mezzi didattici efficaci, che spesso vengono semplificati, strutturati e visualizzati in forma di modelli didattici (disciplinari). Nell'ambito della nuova serie di mezzi didattici per il romancio *Mediomatix*, tra il 2016 e il 2024, sono stati (ulteriormente) sviluppati e utilizzati come modelli didattici disciplinari i cosiddetti «quadranti della qualità» e il «giardino delle lingue». Questo articolo presenta tali modelli e documenta in maniera prototipica l'implementazione del cosiddetto «albero delle parti del discorso» come sotto-modello del giardino delle lingue nei mezzi didattici in romancio. Infine, si discute criticamente del giardino delle lingue e dell'albero delle parti del discorso da una prospettiva disciplinare e se ne valutano i vantaggi didattici anche per altre lingue.

### Mots clés

Mezzi didattici, romancio, modelli, quadranti della qualità, incarichi didattici, giardino delle lingue, parti del discorso

**Questo testo è una traduzione dell'articolo originale pubblicato nel 3/2023:**

**Arbeiten mit Modellen in Lehrmitteln**

**Zwischen fachdidaktischem Nutzen und fachwissenschaftlichen Bedenken**

**Il testo originale in tedesco si trova a:**

[https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/828/2024\\_3\\_de\\_cathomas\\_buechler.pdf](https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/828/2024_3_de_cathomas_buechler.pdf)

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

⇒ *Title, abstract and keywords in English at the end of the article*

⇒ *Titel, resumaziun e chavazzins per rumantsch a la fin da l'artigel*

### Autori

Rico Cathomas, directeur de la chaire de rhéto-roman et de la didactique du romanche de la Haute école pédagogique des Grisons (PHGR), Rico.Cathomas@phgr.ch

Andrin Buechler, maître-assistant (postdoc) à la chaire de rhéto-roman et de la didactique disciplinaire romanche de la Haute école pédagogique des Grisons (PHGR), Andrin.Buechler@phgr.ch

### Traduzione e lettorato

Ivana Vezzola, co-responsabile dell'Ufficio lingue cantonali dell'Alta scuola pedagogica dei Grigioni (PHGR)

Maria Chiara Moskopf, collaboratrice scientifica presso la Cattedra di italiano e didattica dell'italiano dell'Alta scuola pedagogica dei Grigioni (PHGR).

**Copyright** Cet article est publié sous la licence Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 :

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

# Lavorare con modelli nei mezzi didattici: tra vantaggi didattici e scrupoli disciplinari

Rico Cathomas e Andrin Büchler

## 1. Premessa

Nell'ambito della progettazione dei nuovi piani di studio per i 21 Cantoni della Svizzera tedesca, nel 2016 il Cantone dei Grigioni ha incaricato la Cattedra di romancio dell'Alta scuola pedagogica dei Grigioni (PHGR) di sviluppare e introdurre nuovi mezzi didattici per l'insegnamento del romancio come prima lingua. Il progetto, che proseguirà fino al 2029, è denominato *Mediomatix* (abbreviazione di *meds idiomatics* «mezzi didattici idiomatici») e ha l'obiettivo di sviluppare mezzi didattici compatibili con il Piano di studio 21, utilizzabili sia in formato analogico che digitale, per tutti e cinque gli idiomi del romancio (Vallader, Puter, Sursilvan, Sutsilvan e Surmiran) ([www.mediomatix.ch](http://www.mediomatix.ch)). Come modelli didattici (disciplinari) di base sono stati utilizzati i «Quadranti della qualità per incarichi didattici» e il «Giardino delle lingue». Parte di questo giardino è costituita da un terzo modello, l'«Albero delle parti del discorso», che aiuta le allieve e gli allievi a comprendere la suddivisione delle parti del discorso.

Di seguito, partendo da una definizione funzionale dei mezzi didattici, si illustrano dapprima i quadranti della qualità per gli incarichi didattici e il giardino delle lingue. Successivamente si presenta e si commenta con alcuni accenni l'introduzione dell'albero delle parti del discorso nell'ambito della formazione didattica disciplinare alla PHGR e il lavoro pratico con gli stesso. Ai fini di un confronto critico con i mezzi didattici per il romancio, si discutono poi il giardino delle lingue e l'albero delle parti del discorso da una prospettiva scientifico-disciplinare, se ne propongono possibili modifiche e sviluppi e, in aggiunta, ne viene valutata l'idoneità al di là della didattica del romancio.

## 2. I mezzi didattici e le loro funzioni

I mezzi didattici sono significativi per l'insegnamento (Hiller, 2012). Oelkers (2010) definisce i mezzi didattici come la spina dorsale dell'insegnamento: insieme al corpo insegnante, alle e agli apprendenti, costituirebbero i tre fattori causali principali dell'insegnamento. Tra le numerose definizioni possibili (cfr. Schmidt, 2020, pp. 41–45), i mezzi didattici possono essere definiti come segue, in linea con la concezione della *Interkantonale Lehrmittelzentrale* (ILZ): «I mezzi didattici sono strumenti analogici e/o digitali (ausiliari) per il supporto, il potenziamento e la gestione dei processi di insegnamento e apprendimento. Essi concretizzano competenze e contenuti didattici e li elaborano in modo didatticamente valido in vista dell'insegnamento. Contengono materiali per insegnanti (manuale d'insegnamento) e per allieve/allievi (manuale d'apprendimento)» (Cathomas & Gessler, 2021, p. 5).

L'importanza dei mezzi didattici si riflette nelle molteplici funzioni che vengono loro attribuite (Schmidt, 2020, pp. 45–49). Secondo Totter et al. (2020), questi diversi compiti e scopi dei mezzi didattici possono essere riassunti in tre funzioni principali: sociale-educativa, didattica e innovativa. Secondo Wiater (2003), la funzione sociale dei mezzi didattici comprende la standardizzazione dei contenuti didattici in linea con le prescrizioni della politica educativa, garantendo la conformità dell'apprendimento scolastico agli obiettivi educativi e formativi primari e assicurando le conoscenze e le competenze di base legate al piano di studio. I mezzi didattici trasmettono anche i valori e le norme di una società, anche se ciò non è sempre consapevolmente voluto (Ott, 2016). I mezzi didattici conservano contenuti, valori, immagini e obiettivi canonizzati e svolgono quindi una funzione di conservazione e trasmissione (Heinze, 2011). In quanto portatori di informazioni culturalmente rilevanti, agiscono inoltre come strumenti di controllo dei processi formativi nelle scuole (Ott, 2022). I mezzi didattici svolgono un ruolo centrale di mediazione tra le prescrizioni astratte del piano di studio e la pratica concreta dell'insegnamento (Doll et al., 2012; Oelkers et al., 2008).

Nel contesto delle minoranze linguistiche, i mezzi didattici svolgono un ruolo centrale nella conservazione e protezione della lingua e della cultura (Bisaz et al., 2019). Essi forniscono ai membri della minoranza l'accesso primario alle tecniche culturali di lettura e scrittura (alfabetizzazione), che sono essenziali per un'ampia conservazione e trasmissione della lingua alla generazione successiva. Come mezzi didattici per le lingue minoritarie, tuttavia, non trasmettono solo la lingua, ma anche i beni culturali e la storia culturale specifica.

Nell'ambito del progetto per i mezzi didattici *Mediomatix* si è cercato di tenere conto delle caratteristiche linguistiche e culturali di tutti e cinque gli idiomi romanci. Nei mezzi didattici dei diversi livelli scolastici sono state integrate un gran numero di canzoni romance classiche e nuove, fiabe, leggende, versi e testi, nonché la storia delle e dei romanciofoni. L'integrazione di materiale autentico consente, da un lato, l'identificazione con la propria lingua e cultura e, dall'altro, grazie alla contestualizzazione dei contenuti didattici, una maggiore motivazione all'apprendimento. Un'altra caratteristica tipica delle lingue minoritarie è una meno accentuata standardizzazione formale della lingua scritta (Widmer, 2008). Questo vale anche per il romancio. Nel corso della Riforma e della Controriforma cattolica, dal XVI secolo si sono sviluppate cinque forme scritte regionali, i cosiddetti idiomi. Queste non si basano su una norma standard comune sovraordinata, come per esempio nel caso del francese. Il mezzo didattico per le lingue minoritarie assume spesso una funzione di standardizzazione. Nell'ambito del progetto *Mediomatix* sono state quindi sviluppate per prime delle grammatiche didattiche uniformate per le scuole. Esse dovevano servire come riferimento formale per allieve, allievi e insegnanti e costituivano inoltre la base linguistica formale per la creazione dei nuovi mezzi didattici per la lingua romancia (Totter & Cathomas, 2024, pp. 217-218).

Come esposto in precedenza, i mezzi didattici non trasmettono solo contenuti (oggettivi), ma in essi confluiscono anche principi normativi di politica sociale e formativa e nozioni di psicologia dell'apprendimento. Questi si manifestano anche nella presentazione didattica e nella visualizzazione dei mezzi didattici (Schmidt, 2020). Negli ultimi anni, i mezzi didattici non solo sono stati trasformati in mezzi per l'insegnamento e l'apprendimento (Matthes, 2011) o in media educativi (Wrobel & Müller, 2014), ma hanno anche ricevuto ulteriori requisiti e funzioni. Queste funzioni sono di natura didattica, in quanto i mezzi didattici sono intesi come strumenti la cui progettazione mira a supportare un apprendimento e un insegnamento efficaci. Questo supporto didattico all'insegnamento attraverso (buoni) mezzi didattici può contenere diversi elementi (cfr. Hacker, 1980; Mayer, 2013). In primo luogo, i mezzi didattici forniscono la struttura didattica di base e i campi di apprendimento, dividendo il contenuto (di una materia) in argomenti e organizzandoli in un ordine specifico. In secondo luogo, offrono elementi di gestione didattica come input, domande, compiti, esercizi e istruzioni di lavoro che guidano la lezione e idealmente creano incentivi all'apprendimento di allieve e allievi. I mezzi didattici devono essere progettati in modo da consentire la differenziazione e l'individualizzazione dei processi di apprendimento. In terzo luogo, essi forniscono una varietà di opportunità di apprendimento per soddisfare le diverse esigenze e capacità di allieve e allievi. I mezzi didattici fungono anche da aiuto per la progettazione didattica e hanno la funzione di alleviare il lavoro dell'insegnante e sostenere il processo di insegnamento. Intesi in questo modo, i mezzi didattici svolgono, in quarto luogo, anche una funzione di responsabilizzazione e di alleggerimento per il corpo insegnante (Hoppe, 2007).

Le recenti tendenze didattiche, come l'orientamento basato sui compiti e sulle competenze, l'orientamento all'output e al feedback e le possibilità di individualizzazione, sono state tenute in considerazione anche nei mezzi didattici per la lingua romancia. Si è rivolta un'attenzione particolare allo sviluppo delle guide didattiche di accompagnamento (guida per l'insegnante), al fine di ridurre significativamente il tempo che le e gli insegnanti devono dedicare alla preparazione e allo svolgimento delle lezioni. La funzione di supporto che i mezzi didattici di lingua romancia dovrebbero avere è stata richiesta da operatrici e operatori del settore per vari motivi. Ad esempio, le e gli insegnanti della scuola elementare sono generalmente generalisti in termini di materie e l'insegnamento del romancio finora ha richiesto molto tempo, poiché il materiale didattico doveva essere in gran parte prodotto internamente. Nelle scuole romance (dello spazio alpino), molto spesso si insegna in due o più classi contemporaneamente (Kerle & Keller, 2012). Infine, va tenuto conto che nel corso della cosiddetta «svolta comunicativa» (Piepho, 1974) e della crescente germanizzazione dell'area linguistica romancia, negli ultimi decenni perlomeno le competenze linguistiche standard delle e degli insegnanti (nel rispettivo idioma retoromanzo) sono diminuite (Totter & Cathomas, 2024, p. 219).

A partire dalla fine del XX secolo, i mezzi didattici hanno subito una costante evoluzione e trasformazione come risultato dell'innovazione tecnologica e digitale (Alz, 2018), che progredirà ulteriormente nei prossimi decenni verso un mezzo formativo digitale, intelligente e adattivo (Hamisch & Kruschel, 2022). Come dimostra Velten (2012) nella sua analisi dei libri di testo di lettura e scrittura del XVI secolo, anche il libro di testo è stato molto presto un mezzo di innovazione pedagogica. Il libro di testo assume la sua funzione innovativa (Totter et al., 2019) trasferendo in classe i processi di cambiamento sociale e i cambiamenti nella progettazione metodologica e didattica. A questo proposito, Heinze (2011, p. 42) osserva che il libro di testo nel processo di insegnamento è sempre legato ai poli della continuità e dell'innovazione. Il trasferimento di

un'innovazione in una pratica sociale di successo con l'aiuto di un libro di testo è possibile solo se essa è strutturalmente collegabile e orientata al rispettivo contesto sociale (Totter et al., 2019, p. 297). Attualmente in Svizzera si stanno introducendo diverse innovazioni attraverso i libri di testo. Ad esempio, l'attuazione e la realizzazione del Piano di studio 21 e il relativo orientamento alle competenze devono essere supportati da nuovi libri di testo orientati alle competenze (Conferenza dei direttori della pubblica educazione della Svizzera tedesca/*Deutschscheizer Erziehungsdirektoren-Konferenz*, 2016b). Inoltre, l'integrazione di media digitali crea libri di testo ibridi e totalmente digitali che consentono varie ridefinizioni metodologiche e didattiche (Totter et al., 2020): attraverso l'integrazione della comunicazione mediata dal computer, sia sincrona che asincrona, apprendenti e insegnanti possono interagire tra loro in tempo reale o in differita, migliorando notevolmente la flessibilità e l'accessibilità dell'apprendimento. Un altro aspetto importante è lo sviluppo e la progettazione condivisa di prodotti digitali in ambienti di lavoro basati sulla rete. Queste piattaforme collaborative consentono alle e agli utenti di lavorare insieme in gruppo, indipendentemente dalla loro posizione geografica. Questo non solo promuove il lavoro di gruppo e le capacità di comunicazione, ma prepara anche le e gli apprendenti alle esigenze del mondo del lavoro moderno. Inoltre, l'uso di supporti digitali adattivi e personalizzabili e di valutazioni formative offre un supporto all'apprendimento individuale. Queste tecnologie si adattano alle esigenze individuali delle e degli apprendenti e consentono un apprendimento autoregolato. In questo modo ciascuno può progredire al proprio ritmo e secondo la propria curva di apprendimento, con risultati migliori.

### 3. Il valore aggiunto didattico dei modelli nei mezzi didattici

Nella loro funzione *didattica*, i mezzi didattici hanno anche l'importante compito di presentare questioni complicate e complesse in modo che siano «apprendibili» senza essere scorrette. Quest'elaborazione dei contenuti, orientata alle e agli apprendenti e al contempo appropriata, è una delle caratteristiche principali di un buon mezzo didattico. Per esempio, nell'opuscolo *ilz.fokus* del 2013 «Che cosa sono i buoni mezzi didattici» si afferma al punto 4 del capoverso «Dieci caratteristiche dei buoni mezzi didattici»:

Un buon mezzo didattico elabora i contenuti rilevanti per i processi di apprendimento della relativa materia in modo adeguato all'età e pertinente. Ciò richiede una base di conoscenze consolidate e aggiornate, una struttura chiara dei contenuti e approcci interessanti e adatti a bambine, bambini e giovani. In questo modo, i contenuti sono accessibili ad allieve e allievi e la comprensione dell'argomento si sviluppa gradualmente. Anche se i contenuti devono essere ridotti nella loro complessità, le semplificazioni non devono portare a concetti errati. [...] Il confronto attivo di allieve e allievi con i contenuti e lo sviluppo delle competenze necessarie sono supportati se la densità di informazioni non è troppo elevata, se i termini specifici e i concetti specifici di base sono presentati in modo comprensibile e se i contenuti sono collegati il più possibile alla vita quotidiana e alle conoscenze pregresse di bambine, bambini e giovani. (Mayer, 2013, p. 4)

Mezzi didattici efficaci sono caratterizzati dal fatto che il loro contenuto è stato preparato in modo adeguato. Ciò implica che il contenuto deve essere presentato in modo scientificamente corretto. Allo stesso tempo, essi devono essere elaborati dal punto di vista didattico in modo tale da supportare le e gli apprendenti in maniera appropriata al gruppo target, senza quindi metterli in difficoltà in modo eccessivo o insufficiente (cfr. «Zona di sviluppo prossimale» di Vygotskij, 1964, p. 331). In linea con l'aforisma attribuito a Einstein: «Bisognerebbe rendere tutto il più semplice possibile, ma non troppo semplice», anche i contenuti dei mezzi didattici devono essere elaborati correttamente e allo stesso tempo semplificati. Come sostiene Hoppe (2007, pp. 255-256), devono essere elementarizzati. Con ciò si intende la riduzione dei contenuti e la minimizzazione della loro complessità, evidenziando allo stesso tempo l'essenziale. A nostro avviso, è a questo punto che entra in gioco il significato teorico dell'apprendimento di modelli (didattici) come il quadrante della qualità, il giardino delle lingue o l'albero delle parti del discorso. Secondo la *Cognitive Load Theory* (Teoria del carico cognitivo) (Sweller, 1994), i modelli supportano la costruzione di esempi di lavoro a livello prototipico. La teoria si basa sul presupposto che la memoria di lavoro ha una capacità limitata e può quindi essere facilmente sovraccaricata, rendendo più difficile l'apprendimento (Sweller & Chandler, 1994). La teoria sostiene che esistono tre diverse tipologie di carico cognitivo che possono sovraccaricare le risorse della memoria di lavoro. Il carico cognitivo intrinseco (*Intrinsic Cognitive Load*) deriva, da un lato, dalla complessità dei contenuti di un ambito che sono da apprendere e, dall'altro, dalle conoscenze pregresse delle e degli apprendenti in questo ambito. Le e gli apprendenti con un alto livello di conoscenze

pregresse sono in grado di rappresentare questioni complesse composte da diversi elementi come un elemento unico (*chunking*) sulla base degli schemi esistenti. Questo riduce il carico cognitivo intrinseco. In altre parole, maggiori sono le conoscenze pregresse, meno difficile è un compito. Le e gli apprendenti con scarse conoscenze pregresse, invece, devono mantenere nella memoria di lavoro ogni elemento appena acquisito e in particolare le connessioni tra i vari elementi. La parte di carico nota come carico cognitivo estraneo (*Extraneous Cognitive Load*) è causata da una progettazione non ottimale dei mezzi didattici o dei materiali di apprendimento e ostacola quindi l'acquisizione delle conoscenze. La teoria può pertanto essere utilizzata anche per progettare il materiale didattico in modo da facilitare l'apprendimento e l'utilizzo dello stesso (Zierer & Seel, 2012, p. 12). A nostro avviso, uno di questi aiuti per alleggerire la memoria di lavoro può essere anche l'uso di modelli. Questi fungono da «Advance Organizers» (ad es. Ausubel, 1960) e forniscono un modello di pensiero già più complesso, che può essere integrato nelle strutture di pensiero esistenti (conoscenze pregresse) attraverso «processi di apprendimento adattivi» (per esempio Piaget, 2000). Questa guida didattica a maglie strette è particolarmente importante per principianti (a livello tematico), poiché, a differenza degli esperti, non dispongono ancora di schemi cognitivi consolidati immagazzinati nella memoria a lungo termine (Sweller, 2023).

Tuttavia, i modelli non servono solo come ausili all'apprendimento nei termini della *Cognitive Load Theory*, ma anche come collegamento tra teoria e pratica. Traducono teorie e concetti astratti in formati chiari, operazionalizzano e visualizzano le teorie (Wernke & Zierer, 2016). Servono a creare una visione d'insieme e un ordine, contribuiscono a ridurre la complessità, aiutano l'orientamento all'azione e hanno «una funzione di orientamento per la ricerca pedagogica» (Jank & Meyer, 2002, p. 35). I modelli didattici servono a trasmettere le scoperte disciplinari presentandole come visualizzazioni semplificate di concetti complessi. Questo rende i modelli «adatti alla pratica» per la relativa materia. L'uso di modelli implica sempre una semplificazione della realtà. Idealmente, tuttavia, i modelli generano un valore aggiunto sia per l'applicazione pratica che per la riflessione teorica, portando a nuove scoperte e conoscenze. Queste possono aiutare, per esempio, ad analizzare, sistematizzare e diversificare nuovi mezzi didattici o il proprio insegnamento della lingua e a concentrarsi su attività di apprendimento linguistico significative ed efficaci (Cathomas & Carigiet, 2002, p. 2).

#### 4. Il modello didattico dei quadranti della qualità per gli incarichi didattici

Gli incarichi didattici sono il perno non solo dell'insegnamento orientato alle competenze ma dell'insegnamento *tout court* (Reusser, 2014). Leisen (2022, p. 1) descrive quindi gli incarichi come «factotum didattici»:

Molte cose vanno e vengono nella didattica, ma gli incarichi restano. Non c'è apprendimento né insegnamento senza incarichi. A questo proposito, possiamo fare a meno di molte cose, ma non degli incarichi. Essi servono per imparare, diagnosticare, sostenere, riconoscere, sensibilizzare, ripetere, esercitare, fissare, consolidare e produrre (valutare). Gli incarichi sono quindi «factotum didattici».

Gli incarichi hanno dunque molteplici funzioni. Ciò si può notare non da ultimo nella ricerca sul campo tematico degli incarichi (Blumschein, 2014) e nella modellizzazione di questi risultati per la progettazione dell'insegnamento (per es. Reusser, 2009; Wespi et al., 2015). Questi modelli non riguardano solo l'uso degli incarichi in generale ma anche l'uso degli incarichi giusti, cioè di *buoni* incarichi didattici nelle loro varie forme. Se usati correttamente, gli incarichi didattici sono uno strumento potente per l'apprendimento (Fauth et al., 2014). Essi influenzano la struttura profonda dell'apprendimento, per esempio promuovendo il pensiero e il comportamento indipendente e sempre più divergente attraverso una varietà di attivazioni cognitive (Leuders, 2022). Per questo motivo è importante garantire la qualità degli incarichi didattici. Questo capitolo spiega come il modello didattico dei quadranti della qualità possa essere utilizzato a tale scopo. Dapprima, però, si presentano i fondamenti teorici del modello e, sulla base di essi, si spiega che cosa si intende per buoni incarichi didattici e che cosa essi devono essere in grado di produrre.

Un obiettivo centrale della formazione linguistica è quello di non limitarsi a praticare le abilità linguistiche riproduttive ma anche di offrire incarichi linguistici che siano impegnativi dal punto di vista cognitivo, come sostenuto da Bloom et al. (1956). Bloom et al. (ibid.) e le sue collaboratrici/i suoi collaboratori hanno postulato una diversificazione e operazionalizzazione degli obiettivi didattici quasi 70 anni fa e hanno proposto una tassonomia a sei livelli di complessità per gli obiettivi di apprendimento (conoscenza, comprensione, applicazione, analisi, sintesi, valutazione), in cui le esigenze cognitive degli obiettivi di apprendimento

aumentano di livello in livello. La tassonomia è stata modificata più volte (per es. Anderson & Krathwohl, 2001) e adattata specificamente per l'insegnamento delle lingue da Valette e Disick (1972). Il loro modello divide le prestazioni linguistiche in cinque livelli cognitivi con requisiti linguistici diversi, che richiedono azioni linguistiche e di pensiero sia ricettive che produttive (Cathomas, 2005, p. 45):

- 1) *Mechanical skills: Perception and Reproduction*; percezione passiva di nuove informazioni (linguistiche) e riproduzione automatizzata.
- 2) *Knowledge: Recognition and Recall I*; riconoscimento e recupero automatico.
- 3) *Transfer: Reception and Adaption*; acquisire conoscenze linguistiche in modo appropriato alla situazione, tenere conto del nuovo contesto e recuperare le conoscenze linguistiche in modo appropriato alla situazione, trasferire le conoscenze linguistiche a nuove situazioni.
- 4) *Communication: Comprehension and Self-expression*; cercare di capire l'interlocutore, trasformare le conoscenze linguistiche in una propria comprensione della lingua ed essere in grado di esprimere i propri pensieri.
- 5) *Criticism: Analysis and Synthesis*; scoprire le strutture linguistiche, categorizzare gli elementi linguistici, analizzare e valutare sistematicamente le prestazioni linguistiche, pensare (criticamente) alle lingue (metalinguistica), formulare proprie e solide valutazioni delle prestazioni, presentare le proprie controproposte. Essere in grado di condurre discorsi, progettare nuove "opere linguistiche".

Ciò che accomuna queste tassonomie della conoscenza è il presupposto di una complessità crescente e di un corrispondente aumento del «degree of cognitive involvement», come sostiene Cummins (1979). Possono anche essere intese come un continuum tra incarichi di apprendimento più semplici e più complessi dal punto di vista cognitivo.

Tuttavia, buoni incarichi di apprendimento non danno solo un contributo importante allo sviluppo stabile di schemi di pensiero complessi. Essi consentono anche un confronto sempre maggiore con i concetti astratti e un confronto «disembedded» con il mondo (Donaldson, 1978). Halliday (1973), per esempio, ha dimostrato che bambine e bambini, nella prima fase dello sviluppo linguistico, utilizzano un linguaggio che rimane incomprensibile senza la conoscenza della rispettiva situazione operativa. La semplice frase *Guarda qui, questo!* ha senso solo nel contesto immediato; se viene formulata staccandola dal contesto immediato dell'esperienza, la frase rimane incomprensibile ed è necessario chiedersi cosa si intenda con essa. L'uso del linguaggio è «embedded» (Donaldson, 1978), cioè è inserito in un contesto fisico, spaziale, sociale ed emotivo immediato. Bühler (1965) chiama questo contesto «campo di indicazione», che, insieme ad altri aiuti comunicativi come l'intonazione e i gesti, conferisce alle enunciazioni verbali la loro univocità. Le cose sono diverse a livello del «campo simbolico». In questo campo linguistico, l'uso del linguaggio è svincolato dalle situazioni concrete del discorso. I significati delle parole dipendono esclusivamente dal «contesto sinsemantico» (ibid.). Il contesto creato linguisticamente assume il compito di sostituire un contesto operativo reale e percepibile, cioè deve utilizzare numerosi simboli per indicare come le parole utilizzate devono essere comprese. Il testo scritto, per es., non può più fare riferimento a segnali contestuali concreti. Per ottenere la stessa chiarezza di un enunciato orale, i testi scritti devono quindi avere un maggior grado di esplicitazione e ridondanza verbale. Il testo diventa così un *con-testo* significativo. La distinzione di Donaldson (1978) tra «embedded and disembedded modes of thought and language» evidenzia questo cambiamento nell'uso del linguaggio da parte di bambine e bambini. Alla fine di questo sviluppo si trova il testo scritto, il cui enunciato non si riferisce più a una situazione nella quale si trovano gli autori.

Bruner (1966) ha analizzato questo sviluppo di forme di elaborazione più concrete e più astratte non relative al linguaggio ma orientate alla psicologia cognitiva e dell'apprendimento, sviluppando nel processo il suo famoso modello EIS, sul modello di Piaget. L'acronimo EIS sta per «enattivo», «iconico» e «simbolico», cioè per i tre stadi di rappresentazione cognitiva da lui identificati:

Any domain of knowledge (or any problem within that domain of knowledge) can be represented in three ways: by a set of actions appropriate for achieving a certain result (enactive representation); by a set of summary images or graphics that stand for a concept without defining it fully (iconic representation); and by a set of symbolic or logical propositions drawn from a symbolic system that is governed by rules or laws for forming and transforming propositions (symbolic representation).

(Bruner, 1966, p. 44)

Bruner (ibid.) intende lo sviluppo cognitivo come un processo di apprendimento a spirale in cui le e gli apprendenti si confrontano con tre diverse forme di rappresentazione e tre diversi livelli di astrazione. Nella forma di rappresentazione enattiva, i fatti vengono registrati attraverso azioni eseguite in modo indipendente. Apprendere qui significa *com-prendere*, cioè cogliere il mondo attraverso l'azione, in modo tridimensionale, sensoriale, tattile/materiale. Il pensiero è «azione interiorizzata» (sul modello di Vygotskij, 1964). La forma di rappresentazione iconica comprende tutte le esperienze attraverso rappresentazioni di immagini come illustrazioni e disegni. Apprendere in questo caso significa cogliere il mondo attraverso la visualizzazione, attraverso una serie di immagini o grafici riassuntivi (modelli) che rappresentano un concetto senza definirlo completamente. Il terzo sistema di rappresentazione, la forma simbolica, utilizza segni con un significato speciale, come lettere o numeri. Bruner (1966) intende le rappresentazioni in due modi: da un lato, il mezzo utilizzato come presentazione esterna dell'oggetto di insegnamento (rappresentazione esterna) e dall'altro l'elaborazione cognitiva quale interiorizzazione di queste presentazioni esterne come rappresentazione interna (Urff, 2014). Non è la presentazione esterna ma il processo di costruzione delle visioni interne a essere decisivo. Lorenz (1993) sostiene quindi la necessità di distinguere tra rappresentazioni esterne e interne. Secondo Bruner (1966), affinché un processo di apprendimento sia duraturo, dovrebbe esserci una costante alternanza tra attività concrete, iconiche e astratto-simboliche. Egli sottolinea che lo sviluppo del pensiero non è lineare, ma avviene contemporaneamente su diversi livelli di rappresentazione, che interagiscono intensamente tra loro. Per lui, l'apprendimento è quindi caratterizzato principalmente dalla capacità di trasferire le tre modalità di rappresentazione nelle altre, cioè di trasformare le azioni in rappresentazioni, le rappresentazioni in azioni e le azioni in forme linguistiche astratte (cfr. Bruner, 1971, pp. 28-30).

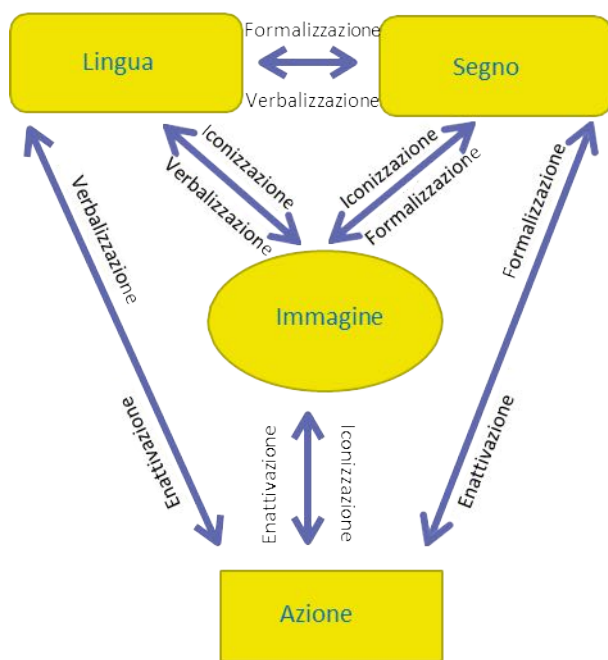


Fig. 1: Forme di rappresentazione secondo Bruner (1971) e loro modalità di elaborazione (raffigurazione propria; adattata da Zech, 2002, p. 106).

Zech (2002) sottolinea l'importanza di queste interazioni o transizioni e le illustra graficamente. Egli denomina le transizioni tra le forme di rappresentazione come segue (rappresentate come frecce nella fig. 1): chiama le transizioni verso le azioni «enattivazione», quelle verso la rappresentazione figurativa «iconizzazione» e quelle verso l'espressione linguistica «verbalizzazione» o, quando si usano simboli matematici, «formalizzazione». Queste transizioni avvengono in entrambe le direzioni, per cui la direzione della freccia dal «segno/linguaggio» all'«azione» significa «concretizzazione» e la direzione opposta significa «astrazione» (ibid., p. 106). Attraverso queste «transizioni di elaborazione» ha luogo un apprendimento profondo. Secondo Piaget (1972), esse favoriscono l'integrazione di nuove conoscenze negli schemi cognitivi esistenti e l'espansione e la riorganizzazione di queste strutture di pensiero e di azione.

Il concetto di BICS e CALP di Cummins (1979, 2001) riprende questi due filoni di pensiero di concretizzazione e astrazione o di semplificazione e crescente complessità. Le BICS, «basic interpersonal communicative skills», sono quelle competenze linguistiche che si acquisiscono per poter sopravvivere nelle situazioni linguistiche quotidiane. Ascoltare e parlare sono le abilità linguistiche principalmente utilizzate. L'obiettivo principale è comunicare in modo da essere compresi. Si intende una «comunicazione faccia a faccia», in cui le interlocutrici e gli interlocutori si muovono in un contesto e in un quadro di riferimento reciprocamente conosciuti. Questa competenza linguistica colloquiale o «conversational language proficiency», come viene pure definita da Cummins (ibid.), è utilizzata per affrontare in modo appropriato il linguaggio quotidiano. Si tratta di «knowing the language» e non principalmente di «knowing about the language». Secondo Cummins (ibid.), una seconda forma di competenza linguistica dovrebbe consentire a chi apprende una lingua di usarla efficacemente come strumento di pensiero e di rappresentare operazioni cognitive per mezzo della lingua. La lettura e la scrittura sono le abilità linguistiche utilizzate principalmente a questo scopo. Cummins (2000, p. 59) sintetizza queste competenze linguistiche con il termine «cognitive academic language proficiency» (CALP): «It reflects the registers of language that children acquire in school and which they need to use effectively if they are to progress successfully through the grades». L'uso del linguaggio è fondamentalmente astratto: «Academic language proficiency can be defined as the language knowledge together with the associated knowledge of the world and metacognitive strategies necessary to function effectively in the discourse domain of the school» (ibid., p. 67). Questa abilità linguistica, la «academic language proficiency», comprende aspetti come la comprensione della lettura, l'abilità di scrittura e la padronanza di un vocabolario specifico, di norme grammaticali (standard) e la complessità semantica denotativa e connotativa del linguaggio. Essa caratterizza «the manipulation of language in decontextualized academic situations» (Cummins, 1984, pp. 136-137). Rende più facile per le e gli apprendenti svolgere processi di manipolazione e interpretazione cognitivamente impegnativi o, in breve, esprimere processi mentali e pensieri con precisione di linguaggio o «spogliare» i pensieri confezionati nella lingua (Fthenakis et al., 1985, p. 52). Cummins (1992) ha visualizzato queste considerazioni, tra il resto, nel suo «schema a quattro campi». Il campo A offre incarichi didattici che sono *context-embedded* e *cognitively undemanding*, il campo B quelli che sono *context-embedded* e *cognitively demanding*, il campo C quelli che sono *context-reduced* e *cognitively undemanding* e, infine, il campo D comprende incarichi che sono *context-reduced* e *cognitively demanding* (per es. ibid., p. 19).

## 5. I quadranti della qualità nella progettazione del mezzo didattico *Mediomatix*

Le teorie sopra descritte sono state integrate a vari livelli nel lavoro concettuale del progetto sul mezzo didattico. In particolare, è stato ulteriormente sviluppato il modello dei quadranti della qualità per gli incarichi didattici (QQ-LA), che include varie dimensioni di incarichi (Cathomas & Gessler, 2021; vedi Fig. 2). Ogni quadrante comprende incarichi didattici che possono essere assegnati a un obiettivo sovraordinato: «entrare in relazione», «automatizzare», «adattare» e «concettualizzare». Il modello è stato pensato per fornire alle autrici e agli autori del mezzo didattico uno strumento chiaro ma comunque adeguatamente complesso per la formulazione degli incarichi didattici. Il modello è costituito da due dimensioni: una verticale, che va da incarichi didattici semplici a quelli complessi, in analogia con Bloom et al. (1956), e una orizzontale, che distingue tra incarichi concreti e astratti, in linea con Bruner (1966). Come nel caso di Cummins (1979, 2001), la combinazione degli assi orizzontale e verticale dà luogo a quattro quadranti, ognuno dei quali rappresenta diversi tipi di incarichi didattici.



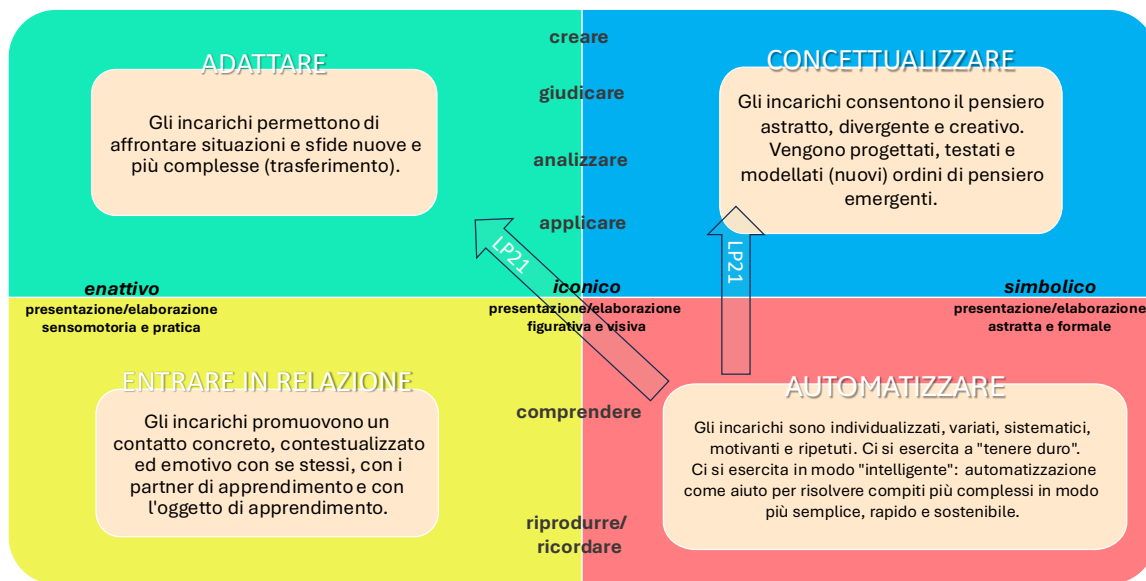


Fig. 2: Il modello dei quadranti della qualità per gli incarichi didattici (QQ-LA) come uno dei fondamenti didattici per lo sviluppo di mezzi didattici per il romanzo (Cathomas & Gessler, 2021, p. 7; versione rielaborata).

I quattro quadranti della qualità possono essere riassunti come segue:

**Quadrante di apprendimento per «entrare in relazione».** *Incarichi (più) concreti e (più) semplici:* gli incarichi didattici promuovono principalmente un contatto concreto, enattivo, sensorimotorio, sensoriale, contestualizzato ed emotivo con sé stessi, con le/i partner di apprendimento e con gli oggetti dell'apprendimento (cfr. anche il «triangolo didattico», per es. Reusser, 2009). Gli incarichi incoraggiano la curiosità verso l'apprendimento in quanto tale e verso l'oggetto di apprendimento. In questo quadrante, l'obiettivo è stabilire relazioni iniziali (personali) con l'ambiente fisico e sociale immediato (riferimento al mondo della vita), in modo da costruire, riprodurre e comprendere le conoscenze e le abilità di base. Tuttavia, vengono sviluppati anche i rapporti con sé stessi (competenza personale) e con gli altri (competenza sociale).

Uno degli obiettivi del progetto del mezzo didattico era quello di tenere conto dei contesti idiomatici specifici, di suscitare curiosità per la lingua e la cultura romancia e di formulare incarichi che tenessero conto degli specifici punti di partenza biografici e linguistici delle e degli apprendenti. In termini di contenuti, l'attenzione si è concentrata sull'acquisizione e sullo sviluppo di competenze linguistiche romance in tutte e quattro le abilità linguistiche, nonché sull'insegnamento esplicito dei fondamenti linguistici e culturali della lingua (cioè grammatica, letteratura, storia culturale, strategie).

**Quadrante di apprendimento per «automatizzare».** *Incarichi (più) semplici e (più) decontestualizzati:* secondo Treml (2008), la ripetizione è una delle categorie pedagogiche più importanti. La ripetizione come categoria antropologica è un processo per lo più inconscio che si manifesta sotto forma di routine e regole come abitudine e familiarizzazione, come assuefazione (Roth, 2015, pp. 92-93). Tuttavia, la ripetizione è anche una categoria della didattica. In questo caso, la ripetizione è un metodo di insegnamento diffuso che serve a memorizzare ciò che è stato appreso. La comprensione approfondita e l'uso fluente e corretto della lingua richiedono una certa quantità di pratica. Gli esercizi di consolidamento sono una parte importante del processo di apprendimento (Krajewski & Ennemoser, 2010, p. 340). Si presume che l'esercitazione e la ripetizione diversificate, brevi e regolari abbiano un effetto positivo sull'apprendimento (Treml, 2008, p. 305). Gli esercizi e i compiti di consolidamento solidificano e automatizzano lo sviluppo delle competenze (Wilhelm et al., 2014). Un buon esercizio di automatizzazione non genera «conoscenza inerte» (Mandl et al., 1993) ma costruisce conoscenze e abilità che possono essere trasferite ad altre situazioni. In questo quadrante, gli incarichi didattici sono quindi pensati in modo da poter essere individualizzati, diversificati, sistematici, motivanti e ripetuti. Lo scopo è quello di costruire schemi cognitivi generali iniziali attraverso la pratica ripetuta e di esercitare l'automatizzazione delle abilità (di base). Buoni incarichi didattici aiutano le e gli

apprendenti a lavorare sull'oggetto di apprendimento fino a quando non viene interiorizzato a lungo termine, cioè appreso.

Nell'ambito del progetto del mezzo didattico, si è cercato di utilizzare i giochi (digitali) principalmente per incarichi didattici (più semplici) che hanno una funzione specifica di consolidamento e automatizzazione. L'uso mirato di strumenti digitali ed esercizi adattivi ha lo scopo di favorire l'assimilazione di un argomento. Si prevede di investire i fondi (futuri) del progetto nella *gamification* e nello sviluppo di simulazioni virtuali, poiché questi strumenti sono supporti promettenti per l'ottimizzazione dei processi di apprendimento.

**Quadrante di apprendimento per «adattare».** *Incarichi (più) contestualizzati e (più) complessi:* gli incarichi assegnati a questo quadrante consentono alle e agli apprendenti di affrontare situazioni e sfide nuove e più complesse in modo adattivo e sensibile al contesto. L'attenzione si concentra sulla capacità di pensare e agire in modo flessibile e di adattarsi a condizioni mutevoli o di adattare di conseguenza le condizioni contestuali esistenti. Secondo Piaget, il termine «adattamento» è inteso come un processo costruttivo caratterizzato dall'interazione di «assimilazione» e «accomodamento». L'adattamento cognitivo è sempre provvisorio, vale a dire che gli schemi cognitivi e comportamentali vengono generalmente mantenuti finché non funzionano in modo soddisfacente, ovvero finché i risultati degli sforzi di assimilazione non sono coerenti tra loro e servono agli obiettivi attuali dell'individuo. In caso contrario, si verifica una pressione ad adattarsi agli schemi esistenti, che porta alla loro riorganizzazione o trasformazione (accomodamento) (cfr. Dorsch, s.v. *assimilazione* e *accomodamento*).

Nell'ambito dell'introduzione del Piano di studio 21, il gruppo del progetto aveva anche il compito di sviluppare mezzi didattici compatibili con tale piano di studio. Questi dovevano essere strutturati in modo orientato alle competenze e contenere incarichi didattici che promuovessero il pensiero critico e l'azione contestualizzata, andando quindi oltre il puro *recalling* (freccie nel diagramma, cfr. fig. 2). Nel contesto delle minoranze (linguistiche), è importante offrire incarichi didattici che consentano un esame critico e costruttivo di specifici adattamenti culturali come il plurilinguismo o la conservazione della propria identità culturale.

**Quadrante di apprendimento per «concettualizzare».** *Incarichi (più) decontestualizzati e (più) complessi:* in questo quadrante, gli incarichi didattici promuovono il pensiero astratto, decontestualizzato, divergente e creativo. Nuovi modi di pensare (concetti e teorie) vengono progettati, perfezionati, rivisti e rimodellati. I modelli possono essere particolarmente utili per lo sviluppo e la comprensione di questioni complesse e astratte (cfr. cap. 3).

Un aspetto fondamentale dei mezzi didattici per il romancio è quindi l'integrazione ripetuta di incarichi didattici impegnativi, che comprendono in particolare la concettualizzazione, l'analisi, la creazione e la valutazione di testi propri e altrui. In questo processo, vengono utilizzati anche compiti metalinguistici per promuovere una riflessione sistematica sulla natura e la struttura della lingua romancia (visualizzata come un arcobaleno nel giardino delle lingue; si veda la fig. 3). La comprensione di questioni (più complesse) come la lingua viene esercitata e discussa non da ultimo nel continuo esame del modello del giardino delle lingue. La crescente comprensione del linguaggio che si ottiene frequentando un livello scolastico superiore porta anche a un ulteriore sviluppo del giardino delle lingue e dell'albero delle parti del discorso. Così, per es., nella scuola secondaria può essere sensato suddividere ulteriormente i pronomi, differenziando maggiormente certi elementi dell'albero (i rami) e fornendone una nuova concettualizzazione (cfr. la differenziazione dell'albero dalla fig. 4 alla fig. 9).

In sintesi, si può affermare che gli incarichi didattici nei quadranti «entrare in relazione» e «adattare» si concentrano sulla relazione e l'integrazione del contesto nei vari processi di apprendimento. Al contrario, i quadranti «automatizzare» e «concettualizzare» enfatizzano incarichi e processi didattici che promuovono un confronto più profondo e divergente con l'oggetto d'apprendimento in sé. Una consapevolezza sistematica della varietà dei possibili incarichi didattici e del loro uso variabile e adattivo come supporto sostanziale per processi di insegnamento e apprendimento duraturi è importante non solo per lo sviluppo di mezzi didattici ma anche per l'insegnamento nel suo complesso. In questo senso, i quadranti di apprendimento possono essere di interesse didattico generale per la progettazione dell'insegnamento.

## 6. Il modello didattico disciplinare del giardino delle lingue

I quadranti della qualità appena presentati forniscono un *modello didattico generale* per un approccio sistematico agli incarichi didattici. Il giardino delle lingue, invece, si propone di fornire alle autrici e agli autori del mezzo didattico per il romancio e alle e ai (futuri) insegnanti uno strumento didattico per sviluppare e offrire in modo strutturato attività di apprendimento nella materia romancio.

La concezione dei nuovi mezzi didattici per il romancio prevedeva già in una fase iniziale lo sviluppo di un modello didattico che visualizzasse il fenomeno lingua nella sua complessità, così da renderlo più accessibile alle e agli utenti. Di conseguenza, dal 2014 è stato gradualmente sviluppato il cosiddetto «giardino delle lingue». La struttura linguistica di base del giardino si basa sui lavori di Steinert (1978, 2011), che ha sviluppato un test per la lingua tedesca (ADST) nell'ambito di una didattica empirica delle lingue. Il test si basa sul presupposto che la competenza linguistica possa essere misurata in modo multidimensionale e tassonomico. La combinazione delle quattro abilità linguistiche (ascoltare, parlare, leggere, scrivere) e dei sei livelli linguistici (da Steinert definiti testematica, lessematica, morfematica, sintagmatica, fonematica e prosodia<sup>1</sup>) dà luogo a 24 segmenti linguistici o sottotest, che si costruiscono l'uno sull'altro e diventano sempre più impegnativi (cfr. Cathomas, 2005, pp. 191-195)<sup>2</sup>. Il modello del giardino delle lingue (cfr. fig. 3) adotta questa struttura di base e introduce la pragmatica come livello linguistico aggiuntivo.

In ogni caso, il giardino delle lingue non si concentra sulla verifica delle competenze linguistiche ma sulla sistematizzazione visiva delle attività linguistiche. Combinando le quattro abilità linguistiche e i sette livelli linguistici, esso offre uno spettro di 28 possibili campi di attivazione e azione per l'insegnamento del romancio.



Fig. 3: Il modello didattico disciplinare del giardino delle lingue (Cathomas et al., 2018, p. 197).

<sup>1</sup> Per una descrizione dettagliata dei livelli linguistici secondo Steinert si rimanda all'articolo di Carigiet (1995).

<sup>2</sup> La «doppia tassonomia di competenze linguistiche e livelli linguistici» ipotizzata da Steinert (1978) non ha trovato conferma nel lavoro di Cathomas (2005, pp. 196-215), né per il test di tedesco, né per il test di romancio costruito nello stesso modo. Ciononostante, abbiamo trovato la costruzione del test utile e sensata per la pratica didattica, in quanto didattizza sistematicamente il fenomeno della competenza linguistica e lo elabora in maniera né troppo poco, né troppo complessa.

I testi e le parole sono visti come portatori di contenuti (significativi) e visualizzati come un mazzo di fiori (significato di testi e tipi di testo o singoli fiori per il significato di singole parole o la costruzione del vocabolario). L'obiettivo è riconoscere e comprendere il significato di testi e parole (decodifica) e produrre testi, frasi e parole portatori di significato (codifica). A queste due categorie linguistiche si aggiungono gli aspetti formali, ossia la grammatica della lingua (romancia). I tre livelli linguistici ivi contenuti sono rappresentati nel giardino delle lingue da tre diversi tipi di alberi e sono parte costituente della grammatica scolastica del romancio (per es. Cathomas et al., 2017). La sintassi (grammatica della frase/formazione della frase) viene insegnata con l'aiuto di un abete, la morfologia (grammatica della parola/formazione delle parole) con il cosiddetto «albero delle parti del discorso» (cfr. cap. 6) e la fonologia/ortografia (formazione di suoni/ortografia) con una palma didattizzata che, in ossequio al concetto di «consapevolezza fonologica» (Gorecki & Landerl, 2015), porta dai fonemi (vocali, consonanti) ai grafemi corrispondenti (alfabetizzazione) e alle relative regole ortografiche del romancio (cfr. per es. Cathomas et al., 2022). Altri approcci alla lingua romancia derivano dall'esame pratico o metalinguistico dei fenomeni prosodici (tratti soprasegmentali come accento, ritmo, intonazione ecc.) e dalla questione dell'uso (appropriato) della lingua (pragmatica).

L'approccio metodologico al giardino delle lingue non è prestabilito. L'esplorazione linguistica del romancio può iniziare da uno dei sette livelli linguistici o da una delle quattro abilità linguistiche. Può essere deduttiva-metalinguistica o induttiva-orientata alla scoperta, basata su un incarico didattico, un'attività o un'azione specifica (in uno dei 28 campi). Quando si lavora con le e gli apprendenti, si può anche utilizzare un modello semplificato, a seconda del loro livello di conoscenza. Così per il 1° ciclo si può eventualmente rinunciare a termini come sintassi, morfologia, ortografia o fonologia e descriverli inizialmente con concetti quali *forma della frase*, *forma della parola* e *forma del suono*.

Il compito specifico delle autrici e degli autori dei mezzi didattici (per il romancio) è quello di sviluppare incarichi didattici (prototipici) per tutti i 28 campi linguistici del giardino e di inserirli nei mezzi didattici. Autrici e autori esperti combinano i quattro quadranti della qualità per gli incarichi didattici (cfr. cap. 4) con i 28 campi, creando uno schema strutturale di 112 parti che può essere utilizzato come base per lo sviluppo sistematico di incarichi per i mezzi didattici per il romancio.

## 7. Il modello didattico disciplinare dell'albero delle parti del discorso

L'albero delle parti del discorso (*Wortartenbaum* o *Baum der Wortarten*<sup>3</sup>) può essere identificato come un sotto-segmento del giardino delle lingue (cfr. fig. 3). Insieme all'abete delle frasi (sintassi) e alla palma dell'ortografia (fonologia/ortografia), è un elemento didattico della grammatica scolastica sviluppata appositamente per il mezzo didattico per il romancio *Mediomatix*. La grammatica copre le conoscenze di base specificate dal Piano di studio 21 (*Deutschscheizer Erziehungsdirektoren-Konferenz*, 2016a) e ha la stessa struttura didattica di base per le classi dalla 2<sup>a</sup> alla 9<sup>a</sup>.

Secondo l'opera fondamentale di grammatica di Caduff et al. (2008, pp. 32-33) per l'introduzione del *rumantsch grischun* nelle scuole romance dei Grigioni, le parole (romance) possono essere classificate in base alla loro forma (*tenor lur furma*) in quattro parti del discorso (verbi, accompagnatori e sostitutori, nomi e particelle). In base alla loro funzione sintattica (*tenor lur funcziun*), si possono fare ulteriori suddivisioni in articoli, aggettivi, pronomi, preposizioni, congiunzioni, avverbi e interiezioni.

---

<sup>3</sup> Secondo la nostra esperienza, bambini e bambine capiscono più facilmente la variante *Baum der Wortarten* rispetto a *Wortartenbaum*. Inoltre, essa corrisponde maggiormente alla parola romancia *planta da las spezias da plets*.

Determinazione delle parole	secondo la loro forma	secondo la loro funzione
Variabili secondo persona, numero, tempo e modo	Verbi	
Variabili secondo genere e numero	Accompagnatori e sostitutori	Articoli Aggettivi Pronomi
Variabili secondo il genere	Nomi	
Invariabili	Particelle	Preposizioni Congiunzioni Avverbi Interiezioni

Tab. 1: Suddivisione linguistica delle parti del discorso per il *Rumantsch Grischun* (Caduff et al., 2008, p. 32; traduzione A. B.).

Nell'ambito della concettualizzazione dei nuovi materiali didattici, nella fase iniziale del progetto sono stati condotti sondaggi consultivi per determinare prassi correnti e preferenze in merito alla classificazione dei tipi di parole nei nuovi mezzi didattici idiomatici. A tal fine sono stati coinvolti in un hearing sia linguiste e linguisti romanci, sia la comunità di insegnanti romanci. La maggioranza delle persone intervistate si è espressa a favore di una concezione didattica flessibile delle parti del discorso, che prevede l'uso di almeno cinque parti del discorso (nomi, pronomi, aggettivi, verbi e particelle), come avviene nella teoria delle parti del discorso di Glinz (1965)<sup>4</sup>, e un massimo di dieci parti del discorso (cfr. capitolo 8).

Nella loro funzione di accompagnatori dei sostantivi, anche gli articoli avrebbero dovuto essere introdotti come ramo secondario dei pronomi. Inoltre, è stato suggerito di classificare i numerali come una parte del discorso a sé stante e un ramo secondario degli aggettivi e di non classificarli, come in Caduff et al. (2008, p. 98), come parte integrante degli aggettivi. Infine, avrebbe dovuto essere (ancora) possibile specificare le particelle in avverbi, preposizioni, congiunzioni e interiezioni. Queste considerazioni e decisioni hanno dato origine alla struttura didattica di base dell'albero delle parti del discorso descritto di seguito.

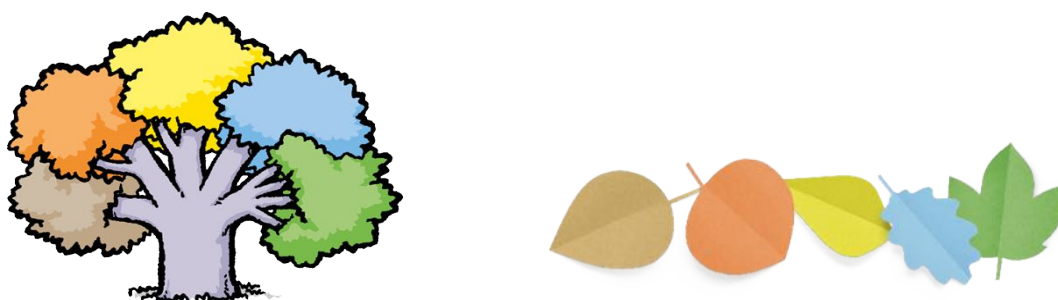


Fig. 4: L'albero delle parti del discorso come supporto per visualizzare e strutturare la sistematizzazione delle parti del discorso come ambito della morfologia (grammatica delle parole) (per es. Cathomas et al., 2022).

L'albero (finale) delle parti del discorso didattizzato è costituito da cinque rami principali (da sinistra a destra: nomi, pronomi, aggettivi, verbi e particelle). Come spiegato sopra, le cinque parti del discorso possono essere ulteriormente suddivise dal punto di vista funzionale fino a un massimo di dieci parti del discorso. Un'analisi critica di questa classificazione è fornita nel capitolo 9.

<sup>4</sup> Glinz (1965, p. 458) distingue tra parole che indicano il tempo (verbi), che indicano nomi (nomi), che accompagnano-sostituiscono (pronomi), che qualificano (aggettivi) e che indicano una posizione (particelle).

I cinque rami principali hanno foglie diverse per colore e forma (cfr. fig. 4). I nomi sono contrassegnati con il marrone, i pronomi con l'arancione, gli aggettivi con il giallo, i verbi con il blu e le particelle con il verde. Grazie alle foglie di diversa forma, il modello può essere utilizzato anche in bianco e nero.

Secondo la definizione di Aebli (1981) del «pensiero come strutturazione del fare», ma anche partendo dall'approccio della Cognitive Load Theory, si presume che il mettere in ordine e l'ordine siano elementi cognitivi centrali per comprendere i fatti (correttamente) e apprenderli in modo duraturo (vedi cap. 4). Seguendo questo principio didattico del chunking, lo stesso modello, l'albero delle parti del discorso, viene utilizzato come principio strutturante fondamentale per introdurre le parti del discorso nei mezzi didattici per il romancio dalla 3a classe della scuola elementare fino alla 3a classe del 3° ciclo.

## 8. Lavorare con l'albero delle parti del discorso nella formazione all'insegnamento e nella formazione continua

Nell'ambito della formazione didattica di (futuri) insegnanti di romancio presso l'Alta scuola pedagogica dei Grigioni (PHGR) vengono presentate, tra il resto, le idee del quadrante della qualità, del giardino delle lingue e dell'albero della lingua. Parallelamente, e nella forma metodologica di un «biplano» (Doppeldecker; Wiemer & Hempel, 2023), si riflette in base ai vari gradi su come i modelli sono stati incorporati nei mezzi didattici corrispondenti e come possono essere utilizzati in classe.

Di seguito si presentano due esempi per documentare come l'albero delle parti del discorso è introdotto come parte della formazione didattica disciplinare e come si utilizza al livello secondario I. La base didattica per l'introduzione pratica all'argomento è fornita da estratti dal rispettivo libro degli esercizi o e-book (vedi fig. 5 e 9). Le e gli insegnanti hanno a disposizione le relative annotazioni in una guida per l'insegnante in formato e-book o PDF. Queste annotazioni contengono suggerimenti pratici su come l'insegnante può organizzare la lezione dal punto di vista metodologico e didattico. Sono inclusi anche i materiali necessari, come fogli di lavoro, incarichi supplementari, soluzioni e riferimenti al Piano di studio 21.

La storia della piccola Sarmina costituisce l'avvio del lavoro con l'albero delle parti del discorso. Nel secondo libro degli esercizi, le allieve e gli allievi della 3<sup>a</sup> classe fanno la conoscenza di *Sarmina ed igl sies curtgign* «Sarmina e il suo giardino». Per prima cosa, le studentesse e gli studenti – analogamente ad allieve e allievi – guardano l'immagine sul tema *en curtgign extraordinari* «un giardino insolito», attivano le loro conoscenze pregresse e fanno ipotesi su ciò che potrebbe essere trattato in questo capitolo.



Fig. 5: Estratto dal mezzo didattico per la 3<sup>a</sup> classe sul tema *un giardino insolito* come introduzione alle parti del discorso, qui nella versione per l'idioma surmiran (Cathomas et al., 2023, p. 18).

In una fase successiva, le studentesse e gli studenti ascoltano e leggono un brano della storia, in modo analogo ad allieve e allievi. Una selezione di parole da questo testo costituisce il punto di partenza per un'esplorazione iniziale di un elemento dell'aspetto formale delle parole, le spezia da plects («parti del discorso»). L'obiettivo è quello di creare (insieme) una prima organizzazione visiva fondamentale sull'albero delle parti del discorso. In base alla Cognitive Load Theory, questo approccio strutturato favorisce un processo di apprendimento efficace, in quanto riduce al minimo il carico esterno che può essere causato dal disordine e dalla confusione (cfr. cap. 3).

Nel corso delle sessioni successive, le studentesse e gli studenti affrontano, tra le altre cose, la seguente procedura suggerita dal corso per introdurre l'argomento delle parti del discorso (una procedura semplificata è descritta nell'annotazione didattica).

### Fasi di apprendimento (possibili)

*Selezionare/decidere:* ad allieve e allievi viene dato il compito di scegliere due parole (che piacciono a loro, che non conoscono ecc.) dal testo che hanno letto, un giardino insolito. Dieci di queste parole vengono selezionate e riunite in un gruppo di parole comuni (1).

*Abbinare:* le foglie hanno forme e colori diversi. In questo caso, si inizia con le istruzioni per i nomi: questa parte del discorso è sempre marrone e ha la forma delle foglie di tiglio<sup>5</sup>. Sul pavimento c'è l'immagine di un albero con la forma dell'albero del giardino di Sarmina. Accanto all'albero c'è un gruppo di parole formato da quelle scelte da allieve e allievi. Dall'altra parte dell'albero c'è un mucchio di foglie di forme diverse. Anche sotto l'albero ci sono delle foglie. Alcune di esse hanno già un colore o contengono già una parola/un nome.

Ora si deve provare a collegare/abbinare (3) le parole (1) con la forma corretta della foglia (2).

Qui si tratta principalmente del processo di apprendimento della collocazione di una parola in una forma specifica, che è la base cognitiva per determinare le parti del discorso. Un secondo obiettivo è quello di riconoscere e praticare un approccio analogico (formazione di analogie): se si è scoperto che, per esempio, albero e casa si trovano su foglie della stessa forma e colore, si può eventualmente concludere che anche parole come padre, amico o addirittura Sarmina appartengono a foglie dello stesso colore e forma. In questa fase, il termine generico nome non è ancora centrale. I termini linguistici (generici) possono essere introdotti gradualmente.



Fig. 6:  
Sistematizzazione induttiva delle parti del discorso con priorità dell'abbinamento (3) di contenuto del cumulo di parole (1) e (foglie) forma/colore (2).

<sup>5</sup> Le diverse forme delle foglie sono state scelte per mostrare dal punto di vista didattico che le parti del discorso corrispondono a diverse forme di parole. Inoltre, consentono di lavorare con modelli in bianco e nero. I pronomi (con il sottoramo dell'articolo) sono sempre arancioni e hanno forma di foglie di pioppo. Gli aggettivi (con il sottoramo dei numerali) sono sempre colorati di giallo. I verbi sono colorati di blu e hanno la forma di una foglia di quercia e, infine, le particelle di colore verde (con i quattro sottorami avverbi, preposizioni, congiunzioni e interiezioni) hanno la forma di una foglia di acero.

*Classificare (formare categorie):* nelle unità didattiche successive, ad allieve e allievi viene affidato il compito di pensare a cosa le parole e le foglie o le foglie con le parole possano avere a che fare con l'albero (cioè come foglie e albero siano collegati). Dovrebbero capire che le foglie con la stessa forma o colore pendono dallo stesso ramo principale (4). In questo modo si possono formare gruppi specifici di parole in base alla forma e al colore delle foglie. Questo raggruppamento elementare è il completamento e il risultato di un'astrazione iniziale in cui gli oggetti e i fatti vengono assegnati a unità sovraordinate o un insieme viene scomposto in sottoinsiemi in base a determinati aspetti, trascurando sfumature e dettagli irrilevanti (cfr. Dorsch, s.v. *raggruppamento* e *astrazione*). Questa procedura può essere ripetuta con qualsiasi parte del discorso. In questo modo, le diverse parti del discorso possono essere gradualmente categorizzate in modo sistematico. Nel contesto della *teoria del carico cognitivo* (cfr. capitolo 3), la categorizzazione svolge un ruolo decisivo nell'organizzazione e nell'elaborazione delle informazioni. La categorizzazione aiuta a ridurre il carico cognitivo esterno, consentendo di strutturare ed elaborare le informazioni in modo più efficiente con l'aiuto di *chunks* (Maresch, 2006).

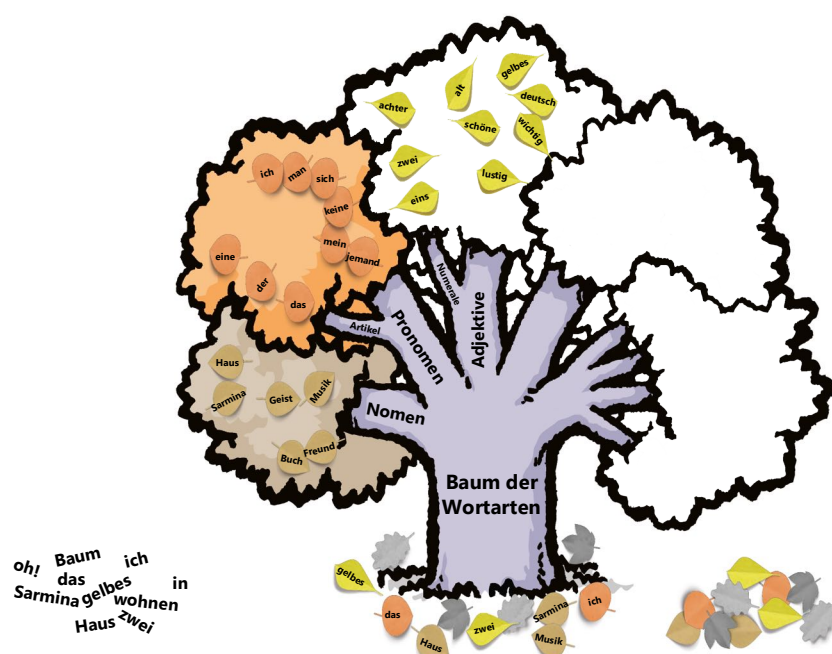


Fig. 7: Sistematizzazione induttiva delle parti del discorso con l'aiuto del modello dell'albero delle parti del discorso.

*Differenziazione:* il lavoro di categorizzazione può essere ulteriormente differenziato a seconda delle capacità delle e degli apprendenti e degli obiettivi del piano di studio (per es. differenziare i nomi in base al genere, al numero plurale o singolare o a concretezza/astrazione). Tuttavia, questo è opportuno solo se la struttura di base, cioè il concetto di base e i relativi riferimenti, sono stati compresi.

*Formulare ipotesi e cercare motivazioni:* in ulteriori fasi di riflessione è possibile, per es., capire perché questi gruppi di parole sono chiamati in questo modo, oppure si possono formulare ipotesi sul perché queste parole appartengono allo stesso tipo (per es., i nomi danno un nome a un oggetto, a un animale o a una persona, hanno un articolo, in tedesco sono maiuscoli ecc.). Si può anche analizzare se le parti del discorso sono denominate e classificate allo stesso modo in romancio, tedesco, inglese (o in altre lingue della classe). Infine, si può anche tentare di formulare semplici regole per i nomi e le altre parti del discorso (generalizzazione) e di confrontarle con le definizioni corrispondenti nella grammatica.



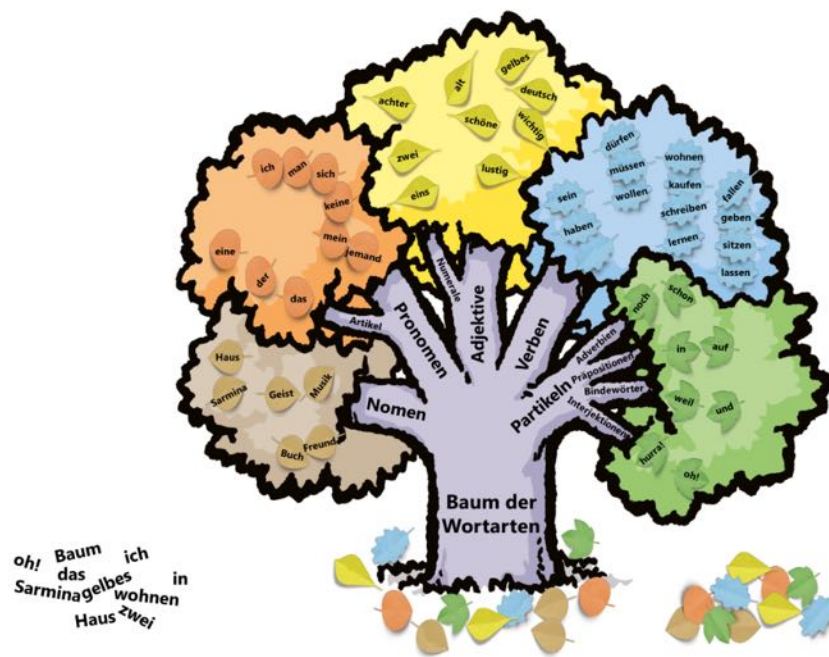


Fig. 8: Possibile ordine di base delle parti del discorso con l'aiuto della struttura fondamentale dell'albero delle parti del discorso (es. Cathomas et al., 2022; traduzione R. C.).

Naturalmente, oltre a quello induttivo qui presentato, esistono molti altri approcci metodologici possibili. Si potrebbe anche introdurre l'albero delle parti del discorso già completamente strutturato con tutti i termini e gli esempi sotto forma di «Advanced Organizer» (cfr. figura 8). L'albero potrebbe anche essere introdotto e affrontato nel classico modo deduttivo, partendo dai termini generici o con passaggi intermedi.

La modalità proposta deve quindi essere discussa in maniera critica nell'ambito della formazione didattica disciplinare e integrata con alternative. In particolare, si deve lavorare anche alla costruzione di una solida conoscenza della motivazione, nel senso che fa parte delle conoscenze professionali delle e degli insegnanti essere in grado di motivare le decisioni metodologico-didattiche che essi prendono a livello teorico, analogamente a ciò che Neuweg (2011, p. 41) descrive come «costrizione a motivare».

Il giardino delle lingue e l'albero delle parti del discorso sono utilizzati anche come modelli didattici di riferimento per l'insegnamento del romancio nella formazione didattica delle e degli insegnanti di livello secondario I (3° ciclo). Tuttavia, gli incarichi richiedono un approccio sempre più decontestualizzato, differenziato e formalizzato alla lingua romancia (cfr. cap. 4). Nel livello secondario (3° ciclo), l'albero delle parti del discorso viene ulteriormente differenziato nell'area dei pronomi, integrato con una strutturazione sovraordinata (variabile vs. invariabile) e sempre più astratto. Nell'estratto del mezzo didattico qui presentato (cfr. fig. 9), il giardino delle lingue e in particolare l'albero delle parti del discorso è oggetto di un rally di gruppo in cui l'obiettivo è organizzare sistematicamente tutta la terminologia linguistica acquisita e approfondire il relativo sapere (metalinguistico).

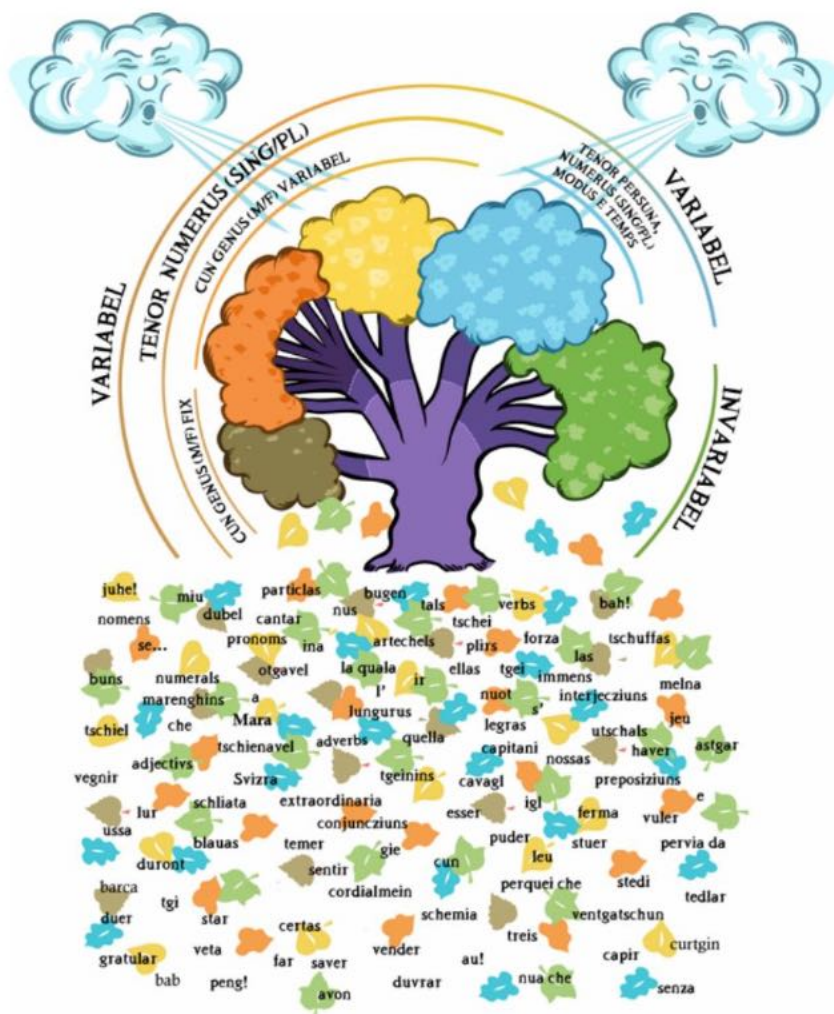
La situazione iniziale è la seguente: un temporale si è abbattuto sul giardino delle lingue e sull'albero delle parti del discorso e ha scombinato tutte le foglie e le parole corrispondenti. Nel mezzo didattico, il primo incarico di un rally di gruppo è il seguente: *Tgi ha in'idea co nus savessan far uorden?* «Chi ha un'idea di come si potrebbe fare ordine?» L'obiettivo di questa unità è ottenere una panoramica finale delle parti del discorso come elemento della grammatica a livello individuale e di gruppo e affrontare eventuali lacune e incertezze.

Co ha vossa gruppa num? Inventei in num e nudei quel ella gliesta.

## 5. Las gruppas

### 6. Etappa 1 – introducziun

Il vent ha suflau naven tut ils plaid che pendevan vid la plonta. Tgi ha in'idea co nus savessen far uorden?



Haveis anflau in uorden en classa? Dessegna ussa la plonta aschi exact sco pusseivel cun tut sias atgnadads, sias colurs e ses exempels sin in fegl A3.

Fig. 9: L'albero delle parti del discorso come argomento di un rally di gruppo nella 2ª classe del livello secondario I, qui nella versione per l'idioma sursilvan (Cathomas et al., 2019, p. 60).

A livello secondario diventa sempre più importante comprendere la classificazione astratta delle parti del discorso su cui si basa la grammatica scolastica romancia (cfr. fig. 10). Come spiegato nel capitolo 6, questa si basa sul lavoro di Caduff et al. (2008) sul Rumantsch Grischun: le parole (*plaid*) sono classificate in una prima fase in parti del discorso variabili (*variabels*) o invariabili (*invariabels*). Le parti invariabili del discorso (*adverbsi*, *preposiziuns*, *conjunziuns* ed *interjecziuns*) sono raggruppate in particelle (*particlas*). A eccezione della distinzione tra aggettivi (*adjectivs*) e pronomi (*pronom*) (cfr. tabella 1 e cap. 8), le rimanenti parti del discorso sono determinate dalle categorie grammaticali (ossia genere, numero/persona, tempo oppure modo) che le possono modificare.

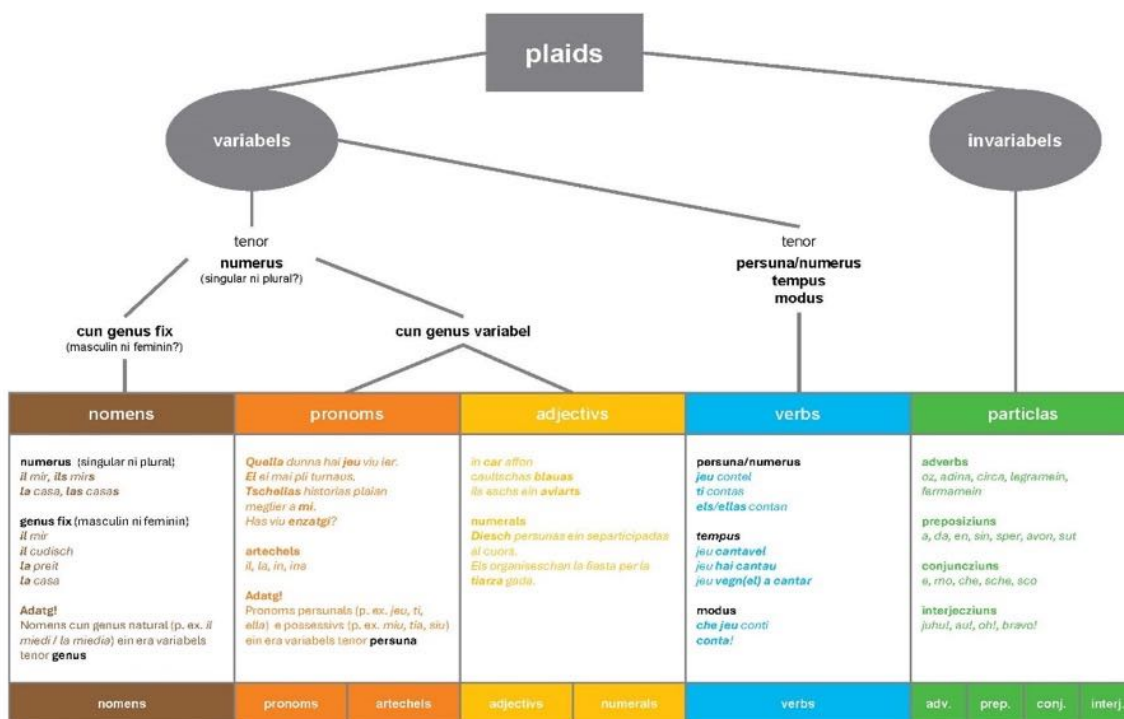


Fig.10: Versione astratta dell'albero delle parti del discorso basata su Caduff et al. (2008) (in: Cathomas et al., 2017, p. 73; versione rielaborata).

## 9. Discussione e prospettiva

In questo contributo sono stati presentati i tre modelli utilizzati nei nuovi mezzi didattici per la lingua romancia e ne è stato documentato l'uso pratico a titolo esemplificativo: i quadranti della qualità (cfr. cap. 4), il giardino delle lingue (cfr. cap. 5) e l'albero delle parti del discorso (cfr. cap. 6). Questi ultimi due sono modelli decisamente didattico-disciplinari. Come spiegato nel capitolo 3, la creazione di questi modelli rappresenta una sfida particolare: da un lato, va garantita la connettività a livello disciplinare; dall'altro, il contenuto dei modelli dev'essere comprensibile e assimilabile per le e gli apprendenti, vale a dire dev'essere semplificato e didattizzato ma pur sempre corretto dal punto di vista disciplinare. Alla luce di queste riflessioni, di seguito il giardino delle lingue e l'albero delle parti del discorso sono discussi criticamente da una prospettiva scientifica disciplinare (linguistica). In questo modo, si procede a una categorizzazione disciplinare, si suggeriscono possibili modifiche e ci si chiede in che misura i modelli possano essere applicati anche a lingue diverse dal romancio.

Il giardino delle lingue si basa sul concetto dei livelli linguistici, utilizzati per suddividere il sistema linguistico in parti utilizzando determinate categorie descrittive (Glück & Rödel, 2016, s. v. *Ebene* 'livello'). A seconda del modello, i livelli sono differenziati e/o raggruppati e gerarchizzati in modo diverso (per una panoramica non esaustiva si veda Crystal, 2010, p. 85). Indicativamente, è molto diffusa la distinzione di stampo strutturalista tra i livelli fonologico, morfologico, sintattico, lessicale-semantic e pragmatico (ibid.; Meibauer et al., 2015, p. 12). Il sistema linguistico, che in questa interpretazione corrisponde alla grammatica, comprende i livelli fonologico, morfologico, sintattico e lessicale-semantic e si contrappone alla pragmatica (Meibauer et al., 2015, ibid.). Questo raggruppamento va letto sullo sfondo della distinzione tra *langue* e *parole* (*competence* e *performance* in Chomsky) operata da Saussure (2014 [1916]) all'inizio del XX secolo e poi ripresa da Chomsky (1965).

Nel giardino delle lingue si ritrovano essenzialmente i livelli sopra citati; a motivo dell'orientamento alle componenti del test linguistico di Steinert (1978, 2011; cfr. capitolo 5) sono in parte articolati, raggruppati e gerarchizzati in maniera differente. In primo luogo, il livello della fonologia (*forma sonora* nella fig. 3, *fonematica* in Steinert) è inteso come un ambito relativo sia alla pronuncia, sia all'ortografia. L'aggiunta dell'ortografia è motivata dal fatto che il modello deve essere valido non solo per la lingua parlata ma anche per la

lingua scritta (in particolare per l'alfabetizzazione). In un modello puramente scientifico-disciplinare, l'ortografia verrebbe sussunta sotto la grafematica, che a volte viene riconosciuta come un livello linguistico (per es. Nübling et al., 2017, p. 14). Parimenti sarebbe concepibile menzionare l'ortografia come un livello separato nel giardino delle lingue, apparentemente per non insinuare che l'ortografia dipenda esclusivamente dalla fonetica. Tuttavia, nella grammatica scolastica del romancio (per es. Cathomas et al., 2017) le basi dell'ortografia vengono insegnate prima sulla base delle corrispondenze fonema-grafema (cioè secondo il principio fonetico) e le altre regole vengono affrontate solo secondariamente (cfr. la didattizzazione con l'aiuto della palma nel cap. 5). Per questo motivo appare sensato dal punto di vista didattico intersecare graficamente fonologia e ortografia nel modello del giardino delle lingue. Tuttavia, la differenza maggiore rispetto ai modelli delle categorie linguistiche è che la prosodia è elencata come un livello a sé stante. Da un punto di vista puramente disciplinare, la prosodia è solitamente intesa come parte della categoria fonologica. Tuttavia, implementare ciò in modo analogo nel modello del giardino delle lingue significherebbe introdurre la distinzione tra tratto segmentale (cioè relativo a singoli suoni, per esempio /a/, /ʃ/ o /ɔ/) e sopra-segmentale (cioè relativo a unità fonetiche più ampie, per esempio velocità, intonazione, ritmo), che non è facile da comprendere. Intendere la prosodia come una categoria indipendente ha senso anche perché le caratteristiche prosodiche interagiscono con le altre categorie durante il discorso (per esempio l'accento della parola o della frase) (cfr. Sachse et al., 2020, pp. 4-5). Infine, per quanto riguarda la strutturazione gerarchica dei livelli, risalta il raggruppamento degli stessi in forma, contenuto e uso del linguaggio. Questa suddivisione è nota, per esempio, nel campo della ricerca sullo sviluppo del linguaggio, dove si ipotizza che le tre componenti dello sviluppo linguistico nella prima infanzia siano inizialmente filoni di sviluppo disgiunti che si uniscono o vengono combinati da bambine e bambini solo a partire dal secondo anno di vita, dando vita a forme convenzionalizzate di linguaggio (Bloom & Lahey, 1978, pp. 69-70). Secondo questo modello, sintassi, morfologia e fonologia possono essere definite come livelli linguistici che riguardano la forma (Owens, 2012, p. 19; Sachse et al., 2020, p. 5). Nel giardino delle lingue, inoltre, la forma è equiparata alla grammatica (cfr. anche Hentschel, 2010, s.v. *Grammatik*), motivo per cui i concetti *forma della frase*, *forma della parola* e *forma del suono* (cfr. fig. 3) sono forniti come alternative semplificate ai termini linguistici. Accanto alla grammatica, la semantica è considerata come contenuto e la pragmatica come uso (appropriato).

Per rendere più chiaro il raggruppamento in queste componenti, sarebbe opportuno menzionare i termini *forma*, *funzione* e *uso* come livello superiore del giardino delle lingue. Si può discutere anche sulla disposizione dei sette livelli linguistici. Attualmente essa si basa su quella che Steinert (1978, 2011) ha proposto nel suo test linguistico, nel senso di livelli tassonomici (cfr. cap. 5), anche se forma della frase e forma della parola appaiono in ordine inverso. In questo modo si mantiene una successione da unità più grandi a unità più piccole. Sarebbe anche ipotizzabile invertire l'ordine, cioè procedere in una direzione di lettura *bottom-up*. Un intervento un po' più ampio comporterebbe il riconoscimento del fatto che la prosodia e la pragmatica non sono semplicemente le unità successive più grandi, ma in una certa misura comprendono le altre categorie e interagiscono con esse. Questo è relativamente ovvio nel caso della prosodia. Così una maggiore velocità di pronuncia può avere un effetto sul livello fonetico (per es. la comparsa di enclitici come *vulinsa* da *vulin nus* «vogliamo»), sulla sintassi (per es. nel tedesco *weil* con un verbo in seconda o in ultima posizione a seconda della pausa) o sulla semantica (per es. cambiamenti di significato a seconda dell'accento della parola come in *tenor* «voce maschile alta che canta» e *tenor* «modo di comportarsi»). Nella pragmatica, però, questa visione si basa su una comprensione funzionale del linguaggio. In questo contesto, la pragmatica è vista come «overall organizing aspect of language» (Owens, 2012, p. 26). Di conseguenza, la necessità di comunicare è all'origine di ogni atto di parola e gli elementi necessari di forma e contenuto sono selezionati a questo scopo (ibid.). L'appropriatezza dell'uso del linguaggio (cfr. la descrizione della pragmatica nella fig. 3) gioca un ruolo decisivo a seconda della situazione comunicativa (cfr. Hymes, 1987). Ciò richiede, per esempio, la scelta dei lessemi «giusti» (per es. evitare l'espressione *easy* tipica del linguaggio giovanile in situazioni formali) o aggiustamenti nella sintassi o nella morfologia (per esempio nominalizzazioni o uso della forma passiva in un contesto linguistico educativo). Alla pragmatica verrebbe quindi attribuita una posizione speciale, che in un certo senso contraddice una concezione formalistica del linguaggio, in cui il sistema linguistico è fortemente messo in rilievo e l'uso della lingua è talvolta del tutto trascurato (Al-Dakroury, 2022; Thomas, 2020). A prescindere da queste discussioni teoriche, il vantaggio didattico consiste nel riconoscere nel modello che i diversi livelli non possono stare da soli ma lavorano tutti insieme (e quindi sono tutti importanti) quando la lingua viene usata nella pratica.

Graficamente, le considerazioni sulla prosodia potrebbero essere realizzate, per esempio, con l'aiuto di note musicali che volano, a mo' del canto degli uccelli, nella parte superiore del giardino. Nel caso della pragmatica, si potrebbe aggiungere una talpa con una paletta, tratta dal simbolo della pragmatica (cfr. fig. 3), e alcuni buchi nel terreno sparsi per il giardino.

Dato che i sette livelli linguistici differenziati nel giardino delle lingue sono categorie descrittive linguistiche fondamentali, non ci sono riserve sull'uso di questo modello didattico disciplinare per strutturare l'insegnamento di lingue diverse dal romancio. Potrebbe essere interessante considerare quali livelli e quindi quali campi di una determinata lingua dovrebbero essere messi a fuoco o richiedono un'attenzione particolare. A titolo esemplificativo, due di queste considerazioni sono elencate di seguito:

- **L1 vs. L2:** quando si insegna una L2, si dovrebbe prevedere più tempo per il livello fonologico rispetto all'insegnamento di una L1, poiché le bambine e i bambini di solito entrano a scuola avendo già completato l'acquisizione fonologica (nella L1).
- **Tipologie linguistiche:** la morfologia delle lingue flessive (per es. il tedesco) o agglutinanti (per es. il turco) è molto più difficile da imparare rispetto a quella delle lingue isolanti (per es. il mandarino) o che tendono a tale tipologia linguistica (per es. l'inglese). In queste ultime, le relazioni grammaticali si esprimono solo in misura limitata o non del tutto attraverso morfemi flessivi (per es. il caso o il genere in sostantivi inglesi come *children* e negli articoli), bensì in maniera analitica, per es. in base alla posizione nella frase o attraverso preposizioni (ingl. *She gave the children a present* o *She gave a present to the children* vs. ted. *Sie gibt den Kindern ein Geschenk*). Nell'insegnamento dell'inglese, il livello morfologico passa quindi in secondo piano.

Come suggerisce il nome, l'albero delle parti del discorso opera con il concetto delle parti del discorso. Queste sono gruppi di parole che hanno determinate caratteristiche in comune (Hentschel & Weydt, 2021, p. 14). Queste caratteristiche possono essere di natura morfologica, sintattica, contenutistica o logico-semantica (Kaltz, 2000, p. 693). A seconda di quali di queste caratteristiche (o combinazioni) vengono prese in considerazione, si creano diverse categorizzazioni delle parti del discorso. In un piccolo elenco, Neef (2023, p. 2) mostra vari modelli di parti del discorso che si distinguono tra cinque e 51 parti del discorso. In linguistica, quindi, c'è poco accordo su quali e quante parti del discorso si debbano supporre. Questo è probabilmente uno dei motivi per cui, per ragioni pratiche, le scuole si attengono spesso alla categorizzazione tramandata dalla grammatica greco-romana («10-Wortarten-Lehre» in tedesco, cfr. *ibid.*, p. 1 / «didattica delle 10 parti del discorso») o fanno riferimento a volte anche alla didattica delle 5 parti del discorso proposta da Glinz (1965) (cfr. per es. Gsteiger & Schweizer, 2023). Questi modelli si trovano anche nell'albero delle parti del discorso, frutto della consultazione di insegnanti e linguisti (cfr. cap. 6). Dal punto di vista accademico odierno, sia la teoria di 5 che quella di 10 parti del discorso possono essere esaminate criticamente. La prima è una categorizzazione puramente morfologica, molto trasparente ma anche riduzionista, che quindi raggruppa troppi elementi, e troppo diversi, in singole classi (Busse, 1997, p. 220). La seconda si basa su una classificazione mista, ossia si utilizzano tratti diversi per classificare (Kaltz, 2000, p. 693) e questo, secondo Busse (1997, p. 220), «in un miscuglio variopinto», tanto che tale teoria «può essere vista come risultato tipico di una razionalizzazione ex-post in cui le parti del discorso classiche della grammatica scolastica tradizionale latina (originariamente greca) dovevano ricevere una giustificazione linguistica moderna». Tuttavia, fino a quando non ci sarà un ampio consenso all'interno della scienza disciplinare sulla classificazione delle parti del discorso, che possa anche essere didattizzata in modo significativo (cioè utilizzando criteri praticabili per insegnanti e apprendenti), i modelli usati sin qui continueranno giustamente a esistere e a essere utilizzati nella pratica, nonostante alcune riserve scientifico-disciplinari.

Anche in questo caso ci si chiede in che misura il modello possa essere utilizzato per insegnare le parti del discorso in altre lingue. Innanzitutto va sottolineato che la grammatica tradizionale, e quindi anche la sua classificazione in parti del discorso, è stata sviluppata sulla base di lingue con una struttura linguistica flessiva ed è quindi adatta principalmente a tali lingue. Sono stati fatti tentativi per trovare caratteristiche universali nell'ambito di modelli con un orientamento linguistico tipologico. In questo contesto, Hentschel e Weydt (2021, p. 16; cfr. anche Busse, 1997), per es., parlano di «principi cognitivi» alla base delle parti del discorso (per esempio il «significato sincategorematico» delle particelle). Tuttavia, il livello di astrazione di tali modelli è molto alto e rende difficile la loro applicazione nella prassi didattica. Sebbene i modelli adatti all'uso pratico, come la teoria delle 5 o 10 parti del discorso, operino con termini universali e consolidati

(verbo, nome, particella ecc.), essi hanno lo svantaggio che gli insiemi di tratti necessari per determinare le categorie (cioè le parti del discorso) sono in una certa misura specifici della lingua (Kroeger, 2005, pp. 33-34). Ciò può essere mostrato in modo esemplare nel caso della classificazione morfologica (cfr. fig. 10). Per lingue come il tedesco o, per esempio, il russo, che hanno desinenze flessive anche per i nomi (per es. *des Traum-es* oder *auf den Dächern*), i verbi possono essere distinti da nomi, aggettivi e pronomi per il fatto che i primi possono essere coniugati e i secondi declinati. Nelle lingue romanze, come il romancio o il francese, la situazione è un po' diversa: con poche eccezioni, queste lingue esprimono i casi in maniera analitica (per es. con le preposizioni; fr. *l'opinion de l'auteur*) e non sintetica o parzialmente sintetica (ted. *die Meinung des Autors*). Diversamente dal tedesco o dal russo, qui ha dunque meno senso presupporre che nomi, pronomi e aggettivi siano parti del discorso declinate rispetto ai verbi, che sono invece parti del discorso coniugate. Gli insiemi di tratti per la classificazione morfologica devono quindi essere definiti per ogni lingua. La figura 10 mostra per esempio che la variabilità delle parole rispetto alle categorie grammaticali del tempo o del modo viene utilizzata per distinguere i verbi dalle categorie nominali. Tuttavia, sorge un problema quando si distingue tra pronomi e aggettivi, poiché la comparazione in romancio è espressa in modo analitico (per es. *cuntent - pli cuntent - il pli cuntent* «soddisfatto - più soddisfatto - il più soddisfatto»), con poche eccezioni di forme suppletive (per es. *bien - meglier - il meglier* «buono - migliore - il migliore»), quindi la parola stessa è morfologicamente variabile solo per quanto riguarda il genere, proprio come i pronomi (di nuovo, con piccole eccezioni) (cfr. anche la tabella 1). La classificazione morfologica raggiunge addirittura i suoi limiti per lingue come l'inglese, che esprimono le categorie grammaticali quasi esclusivamente in modo analitico (cioè non con morfemi flessivi) (cfr. Hentschel & Weydt, 2021, p. 15). Sebbene il giardino delle lingue possa essere utile per l'insegnamento di lingue diverse dal romancio, l'albero delle parti del discorso presenta alcune difficoltà, che tuttavia hanno un potenziale didattico, per esempio per insegnare che le lingue si differenziano nella loro struttura linguistica e che le categorie grammaticali possono essere espresse in modi diversi.

Come piccola prospettiva, va evidenziato che il modello del giardino delle lingue, in combinazione con i quadranti della qualità, potrebbe essere utilizzato come strumento di analisi nel campo della ricerca sull'utilizzo dei mezzi didattici. In linea con l'analisi di mezzi didattici come offerta, gli incarichi dei libri degli esercizi potrebbero essere codificati, in una prima fase, secondo i 28 campi del giardino delle lingue, stabilendo per esempio che un compito si concentra principalmente sull'abilità linguistica del parlare nell'ambito della sintassi (cfr. campo 10 nella fig. 3). In una seconda fase, si potrebbe procedere a una classificazione in base ai quadranti della qualità, individuando se l'incarico è di adattamento, concettualizzazione, automatizzazione o costruzione di relazioni (cfr. fig. 2). Sulla base di tale codifica, si potrebbe indagare se a) tutti i livelli linguistici nelle quattro abilità linguistiche e b) vari tipi di incarico sono stati presi in considerazione o se alcuni tipi di incarico sono sovra- o sottorappresentati. In combinazione con un'analisi dell'utilizzo effettivo degli incarichi da parte di insegnanti e apprendenti, se ne potrebbero trarre conclusioni importanti per il miglioramento dei mezzi didattici.

## Bibliografia

- Aebli, H. (1981). *Denken: Das Ordnen des Tuns*. Bd. II: Denkprozesse. Klett-Cotta.
- Al-Dakrouy, W. (2022). Pragmatic disorder in children with ADHD. *Journal of Abnormal and Behavioural Psychology*, 8(2), 162.
- Alz, C. (2018). Triebfeder digitales Schulbuch? Reflexionsfähigkeit durch den Einsatz multimedialer Schulbuchformen. Ein Einblick in die Analysephase einer Design-Based-Research-Studie. In M. Schuhen, M. Froitzheim, & K. Schuhen (Hrsg.), *Das elektronische Schulbuch 2017. Fachdidaktische Anforderungen und Ideen treffen auf Lösungsvorschläge der Informatik* (S. 7–23). LIT.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: Complete edition*. Longman.
- Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51(5), 267–272.
- Bisaz, C., Kobelt, E., Rausch, C., Strelbel, M., Glaser, A., & Kübler, D. (2019). *Massnahmen zur Erhaltung und Förderung der rätoromanischen und der italienischen Sprache und Kultur im Kanton Graubünden. Evaluationsbericht im Auftrag des BAK* (16). Zentrum für Demokratie (ZDA).
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. Longman.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. Wiley.
- Blumschein, P. (2014). *Lernaufgaben – Didaktische Forschungsperspektiven*. Klinkhardt.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Belknap Press of Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1971). Über die kognitive Entwicklung. In J. S. Bruner & M. P. Greenfield (Hrsg.), *Studien zur kognitiven Entwicklung* (S. 21–96). Klett.
- Bühler, K. (1965). *Die Darstellungsform der Sprache*. Fischer.
- Busse, D. (1997). Wortarten und semantische Typen. Überlegungen zu den Grundlagen der lexikalisch-syntaktischen Wortarten-Klassifikation. In C. Dürscheid, K. Ramers, & M. Schwarz (Hrsg.), *Sprache im Fokus* (S. 219–240). Niemeyer.
- Caduff, R., Caprez, U. N., & Darms, G. (2008). *Grammatica per l'instrucziun dal rumantsch grischun. Departament da linguatg e litteraturas romanas. Linguatg e litteratura rumantscha*.
- Carigiet, W. (1995). Saver il lungatg: Teorias e lur verificaziun. *Annalas da la Societad Retorumantscha*, 108, 27–57.
- Cathomas, R. (2005). *Schule und Zweisprachigkeit. Immersiver Unterricht: Internationaler Forschungsstand und eine empirische Untersuchung am Beispiel des rätoromanisch-deutschen Schulmodells*. Waxmann.
- Cathomas, R., & Carigiet, W. (2002). *Einführung in eine allgemeine Sprachendidaktik: Der sprachdidaktische Würfel*. Bildung Sauerländer.
- Cathomas, R., & Gessler, M. (2021). Der CAS Lehrmittelautor\*in an der PH Graubünden. *Lehrmittelentwicklung mittels Modellierung: Der Qualitätsquadrant für Lernaufgaben und Lernziele*. *ilz Magazin*, 2021(1), 4–9.
- Cathomas, R., Lutz, I., & Cathomas, A. (2018). Der Sprach(en)garten: Eine didaktische Visualisierungshilfe zur Systematisierung des Sprachenunterrichts. In F. Caspani, V. Manna, V. Todisco, & M. Trezzini (Hrsg.), *Mehrsprachiger Unterricht im Fokus. Atti del Convegno sui modelli d'insegnamento verticale delle lingue straniere* (S. 196–204). Pädagogische Hochschule Graubünden.
- Cathomas, R., Lutz, I., Cathomas, A., Caglia, D., & Gross, M. (2023). *Mediomatix 3. Classa surmiran – codeschs da lavour per scolaras e scolars*. Lehrmittel Graubünden.
- Cathomas, R., Lutz, I., Cathomas, A., & Gross, M. (2017). *Mediomatix sursilvan – Grammatica da scola. Far uorden cul lungatg*. Lehrmittel Graubünden.
- Cathomas, R., Lutz, I., Cathomas, A., & Gross, M. (2019). *Mediomatix 2. Classa scalem secundar I sursilvan – cudischs da lavour per scolaras e scolars* (Bd. 2). Lehrmittel Graubünden.
- Cathomas, R., Lutz, I., Cathomas, A., Gross, M., Dazzi, A.-A., Caglia, D., & Florineth, R. (2022). *Mediomatix surmiran – Grammatica da scola. Far urden cu gl lungatg*. Lehrmittel Graubünden.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT.
- Crystal, D. (2010). *The Cambridge encyclopedia of language* (3. Aufl.). Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic language. Proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19.
- Cummins, J. (1984). Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy. *Multilingual Matters*.
- Cummins, J. (1992). Language proficiency, bilingualism, and academic achievement. In P. A. Richard-Amato & M. A. Snow (Hrsg.), *The multicultural classroom: Readings for content-area teachers*. (S. 16–26). Longman.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. *Multilingual Matters*.
- Cummins, J. (2001). Tests, achievement, and bilingual students. In C. Baker & N. H. Hornberger (Hrsg.), *An introductory reader to the writings of Jim Cummins* (S. 139–148). *Multilingual Matters*.

- Deutschscheizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. (2016a). Lehrplan 21. Sprache(n) im Fokus. <https://gr-d.lehrplan.ch/index.php?code=b|1|11|5>
- Deutschscheizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. (2016b). Lehrplan 21. Überfachliche Kompetenzen. <https://be.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|3>
- Doll, J., Frank, K., Fickermann, D., & Schwippert, K. (Hrsg.). (2012). *Schulbücher im Fokus: Nutzungen, Wirkungen und Evaluation*. Waxmann.
- Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. Fontana Press.
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., & Büttner, G. (2014). Grunds Schulunterricht aus Schüler-, Lehrer- und Beobachterperspektive: Zusammenhänge und Vorhersage von Lernerfolg\*. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28(3), 127–137.
- Fthenakis, W. E., Sonner, A., Thrul, R., & Walbiner, W. (1985). *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*. Hueber.
- Glinz, H. (1965). *Die innere Form des Deutschen. Eine neue deutsche Grammatik* (4. Aufl.). Francke.
- Glück, H., & Rödel, M. (Hrsg.). (2016). *Metzler Lexikon Sprache* (5. Aufl.). Metzler.
- Gorecki, B., & Landerl, K. (2015). Phonologische Bewusstheit. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 47, 139–146.
- Gsteiger, M., & Schweizer, A. (2023). *Systematische Übungsgrammatik. Für die Sekundarstufe II* (2. Aufl.). Klett und Balmer.
- Hacker, H. (1980). *Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht*. Klinkhardt.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. Edward Arnold.
- Hamisch, K., & Kruschel, R. (2022). Zwischen Individualisierungsversprechen und Vermessungsgefahr. Die Rolle der Schlüsseltechnologie Künstliche Intelligenz in der inklusiven Schule. In B. Schimek, G. Kremsner, M. Proyer, R. Grubich, F. Paudel, & R. Grubich-Müller (Hrsg.), *Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung* (S. 108–115). Klinkhardt.
- Heinze, C. (2011). Das Schulbuch im Innovationsprozess. Forschungsmethodische Zugänge am Beispiel des Wandels der Sozialkundebücher im Kontext der gesellschaftlichen Umbrüche vom Ende der 1950er- bis zum Anfang der 1980er-Jahre. *Die Deutsche Schule*, 103(1), 38–52.
- Hentschel, E. (Hrsg.). (2010). *Deutsche Grammatik*. de Gruyter.
- Hentschel, E., & Weydt, H. (2021). *Handbuch der deutschen Grammatik* (5. Aufl.). de Gruyter.
- Hiller, A. (2012). *Das Schulbuch zwischen Internet und Bildungspolitik. Konsequenzen für das Schulbuch als Leitmedium und die Rolle des Staates in der Schulbildung*. Tectum.
- Hoppe, H. (2007). Prinzipien der Elementarisierung in Sprachbüchern für die Grundschule. In E. Matthes & C. Heinze (Hrsg.), *Elementarisierung im Schulbuch* (S. 255–266). Klinkhardt.
- Hymes, D. (1987). Communicative competence. In U. Ammon, N. Dittmar, K. J. Mattheier, & P. Trudgill (Hrsg.), *Sociolinguistics / Soziolinguistik. An international handbook of the science of language and society / Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft* (Bd. 1, S. 219–229). de Gruyter.
- Jank, W., & Meyer, H. (2002). *Didaktische Modelle*. Cornelsen-Scriptor.
- Kaltz, B. (2000). Wortartensysteme in der Linguistik. In G. Booij, C. Lehmann, J. Mugdan, W. Kesselheim, & S. Skopeteas (Hrsg.), *Morphologie* (S. 693–707). de Gruyter.
- Kerle, U., & Keller, F. (2012). *Die Schule von morgen: Eine systemische Betrachtung im alpinen Raum*. Südostschweiz-Buchverl.
- Krajewski, K., & Ennemoser, M. (2010). Die Berücksichtigung begrenzter Arbeitsgedächtnisressourcen in Unterricht und Lernförderung. In H.-P. Trollenier, W. Lenhard, & P. Marx (Hrsg.), *Brennpunkte der Gedächtnisforschung: Entwicklungs- und pädagogisch-psychologische Perspektiven* (S. 337–365). Hogrefe.
- Kroeger, P. R. (2005). *Analyzing Grammar: An Introduction*. Cambridge University Press.
- Leisen, J. (2022). *Sprachbildung und sprachsensibler Fachunterricht in den Naturwissenschaften*. Kohlhammer.
- Leuders, T. (2022). *Aufgaben im Fachunterricht*. Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW).
- Lorenz, J. H. (1993). *Anschauung und Veranschaulichungsmittel im Mathematikunterricht – Mentales visuelles Operieren und Rechenleistung*. Hogrefe.
- Mandl, H., Gruber, H., & Renkl, A. (1993). Das träge Wissen. *Psychologie heute*, 9(20), 64–69.
- Maresch, G. (2006). Die Cognitive Load Theory – Kriterien für multimediale Lernmaterialien. *eLearning-Didaktik an Österreichs Schulen*, 2006(1), 78–85.
- Matthes, E. (2011). Lehrmittel und Lehrmittelforschung in Europa: Einleitung in das Thema. *Bildung und Erziehung*, 64(1), 1–6.
- Mayer, B. (2013). Was sind gute Lehrmittel? *ilz. fokus*, 2013(1).
- Meibauer, J., Demske, U., Geilfuß-Wolfgang, J., Pafel, J., Ramers, K. H., Rothweiler, M., & Steinbach, M. (2015). *Einführung in die germanistische Linguistik* (3. Aufl.). Metzler.
- Neef, M. (2023). *Wortart*. Winter.



- Neuweg, G. H. (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer «Theorie-Praxis-Integration» in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 22(2), 9–10.
- Nübling, D., Dammel, A., Duke, J., & Szczepaniak, R. (2017). *Historische Sprachwissenschaft des Deutschen: Eine Einführung in die Prinzipien des Sprachwandels* (5. Aufl.). Narr.
- Oelkers, J. (2010). Lehrmittel: Rückgrat des Unterrichts. *Folio*, 135(1), 18–21.
- Oelkers, J., Reusser, K., Berner, E., Halbheer, U., & Stolz, S. (2008). Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – Mit Differenz umgehen. Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Ott, C. (2016). Zur Ver- und Entschränkung von Schulbucharbeit und Schulbuchzulassung. Theoretische Grundlegung und historische Skizze. In E. Matthes & S. Schütze (Hrsg.), *Schulbücher auf dem Prüfstand* (S. 31–50). Klinkhardt.
- Ott, C. (2022). Lehren und Lernen mit «digitalen Bildungsmedien» – Chancen und Herausforderungen neuer bildungsmedialer Leitmedien. In D. Balcke, J. Benecke, A. Richter, M. Schmid, H. Schulz-Gade, & E. Matthes (Hrsg.), *Bildungsmedien im wissenschaftlichen Diskurs: Festschrift für Eva Matthes zum 60. Geburtstag* (S. 296–308). Klinkhardt.
- Owens, R. E. (2012). *Language development: An introduction* (8. Aufl.). Pearson.
- Piaget, J. (1972). *Die Entwicklung des Erkennens: Das mathematische Denken*. Klett-Cotta.
- Piaget, J. (2000). *Psychologie der Intelligenz* (10. Aufl.). Klett-Cotta.
- Piepho, H.-E. (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Frankonius.
- Reusser, K. (2009). Von der Bildungs- und Unterrichtsforschung zur Unterrichtsentwicklung. Probleme, Strategien, Werkzeuge und Bedingungen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27(3), 295–312.
- Reusser, K. (2014). Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(3), 325–339.
- Roth, G. (2015). *Bildung braucht Persönlichkeit: Wie Lernen gelingt*. Klett-Cotta.
- Sachse, S., Bockmann, A.-K., & Buschmann, A. (Hrsg.). (2020). *Sprachentwicklung: Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter*. Springer.
- Saussure, F. de. (2014). *Cours de linguistique générale: Studienausgabe in deutscher Sprache* (P. Wunderli, Hrsg.). Narr.
- Schmidt, R. (2020). Zur Bedeutung didaktischer Artefakte im Rechtschreibunterricht: Eine qualitative Studie zum Gebrauch von Lehr-Lern-Materialien durch Lehrpersonen. Springer.
- Steinert, J. (1978). *Allgemeiner deutscher Sprachtest: Handanweisung für die Durchführung, Auswertung und Interpretation*. Westermann.
- Steinert, J. (2011). *Allgemeiner Deutscher Sprachtest: ADST*. Hogrefe.
- Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and Instruction*, 4(4), 295–312.
- Sweller, J. (2023). Cognitive load theory. In R. J. Tierney, F. Rizvi, & K. Ercikan (Hrsg.), *International Encyclopedia of Education* (4. Aufl., S. 127–134). Elsevier.
- Sweller, J., & Chandler, P. (1994). Why some material is difficult to learn. *Cognition and Instruction*, 12(3), 185–233.
- Thomas, M. (2020). *Formalism and functionalism in linguistics. The engineer and the collector*. Routledge.
- Totter, A., & Cathomas, R. (2024). Entwicklungs- und Forschungsperspektiven in und über Minderheiten-Sprachlehrmittel am Beispiel des neuen rätoromanischen Sprachlehrmittels in der Schweiz. In K. Poltze & B. Schröder (Hrsg.), *Putting knowledge(s) into perspective? Wissen, Reflexivität und (Multi-)Perspektivität in Bildungsmedien* (S. 205–225). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Totter, A., Häbig, J., Müller-Kuhn, D., & Zala-Mezö, E. (2020). Zwischen traditionellem Schulbuch und hybridem Lehrmittel: Bedingungen, Möglichkeiten und Herausforderungen von Lernen und Lehren in einer digitalen Welt. *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 17, 169–193.
- Totter, A., Müller-Kuhn, D., Zala-Mezö, E., & Marti, S. (2019). Schulbuch und Innovation? Die Einführung eines neuen Lehrmittels als (kein) Anlass zum Innovationstransfer. *Die Deutsche Schule*, 111(3), 294–309.
- Tremblay, A. K. (2008). Wiederholung als pädagogisch-didaktische Kategorie. *Matreier Gespräche – Schriftenreihe der Forschungsgemeinschaft Wilheminenberg*, 2008, 299–314.
- Urry, C. (2014). Digitale Lernmedien zur Förderung grundlegender mathematischer Kompetenzen – Theoretische Analysen, empirische Fallstudien und praktische Umsetzung anhand der Entwicklung virtueller Arbeitsmittel. *Mensch und Buch*.
- Valette, R., & Disick, R. (1972). Modern Language Performance objectives and Individualization. *The Canadian Modern Language Review*, 29(1), 104–105.
- Velten, H. R. (2012). Frühe Lese- und Schreiblernbücher des 16. Jahrhunderts. Zu Valentin Ickelsamers *Die rechte weis, aufskürtzist lesen zu lernen* (1527) und *Teutsche Grammatica* (1532?). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(S2), 31–48.
- Vygotski, L. S. (1985 [1934]). *La pensée et la parole*. Éditions sociales.
- Wernke, S., & Zierer, K. (2016). Neue Ansätze in der Allgemeinen Didaktik. Zwischen Tradition und Neuausrichtung: Die Eklektische Didaktik als zukunftsweisender Integrationsversuch. In R. Porsch (Hrsg.), *Einführung in die Allgemeine Didaktik: Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende* (S. 268–287). utb.

- Wespi, C., Luthiger, H., & Wilhelm, M. (2015). Mit Aufgabensets Kompetenzaufbau und Kompetenzförderung ermöglichen. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 4(4), 31–46.
- Wiater, W. (2003). Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In W. Wiater (Hrsg.), *Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive* (S. 11–23). Klinkhardt.
- Widmer, K. (2008). Entstehung der romanischen Idiome Graubündens. Kuno Widmer.
- Wiemer, S., & Hempel, M. (2023). Der ‚Didaktische Doppeldecker‘ für die digitalisierte Lehre – Theoretische Anknüpfungspunkte und praktische Umsetzungsmöglichkeiten am Beispiel der Qualifizierung studentischer Tutor:innen. *Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development*, 2023(2), Artikel 2.
- Wilhelm, M., Luthiger, H., & Wespi, C. (2014). Prozessmodell zur Entwicklung von kompetenzorientierten Aufgabensets. Luzern: Entwicklungsschwerpunkt Kompetenzorientierter Unterricht. Pädagogische Hochschule Luzern.
- Wirtz, M. A. (o. J.). Dorsch Lexikon der Psychologie. Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com>
- Wrobel, D., & Müller, A. (Hrsg.). (2014). *Bildungsmedien für den Deutschunterricht. Vielfalt – Entwicklungen – Herausforderungen*. Klinkhardt.
- Wygotski, L. S. (1964). *Denken und Sprechen*. Psychologie Verlag.
- Zech, F. (2002). *Grundkurs Mathematikdidaktik: Theoretische und praktische Anleitungen für das Lehren und Lernen von Mathematik* (10. Aufl.). Beltz.
- Zierer, K., & Seel, N. M. (2012). General didactics and instructional design: Eyes like twins. A transatlantic dialogue about similarities and differences, about the past and the future of two sciences of learning and teaching. *SpringerPlus*, 1(15), 1–22.

## Autori

**Rico Cathomas**, Prof. Dr., è responsabile della Cattedra di romancio e didattica del romancio presso l'Alta scuola pedagogica dei Grigioni (PHGR). La sua attività di ricerca e sviluppo si concentra sulla verifica delle competenze linguistiche in romancio e sulla concezione, realizzazione e ricerca relativa ai mezzi didattici per il romancio.

**Andrin Büchler**, Dr., è postdoc presso la Cattedra di romancio e didattica del romancio dell'Alta scuola pedagogica dei Grigioni (PHGR). Ha conseguito il dottorato nel campo della sociolinguistica del tedesco e del romancio e ora si occupa, tra il resto, di ricerca sull'utilizzo dei mezzi didattici.

Cet article a été publié dans le numéro 1/2025 de *leseforum.ch*.

# Arbeiten mit Modellen in Lehrmitteln

## Zwischen fachdidaktischem Nutzen und fachwissenschaftlichen Bedenken

Rico Cathomas und Andrin Bächler

### Abstract

Es wird davon ausgegangen, dass Lehrmittel den Lerngegenstand, das (Schul-)Fach, wesentlich mitdefinieren. Sie dienen aber auch der didaktischen Gestaltung und Steuerung von Unterricht und bieten den Lehrenden und Lernenden idealerweise eine effiziente Lehr- und Lernbasis. Ihre Realisierung ist geleitet von (funktionalen) Annahmen bzw. Konzeptionalisierungen wirkungsvoller Lehrmittel, die oft als (fach-)didaktische Modelle vereinfacht, strukturiert und visualisiert werden. Im Rahmen der neuen rätoromanischen Lehrmittelreihe *Mediomatix* wurden zwischen 2016 und 2024 die sogenannten «Qualitätsquadranten» und der «Sprachgarten» als fachdidaktische Modelle (weiter)entwickelt und eingesetzt. Im vorliegenden Aufsatz werden diese Modelle vorgestellt und die Implementierung des sogenannten «Wortartenbaum» als Teilmodell des Sprachgartens in den rätoromanischen Lehrmitteln prototypisch dokumentiert. Der Sprachgarten und der Wortartenbaum werden abschliessend aus fachwissenschaftlicher Perspektive kritisch diskutiert und im Hinblick auf ihren fachdidaktischen Nutzen auch für andere Sprachen evaluiert.

### Schlüsselwörter

Lehrmittel, Rätoromanisch, Modelle, Qualitätsquadranten, Lernaufgaben, Sprachgarten, Wortarten

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2025 von leseforum.ch veröffentlicht.

# Travailler avec des modèles dans le matériel d'enseignement

## Entre utilité didactique et préoccupations scientifiques

Rico Cathomas und Andrin Büchler

### Résumé

On part du principe que le matériel d'enseignement joue un rôle clé dans la définition de l'objet d'apprentissage, la matière (scolaire). Cependant, il sert également à la conception didactique et à la conduite de l'enseignement et offre idéalement aux enseignant·es et aux apprenant·es une base efficace pour l'enseignement et l'apprentissage. Sa réalisation est guidée par des hypothèses (fonctionnelles) et des conceptualisations de matériels d'enseignement efficaces. Celles-ci sont souvent simplifiées, structurées et visualisées sous forme de modèles didactiques (disciplinaires). Dans le cadre de la nouvelle série de moyens d'enseignement romanches *Mediomatix*, les « quadrants de qualité » et le « jardin des langues » ont été améliorés et utilisés comme modèles didactiques entre 2016 et 2024. Cet article présente ces modèles et documente la mise en œuvre du prototype l'« arbre des catégories de mots » qui est un sous-modèle du jardin des langues dans le matériel d'enseignement romanche. Enfin, le jardin des langues et l'arbre des catégories de mots font l'objet d'une discussion critique dans une perspective scientifique et sont évalués quant à leur utilité didactique pour d'autres langues.

### Mots-clés

Matériel didactique, romanche, modèles, quadrants de qualité, tâches d'apprentissage, jardin des langues, catégories de mots

Cet article a été publié dans le numéro 1/2025 de [forumlecture.ch](http://forumlecture.ch)

# Working with models in coursebooks

## Between added methodological value and content-level reservations

Rico Cathomas und Andrin Büchler

### Abstracts

We can assume that coursebooks play a significant role in shaping the object of learning, the respective school subject. However, they also serve to shape and direct classroom work and ideally offer instructors and students a solid basis for teaching and learning. The way they are implemented depends on (functional) assumptions or notions of effective coursebooks, which are often simplified, structured and visualised as (subject-specific) pedagogical models. 2016–2024 saw the (further) development and implementation of subject methodology models known as the ‘quality matrices’ [«Qualitätsquadranten»] and ‘language garden’ [«Sprachgarten»] in connection with the introduction of ‘Mediomatix’, the new coursebook series for Romansh. This paper introduces the models, offering first insights into how a part of the ‘language garden’ – the ‘parts of speech tree’ [«Baum der Wortarten»] – was implemented in Romansh coursebooks. We go on to critically discuss the ‘language garden’ and ‘parts of speech tree’ from the subject perspective and to evaluate their value for other languages from the perspective of language teaching methodology.

### Keywords

coursebooks, Romansh, models, quality matrices, classroom tasks, language garden, parts of speech

This article was published in the 1/2025 issue of leseforum.ch

# Lavurar cun models en meds d'instrucziun

## Tranter niz per la didactica dal rom e resalvas da la scienza spezialisada

Rico Cathomas ed Andrin Büchler

### Abstracts

Ins parta dal fatg che meds d'instrucziun gioghian ina rolla decisiva en la definiziun da l'object d'emprender, il rom (da scola). Els servan dentant er a concepir e diriger didacticamain l'instrucziun e porschan a las persunas d'instrucziun ed a las persunas ch'empresandan en il cas ideal ina basa effizienta d'instruir e d'emprender. Lur realisaziun è guidada da supposiziuns (funziunalas) resp. concepiunalsaziuns da meds d'instrucziun efficacis che vegnan savens simplifitgads, structurads e visualisads sco models didactics (dal rom). En connex cun la nova seria da meds d'instrucziun rumantschs *Mediomatix*, èn vegnids sviluppad (vinavant) e duvrads ils onns 2016 fin 2024 ils «quadrants da qualitat» ed il «curtin da lingua» sco models didactics dal rom. L'artitgel preschenta ils models e documentescha da maniera prototipica l'implementaziun da la «planta da las spezias da plects» sco model parzial dal curtin da lingua. Il curtin da lingua e la planta da las spezias da plects vegnan a la fin discutads a moda critica or da la perspectiva da la scienza spezialisada ed evaluads en vista a lur niz per la didactica dal rom era per autras linguas.

### Chavazzins

Meds d'instrucziun, rumantsch, models, quadrants da qualitat, incumbensas d'emprender, curtin da lingua, spezias da plects

Quest artitgel è vegnì publictà en il numer 1/2025 da [forumlettura.ch](http://forumlettura.ch)