

UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER L'EMILIA-ROMAGNA
IRRE EMILIA-ROMAGNA

LINGUE STRANIERE

*Ricerca sul curricolo
e innovazione didattica*

a cura di
BENEDETTA TONI

Contributi di:

*Nerino Arcangeli, Ombretta Arduini, Gabriele Azzaro,
Paola Belli, Maria Teresa Berghenti, Donatella Bergamaschi,
Valentina Biguzzi, Claudia Buffagni, Daniela Capelli, Luigi Catalano,
Giancarlo Cerini, Maria Angela Ceruti, Antonella Di Pascale,
Martin Dodman, Barbara Morandi, Paola Poggioli, Elena Pratissoli,
Ivana Prete, Maria Cristina Rizzo, Viviana Romanori,
Perla Ronchi, Silva Severi, Benedetta Toni, Vittoria Volterrani*

tecnodid
EDITRICE

Il volume 'Lingue straniere' è il risultato di un lavoro coordinato tra Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna e IRRE Emilia-Romagna, nell'ambito del progetto "Gruppi di ricerca". Il finanziamento è assicurato dall'USR E-R, nell'ambito dell'utilizzazione dei fondi 2004 per la formazione in servizio e dei fondi 2005 e 2006 della legge 440/97 per il sostegno all'autonomia scolastica.

Il Gruppo di ricerca è composto da:

Benedetta Toni (coordinatrice), Donatella Bergamaschi, Valentina Biguzzi, Daniela Capelli, Maria Angela Ceruti, Antonella Di Pascale, Michela Lupetti, Elena Pratissoli, Ivana Prete, Maria Cristina Rizzo, Franca Santini, Silva Severi, Vittoria Volterrani. Nella fase iniziale facevano parte del Gruppo di ricerca anche Paola Casadio Pirazzoli, Lucia Cucciarelli, Francesca Gattullo e Marinella Sangiorgi.

Si ringraziano Ombretta Arduini, Gabriele Azzaro, Paola Belli, Maria Teresa Berghenti, Claudia Buffagni, Martin Dodman, Barbara Morandi, Paola Poggioli, Viviana Romanori e Perla Ronchi per i loro contributi.

La stesura dei testi è stata curata dagli autori indicati all'inizio di ciascun contributo.

Coordinamento scientifico del progetto di ricerca: Giancarlo Cerini, Nerino Arcangeli
Coordinamento redazionale, editing: Maria Teresa Bertani

Collana "Quaderni dei Gruppi di ricerca USR e IRRE Emilia-Romagna"
Quaderno n. 5, giugno 2007

La riproduzione dei testi è consentita previa citazione della fonte.

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
Piazza XX Settembre, 1 - 40121 Bologna - Tel 051 4215711
E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it; sito web: www.istruzioneer.it
Direttore Generale: Luigi Catalano
Ufficio V - Formazione, autonomia e iniziative editoriali
Dirigente: Giancarlo Cerini

Codice ISBN: 978-88-86100-30-4

Stampa Tecnodid editrice, Napoli, giugno 2007

Indice

Presentazione della collana	5
<i>Luigi Catalano</i>	

Introduzione	6
<i>Benedetta Toni</i>	

Parte I - Glottodidattica e formazione

Glottodidattica ludica e linguaggi espressivi	7
<i>Benedetta Toni</i>	

Nuove tecnologie: entusiasmo, ragione ed equilibrio	19
<i>Gabriele Azzerò</i>	

Inglese nella formazione iniziale dei maestri elementari	25
<i>Ivana Prete</i>	

CLIL e latino nella formazione iniziale per la scuola secondaria	36
<i>Viviana Romanori</i>	

Parte II - Plurilinguismo e curriculum

Competenza plurilingue e curriculum	45
<i>Martin Dodman</i>	

La settimana delle lingue del mondo	54
<i>Donatella Bergamaschi</i>	

Che sapore ha il tedesco?	58
<i>Claudia Buffagni, Paola Poggioli, Barbara Morandi</i>	

Insegnare francese oggi	69
<i>Perla Ronchi</i>	

CLIL: moduli per periti aziendali	74
<i>Ombretta Arduini, Paola Belli, Maria Teresa Berghenti</i>	

Parte III – Lingua inglese: esperienze innovative

Intelligenze multiple e didattica della lingua	79
<i>Vittoria Volterrani</i>	

L'approccio lessicale	85
<i>Silva Severi, Valentina Biguzzi</i>	

CLIL: Science and sound	96
<i>Daniela Capelli</i>	

C come CLIL, Cinema... Chicken Run!	100
<i>Elena Pratissoli</i>	

Prove di portfolio	107
<i>Maria Cristina Rizzo</i>	

Quale certificazione?	115
<i>Maria Angela Ceruti, Antonella Di Pascale</i>	

Postfazione

Un 'ponte' verso nuove indicazioni nazionali	125
<i>Giancarlo Cerini, Nerino Arcangeli</i>	

Presentazione della Collana

UNA SCUOLA IN CAMMINO

Luigi Catalano*

**Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*

Negli anni tra il 2004 e il 2006 si è sviluppata in Emilia-Romagna un'intensa attività di ricerca e formazione sui temi dell'innovazione nella scuola di base, promossa dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna in partenariato con l'IRRE Emilia-Romagna. L'azione di 'ricerca' (in riferimento ai nuovi ordinamenti del primo ciclo e alle innovazioni curriculari nella scuola dell'autonomia) ha previsto la costituzione di sedici gruppi di lavoro (10 su temi di carattere disciplinare, 6 di carattere pedagogico-organizzativo), formati da insegnanti delle scuole impegnate nell'innovazione, da rappresentanti delle associazioni professionali e disciplinari dei docenti, da ricercatori dell'IRRE e dell'Università, da dirigenti tecnici.

L'obiettivo dell'iniziativa era triplice: sviluppare una riflessione critica sui contenuti culturali proposti dall'Amministrazione, commisurare le innovazioni con le migliori pratiche diffuse nelle scuole, affrontare le questioni della valutazione.

I sedici volumi che documentano le attività svolte sono il frutto di collaborazioni scientifiche tra i centri di ricerca didattica e universitaria e le scuole. Il raccordo fra teoria e prassi è garantito in particolare dall'USR E-R e dall'IRRE E-R, con la collaborazione delle associazioni professionali.

I risultati della ricerca dimostrano che il confronto aperto degli attori della ricerca sulle tematiche pedagogiche e su quelle disciplinari rappresenta un momento indispensabile di partecipazione e riflessione critica allo sviluppo della scuola, in relazione ad un territorio fertile dal punto di vista culturale ed educativo come è quello dell'Emilia-Romagna.

La ricchezza delle pratiche innovative, le proposte sul curricolo e sulle costanti pedagogiche che sottendono i modelli didattici di una scuola di eccellenza acquistano un significato pregnante per la costruzione di un curricolo per le scuole dell'Emilia-Romagna, ma si propongono anche come idee, indicazioni e riflessioni utili per il contesto nazionale. Solo la pluralità delle migliori intelligenze potrà contribuire alla costruzione di una scuola aperta e flessibile, accogliente ed equa, in linea con gli orientamenti europei.

Sommessamente, è questo il messaggio positivo che vorremmo diffondere con la pubblicazione della collana dei quaderni di ricerca sul curricolo.

INTRODUZIONE

Benedetta Toni*

**Coordinatrice del Gruppo di ricerca 'Lingue straniere'*

Le lingue straniere sono segnalate dalla Commissione Europea come *competenze chiave* per il cittadino di domani e sono fra le discipline scolastiche maggiormente al centro del dibattito culturale e pedagogico. La lingua viene osservata nella sua accezione di codice verbale e comunicativo, nella sua dimensione veicolare per l'apprendimento dei diversi contenuti disciplinari, nel suo valore culturale intrinseco come testimonianza di tradizioni, di valori, di idee.

Il Gruppo di ricerca Lingue Straniere è un gruppo di docenti che si occupano a vario titolo di glottodidattica: nella scuola, nell'Università, nelle Associazioni Professionali. Costituitosi nel 2005 ha proseguito la sua attività nell'a.s. 2006-07.

Le aree di discussione e di ricerca hanno riguardato i seguenti macrotemi: la formazione iniziale, le prove di certificazione, la valutazione formativa, il *Content and Language Integrated Learning* nel curriculum verticale, inteso come ambiente di apprendimento innovativo e arricchente dal punto di vista linguistico e disciplinare.

La centratura delle competenze dei componenti del gruppo sulla lingua inglese ha consentito un confronto analitico sugli approcci e sulle tecniche.

Inoltre, si è sentita l'esigenza, anche in fase di elaborazione del volume, di collaborare con studiosi e docenti competenti in lingue straniere diverse dall'inglese, per scambiarsi teorie e pratiche e per verificare i parallelismi fra i curricula e le innovazioni didattiche.

Il volume è suddiviso in tre parti: una parte prima riguardante l'innovazione in glottodidattica costituita dall'utilizzo dei linguaggi espressivi integrati e dalle tecnologie, la formazione iniziale in inglese per la scuola primaria e il laboratorio CLIL e latino per la scuola secondaria; una parte seconda sul curriculum plurilingue con laboratori di lingue straniere e intercultura nella scuola primaria, con progetti di approccio alla lingua tedesca in continuità fra scuola primaria e secondaria, con una ricerca sull'insegnamento del francese nella scuola secondaria di primo grado e un'esperienza CLIL per periti aziendali nella scuola secondaria di secondo grado; una parte terza ricca di pratiche innovative sulla lingua inglese: nel rispetto delle intelligenze multiple si passa dall'approccio lessicale alla conquista degli alfabeti delle diverse discipline scientifiche ed espressive con il CLIL, alla valutazione formativa e alla certificazione strutturata.

Ne risulta un quaderno di riflessioni sul campo, un dialogo fra persone che conoscono la scuola e si aggiornano sulla didattica, una proposta in fieri per un curriculum in movimento, flessibile, aperto alla ricerca all'interno della classe.

Parte I

Glottodidattica e formazione

GLOTTODIDATTICA LUDICA E LINGUAGGI ESPRESSIVI

Benedetta Toni*

* Ricercatrice - IRRE Emilia-Romagna, Coordinatrice del gruppo di ricerca 'Lingue straniere'

Premessa

La glottodidattica ludica è una disciplina interdisciplinare che si pone a metà fra i linguaggi verbali e quelli non verbali. È caratterizzata dall'utilizzo di tecniche e approcci che motivano l'apprendente alla lingua coinvolgendolo dal punto di vista cognitivo ed emotivo. Al centro della disciplina si colloca il *gioco* inteso come rielaborazione creativa dell'esperienza e quindi come processo di conoscenza. Piacere, creatività, curiosità e fantasia rendono la glottodidattica ludica un ambiente di apprendimento innovativo perché sempre in fieri e sempre 'alla ricerca' di contenuti e di intenzioni comunicative in uno sfondo accattivante e stimolante, dalla scuola d'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado.

All'interno della ludicità si incontrano i nuovi linguaggi espressivi (musica, immagine, gestualità) che offrono all'apprendimento di una seconda lingua lo spunto per interagire non solo con i significati, ma anche con i suoni della lingua, con l'intonazione, con la pronuncia, con la 'musicalità' e l'espressione ed inoltre con il piacere della ripetizione, dell'onomatopea linguistica e musicale, del gesto-suono corrispondente all'immagine¹.

'Pierino e il lupo' nella classe di Italiano L2

Un soggetto motivante

Il testo dei racconti ed in particolare quello dei racconti musicali è una miniera di scoperte linguistico-espressive ove musica e lingua si compenetrano e si integrano per

¹ I disegni di questo contributo sono di *Melania Pirozzi*.

descrivere, narrare, spiegare. Propongo alcune riflessioni e proposte operative sul genere fiaba musicale ed in particolare sulla favola sinfonica *Pierino e il lupo*, racconto e musica di Sergej Prokofiev (1891-1953). La fiaba venne richiesta a Prokofiev dalla Direttrice del Teatro Centrale per l'Infanzia di Mosca nel 1936 (data della composizione). Lo scopo educativo era duplice: uno scopo etico e uno scopo artistico. Dal punto di vista etico la fiaba era una storia con una morale: il lupo che incarna il personaggio malvagio viene punito. Dal punto di vista artistico la finalità era una prima alfabetizzazione musicale sull'orchestra: i bambini incontrano i timbri degli strumenti musicali e scoprono i temi conduttori della favola in musica attraverso i personaggi della fiaba e i loro stati d'animo.

Il soggetto di un'unità di apprendimento ha una notevole importanza per la classe di italiano L2 in quanto spesso ci si trova in presenza di bambini appartenenti a diverse culture e a diverse abilità linguistiche per cui la fiaba diventa un serbatoio linguistico per osservare le diverse difficoltà nel decodificare, nel pronunciare, nell'acquisire e sedimentare suoni, digrammi e strutture linguistiche e un magazzino interculturale per confrontare storie e tradizioni.

Inoltre la musica è un linguaggio universale che rompe le barriere di incomprensioni, soprattutto quando si tratta di musica solo ascoltata e non danzata e/o cantata (nella cultura araba in alcuni casi la musica pratica non viene permessa perché ritenuta attività impura). Il linguaggio sonoro diviene il veicolo per comprendere il testo e la vicenda, supportato anche dal linguaggio visivo delle immagini delle fiabe musicali illustrate e degli audiovisivi che le rappresentano. L'intreccio fra i linguaggi espressivi motiva l'apprendente, lo aiuta nella comprensione e lo abitua alla rielaborazione cognitiva e allo sviluppo di strategie creative.

Proponiamo un'unità di apprendimento per la classe quinta di una scuola primaria.

La valigia magica del racconto

La storia di Pierino e il Lupo², scritta dal compositore russo, è un racconto semplice, ma ricco degli ingredienti linguistici e sonori delle fiabe.

Leggiamo con voce espressiva la storia ai bambini mostrando le diapositive colorate degli eventi su uno schermo collegato ad un computer portatile:

Una mattina di buonora Pierino aprì il cancello e uscì sul prato verde che circondava la sua casa.

Sul ramo di un grande albero era appollaiato un piccolo uccello, amico di Pierino. Non appena lo vide arrivare cinguettò allegramente "Tutto è tranquillo..."

Appresso a Pierino un'anatra avanzò dondolandosi: era contenta che il ragazzino non avesse chiuso il cancello e decise di farsi una nuotatina nel profondo stagno in mezzo al lago.

Vedendo l'anitra, l'uccellino volò giù dall'albero, si posò sull'erba vicino a lei e alzò le spalle. "Che razza di uccello sei se non sai volare?" disse, e l'anitra replicò: "E che razza di uccello sei tu se non sai nuotare?" e plaffete, si tuffò nello stagno. Seguirono a litigare per un bel pezzo, l'anitra nuotando nello stagno, l'uccellino saltellando sulla riva erbosa.

Ad un tratto qualcosa attirò l'attenzione di Pierino: era un gatto che avanzava insidioso verso l'erba

² Il testo della favola 'Pierino e il Lupo' è tratto dal sito www.apprendereinrete.it.

e voleva catturare l'uccellino mentre era distratto dall'anitra. Ma Pierino avvertì per tempo l'uccellino che riuscì a rifugiarsi sull'albero e il gatto rinunciò.

Uscì il nonno: era arrabbiato perché Pierino aveva disubbidito, "Il prato è un posto pericoloso, se un lupo dovesse sbucare dal bosco, cosa faresti?"

Pierino non prestò attenzione al nonno: i ragazzi come lui non hanno paura del lupo. Ma il nonno lo prese per mano, chiuse il cancello e condusse Pierino verso casa.

Pierino si era appena allontanato e un grande lupo uscì dal bosco.

In un baleno il gatto si arrampicò sull'albero, l'anatra starnazzò terrorizzata e stupidamente balzò sulla riva. Prese a correre con tutte le sue forze ma il lupo fu più veloce. La raggiunse, l'afferrò e ne fece un sol boccone. Spaventati, il gatto e l'uccellino avevano trovato rifugio su un albero: il gatto accucciato sul ramo, l'uccellino s'era appollaiato su un altro ramo, non troppo vicino al gatto naturalmente.

Pierino guardava la scena senza una briciola di paura, corse in casa, prese una corda robusta e si arrampicò sull'alto muro di pietra. Con la complicità del gatto e dell'uccellino Pierino riuscì a catturare il lupo legandolo per la coda. Più il lupo saltava e si muoveva, più si stringeva il nodo scorsoio.

Proprio in quel momento i cacciatori uscirono dalla foresta seguendo le orme del lupo e sparando ad ogni passo. Pierino gridò: "Non sparate, abbiamo già catturato il lupo, aiutateci a portarlo al giardino zoologico".

Pierino in testa, dietro di lui i cacciatori trascinavano il lupo al guinzaglio. L'uccellino cinguettava allegrement, il nonno borbottava, e se qualcuno avesse ascoltato attentamente avrebbe sentito l'anatra che faceva "qua qua qua" nella pancia del lupo.

Procuriamoci una valigetta colorata che presentiamo ai bambini come contenitore magico e costruiamo insieme ai bambini cinque buste ricche di oggetti linguistici della storia riferendoci a cinque domande: *quando, chi, come, dove e che cosa*.

Condividiamo con i bambini la scelta delle parole magiche da porre nelle cinque buste e mostriamo attraverso una tabella le nostre liste:

<i>Quando</i>	<i>Chi</i>	<i>Come</i>	<i>Dove</i>	<i>Cosa</i>
una mattina di buonora non appena ad un tratto per tempo in un baleno in quel mo- mento alla fine	Pierino uccellino anatra gatto nonno lupo cacciatori	verde grande piccolo allegro tranquillo contento chiuso profondo erboso distratto arrabbiato pericoloso terrorizzato veloce spaventato appollaiato vicino alto	prato casa con cancello ramo albero stagno erba riva bosco rifugio muro foresta giardino zoologico alla testa pancia	ramo cancello mano boccone corda muro coda nodo scorsoio orme fucili spari passo guinzaglio

Chiediamo ai bambini di porre i cartellini delle parole all'interno delle buste e di giocare fra di loro cercando di ricordare la storia e di collegare correttamente le parole fra di loro. Trascriviamo sul quaderno le parole difficili e rimandiamo all'ascolto della musica e all'ausilio delle immagini per orientarsi meglio nella comprensione.

Incastri musica-immagine-parola

Verifichiamo la comprensione attraverso gli incastri tra personaggi ed aggettivi e personaggi ed azioni. Associamo gli aggettivi che caratterizzano i personaggi traendoli dal testo e ascoltando i temi conduttori suonati dai diversi strumenti musicali abbinati ai disegni dei personaggi della storia:

<i>Numero</i>	<i>Personaggio</i>	<i>Aggettivi</i>
	Il lupo	1. spensierato, coraggioso, intraprendente
	Pierino	2. veloce, fedele, allegro
	L'anatra	3. sornione, insidioso, misterioso
	Il gatto	4. terrorizzata, lenta
	Il nonno	5. autoritario, severo
	L'uccellino	6. sicuri, decisi
	I cacciatori	7. minaccioso, lugubre

Associamo le azioni ai personaggi:

<i>Numero</i>	<i>Personaggio</i>	<i>Verbi</i>
	Il lupo	1. avanzò dondolandosi, si tuffò nello stagno, starnazzò
	Pierino	2. cinguettò, volò, si era appollaiato su un ramo
	L'anatra	3. avanzava insidioso, si era arrampicato su un albero
	Il gatto	4. rimproverò, borbottava
	Il nonno	5. uscì dal bosco, afferrò l'anitra, saltava, si muoveva
	L'uccellino	6. trascinavano il lupo al guinzaglio
	I cacciatori	7. uscì sul prato, riuscì a catturare il lupo

L'attività di incastro fra sostantivo - colore dello strumento musicale e aggettivo - immagine promuove un primo approccio all'integrazione dei linguaggi per scorgere non solo informazioni sui contenuti, ma anche sulle emozioni che muovono le sequenze della storia. L'incastro con i verbi e gli andamenti musicali precede l'ascolto e l'analisi della 'narrazione musicale', che va oltre il testo e oltre il racconto, attraverso la realizzazione delle indicazioni esplicite del compositore sulla partitura musicale.

Altri incastri potrebbero essere realizzati con didascalie e vignette per motivare alla scrittura e al dialogo con il testo, inteso come oggetto da manipolare e da reinventare. Vignette e didascalie potrebbero essere utilizzate come base per il copione da drammatizzare attraverso un minimusical in cui parte del testo sarà realizzato con strumenti poveri per inserire i suoni dell'ambiente e della natura, altre parti verranno eseguite con lo strumentario Orff, altre ancora con la sinfonia originale.



Fig. 1 - Pierino e gli archi

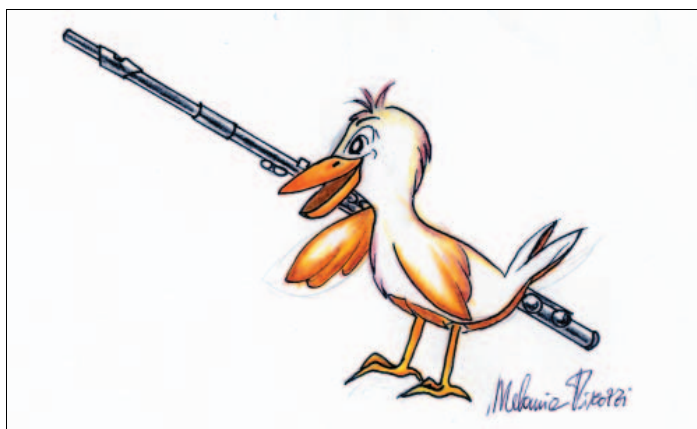


Fig. 2 - L'uccellino e il flauto traverso

La fiaba musicale nel curriculum verticale

La fiaba musicale può essere utilizzata nel curriculum verticale di musica con adeguati riferimenti alle finalità e ai contenuti dei diversi ordini scolastici. La scuola dell'infanzia si concentrerà su attività di sonorizzazione e drammatizzazione del testo, sulla scoperta e sull'utilizzo della notazione intuitiva, sull'abbinamento musica-immagine; la scuola primaria sarà il regno dell'educazione all'interdisciplinarietà attraverso l'audiovisivo come fonte sonora, l'educazione all'improvvisazione di temi musicali con lo strumentario Orff, l'approccio all'analisi del testo narrativo e all'utilizzo del testo descrittivo; la scuola secondaria di primo grado sarà il banco di prova per il confronto fra i linguaggi espressivi delle diverse fiabe musicali.

Si propongono ora i *benchmarks* e gli indicatori di riferimento nel curriculum verticale di musica, sottolineando che la presente unità di apprendimento potrà essere adattata con opportuni accorgimenti legati al contesto educativo, all'età e al livello degli alunni, alla disponibilità di strumentario didattico e di strumenti musicali.

Comprensione musicale nel curriculum verticale

<i>Benchmarks</i>	<i>Riconoscere gli elementi costitutivi del linguaggio musicale, ascoltare criticamente e analizzare un brano musicale</i>	<i>Comprendere e sperimentare la notazione musicale (tradizionale e non tradizionale)</i>	<i>Riconoscere la valenza espressiva del linguaggio musicale</i>
<i>Indicatori scuola dell'infanzia</i>	Saper individuare gli strumenti musicali della fiaba Saper riconoscere i temi conduttori degli strumenti musicali	Saper realizzare una partitura in notazione intuitiva (attraverso il disegno) Saper eseguire con lo strumentario Orff le andature ritmiche di diversi animali	Saper rappresentare attraverso il movimento corporeo il carattere espressivo delle andature dei diversi personaggi Saper drammatizzare la storia musicale evidenziando il carattere espressivo dei temi conduttori Saper sonorizzare i versi onomatopeici degli animali attraverso materiali di diversa natura
<i>Indicatori scuola primaria</i>	Saper individuare gli strumenti musicali della fiaba Saper riconoscere i temi conduttori degli strumenti musicali	Saper realizzare una partitura in notazione intuitiva (attraverso linea, punto, colore) Saper eseguire con lo strumentario Orff una melodia che costituisca un tema	Saper descrivere la musica attraverso l'utilizzo di lessico specifico (aggettivi, verbi, perifrasi) Saper drammatizzare la fiaba utilizzando tecniche di ripetizione, variazione e contrasto con lo strumentario Orff (improvvisazione crea-

	Saper utilizzare l'audiovisivo come fonte sonora individuando per ogni scena le scelte musicali		tiva) e con la voce Saper confrontare l'audiovisivo di Pierino e il Lupo con La terra della musica di Walt Disney
<i>Indicatori scuola secondaria di primo grado</i>	Saper individuare gli strumenti musicali della fiaba, saperli classificare nelle diverse famiglie dell'orchestra	Saper eseguire una trascrizione della partitura (scuole medie ad indirizzo musicale)	Saper descrivere la musica attraverso l'utilizzo di lessico specifico individuando per ogni fase della storia i procedimenti simbolici e formali che caratterizzano la musica
	Saper riconoscere i temi conduttori degli strumenti musicali e la loro articolazione	Saper decodificare il profilo melodico dei temi musicali, articolazione ed andamento musicale	
	Saper riconoscere i timbri dei diversi strumenti musicali e i loro registri Saper utilizzare l'audiovisivo come fonte sonora individuando per ogni scena le scelte musicali		Saper confrontare Pierino e il Lupo con altre fiabe musicali individuando per ogni compositore le scelte stilistico-espressive

Analisi della fiaba musicale e CLIL

La fiaba musicale diviene il pretesto didattico per realizzare un'attività di CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) con l'italiano come seconda lingua. I termini tecnici musicali presenti nel testo e nella partitura rispecchiano le indicazioni che l'insegnante utilizza mentre analizza insieme ai bambini l'ascolto della musica. Come attività di *prelistening* l'insegnante presenta agli alunni il lessico tecnico-musicale specifico: *sinfonia, orchestra, timbro, registro e tema*.

Sinfonia - brano strumentale suonato dall'intera orchestra.

Orchestra - si è trasformata, nel tempo, da luogo di esecuzione a formazione strumentale. L'organico dell'orchestra si compone di quattro gruppi di strumenti: archi, ottoni, legni e percussioni.

Timbro - colore di uno strumento musicale, varia per forma, struttura e caratteri acustici.

Tema - idea musicale caratterizzata da un disegno melodico ritmico riconoscibile e memorizzabile.

Registro - sezione omogenea dell'estensione sonora di uno strumento.

L'insegnante reintroduce i personaggi della storia abbinati agli strumenti musicali e ai motivi conduttori attraverso un '*power point*' di *matching* con voce narrante e temi sonori e con immagini raffiguranti i personaggi in primo piano e gli strumenti musicali come sfondo.



Fig. 3 - Il gatto e il clarinetto, il lupo e i tre corni

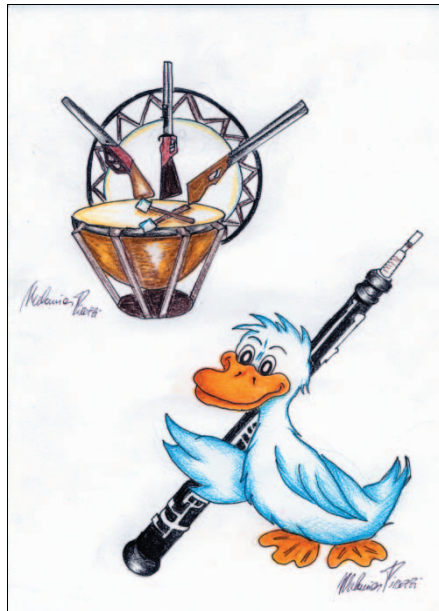


Fig. 4 - L'anitra e l'oboe, i fucili (gli spari) con timpani e grancassa



Fig. 5 - Il nonno e il fagotto



Fig. 6 - I cacciatori e i legni

Attraverso l'ausilio dell'audiovisivo, l'insegnante descrive l'ascolto e la visione di ogni sequenza musicale.

1. *Una mattina di buonora Pierino aprì il cancello e uscì sul prato verde che circondava la sua casa.*

L'inizio della composizione funge da presentazione dell'intera storia. Il carattere del personaggio è rappresentato da un *andantino* e i verbi di moto contraddistinguono l'intraprendenza del protagonista che come molti noti personaggi delle fiabe non vede l'ora di uscire dalla casa (luogo sicuro) per andare all'aperto (luogo ignoto e spesso pericoloso). Il tema di Pierino è proposto dagli *archi* due volte con alla fine un intervento di chiusura che funge da *coda*. Si osserva la semplicità e la linearità della melodia. A Pierino si possono abbinare aggettivi qualificativi come 'gaio', 'spensierato', 'intraprendente' per sottolineare la simmetria fra caratterizzazione musicale e psicologica.

2. *Sul ramo di un grande albero era appollaiato un piccolo uccello, amico di Pierino. Non appena lo vide arrivare cinguettò allegramente "Tutto è tranquillo..."*

Con l'introduzione dell'uccellino nella fiaba musicale, l'amico di Pierino, coraggioso e fedele, si fa largo sulla scena una seconda famiglia dell'*orchestra*: i *legni*. L'uccellino è caratterizzato da un tema in *registro acuto* eseguito dal *flauto* con note *staccate* e *ornamenti* o *abbellimenti*. Il carattere è sicuramente *allegro* come del resto è l'andamento musicale e la presenza dei due amici è ribadita dalla *ripetizione* (due volte) del tema di Pierino con brevi interventi dell'uccellino. Con l'uccellino si introduce l'*onomatopea* in quanto il verbo 'cinguettare' viene descritto musicalmente. Come spunto didattico si possono ricercare effetti onomatopeici nel testo.

3. *Appresso a Pierino un'anitra avanzò dondolandosi: era contenta che il ragazzo non avesse chiuso il cancello e decise di farsi una nuotatina nel profondo stagno in mezzo al lago. Vedendo l'anatra, l'uccellino volò giù dall'albero, si posò sull'erba vicino a lei e alzò le spalle. "Che razza di uccello sei se non sai volare?" disse, e l'anitra replicò: "E che razza di uccello sei tu se non sai nuotare?" e plaffete, si tuffò nello stagno. Seguirono a litigare per un bel pezzo, l'anatra nuotando nello stagno, l'uccellino saltellando sulla riva erbosa.*

Il dondolarsi dell'anatra introduce il concetto di andatura musicale e o ritmica che sarà utile esplorare in attività di scrittura ed esecuzione musicale. Il tema dell'anatra torna *andantino* ed è proposto dall'*oboe* che appartiene sempre alla famiglia dei *legni*.

Il registro *contraltile* che contraddistingue l'anatra ne definisce il carattere maggiormente pacato, lento e tranquillo. L'incontro e il dialogo con l'uccellino si configura come un *duetto* da melodramma, che descrive con pertinenza il testo.

4. *Ad un tratto qualcosa attirò l'attenzione di Pierino: era un gatto che avanzava insidioso verso l'erba e voleva catturare l'uccellino mentre era distratto dall'anitra. Ma Pierino avvertì per tempo l'uccellino che riuscì a rifugiarsi sull'albero e il gatto rinunciò.*

L'entrata in *piano*, con note prevalentemente *staccate*, del gatto rappresentato dal *clarinetto* è preparata da un leggero *ritardando* e crea suspense attraverso la reiterazione

del tema. L'avanzare insidioso del gatto è ben rappresentato da *sonorità, registro medio-grave e articolazione*. L'improvviso richiamo di Pierino all'uccellino, che sta per essere catturato dal gatto, avviene attraverso un *colpo di piatti* e il climax di tensione si realizza con un improvviso mutamento di *sonorità e di ritmo (forte, allegro ma non troppo)* e tramite interventi musicali con articolazione *accentata*. L'anatra con la sua melodia ricca di *cromatismi* a valenza espressiva distrae il gatto che rinuncia.

5. Uscì il nonno: era arrabbiato perché Pierino aveva disobbedito, "Il prato è un posto pericoloso, se un lupo dovesse sbucare dal bosco, cosa faresti?" Pierino non prestò attenzione al nonno: i ragazzi come lui non hanno paura del lupo. Ma il nonno lo prese per mano, chiuse il cancello e condusse Pierino verso casa.

La voce autoritaria del nonno si presenta attraverso un *energico e pesante tema* affidato al registro *grave* del *fagotto* accompagnato dagli *archi*, ma la consueta intraprendenza di Pierino viene nuovamente ribadita dalla spensieratezza dell'*andantino*. Il nonno rinnova le sue idee attraverso un *tema* perentorio che pare quasi scandire i suoi passi lenti e pesanti e termina con tre incisivi accordi.

6. Pierino si era appena allontanato e un grande lupo uscì dal bosco. In un baleno il gatto si arrampicò sull'albero, l'anitra starnazzò terrorizzata e stupidamente balzò sulla riva. Prese a correre con tutte le sue forze ma il lupo fu più veloce. La raggiunse, l'afferrò e ne fece un sol boccone. Spaventati, il gatto e l'uccellino avevano trovato rifugio su un albero: il gatto accucciato sul ramo, l'uccellino s'era appollaiato su un altro ramo, non troppo vicino al gatto naturalmente.

L'avanzamento del lupo è rappresentato dalla massa sonora di *tre corni* in *crescendo*. I corni fanno parte della famiglia degli *ottoni*. Il gatto spaventato che scappa sull'albero è rappresentato da un movimento definito dal compositore *nervoso*, arricchito da altre annotazioni quali *accelerando* e *precipitato*. L'anatra tenta di scappare, ma viene rincorsa in una frenesia sonora dal lupo che la blocca e la ingoia. Una *melodia* triste e più *lenta* commenta la fine dell'anatra e la chiusura della scena. Nel frattempo i *temi* dei sopravvissuti gatto e uccellino emergono in *contrasto* con quello dell'affamato lupo.

7. Pierino guardava la scena senza una briciola di paura, corse in casa, prese una corda robusta e si arrampicò sull'alto muro di pietra.

Ritornano l'intraprendenza e il coraggio di Pierino.

8. Con la complicità del gatto e dell'uccellino Pierino riuscì a catturare il lupo legandolo per la coda. Più il lupo saltava e si muoveva, più si stringeva il nodo scorsoio.

La complicità dell'uccellino è caratterizzata da interventi di carattere *giocoso* e *brioso*, ma il lupo non demorde e cerca di azzannare l'uccellino attraverso continui tentativi rappresentati da *accordi ripetuti* dell'*orchestra*. Allora interviene Pierino che cattura il lupo legandolo per la coda attraverso un nodo. *Cromatismi discendenti* descrivono il nodo scorsoio. Il lupo tenta invano di liberarsi, come evidenziano i continui *accenti* e la caratterizzazione *marcato* e *furioso* sulla partitura musicale.

9. Proprio in quel momento i cacciatori uscirono dalla foresta seguendo le orme del lupo e sparando ad ogni passo. Pierino gridò: “Non sparate, abbiamo già catturato il lupo, aiutateci a portarlo al giardino zoologico”. Pierino in testa, dietro di lui i cacciatori trascinarono il lupo al guinzaglio. L’uccellino cinguettava allegramente, il nonno borbottava, e se qualcuno avesse ascoltato attentamente avrebbe sentito l’anitra che faceva “qua qua qua” nella pancia del lupo.

I cacciatori sono rappresentanti dei legni e sparano attraverso ripetuti colpi di *grancassa* e *timpani* della famiglia delle *percussioni*. Ma Pierino desidera condurre il lupo al giardino zoologico. Si configura dunque la *marcia trionfale finale* di tutti i personaggi della storia.

Nella classe quinta della scuola primaria i bambini imparano ad associare le parole della musica alle fasi musicali del brano, riflettono sui processi cognitivi che sottendono l’ascolto di un brano musicale e comprendono i termini e i suggerimenti linguistico-musicali per ‘segmentare’ con proprietà di linguaggio un’esecuzione musicale. La lingua straniera è acquisita naturalmente, all’interno dell’unitarietà dei diversi saperi disciplinari e con il rispetto della ludicità, della sensorialità e dell’affettività. Il contesto di apprendimento proposto è autentico sia dal punto di vista linguistico sia dal punto di vista musicale e il rispetto dei tempi è salvaguardato affinché la lingua venga acquisita con spontaneità. Il discente è al centro dell’apprendimento perché è chiamato ad interagire a tutto tondo, attraverso le diverse intelligenze e con le proprie attitudini e inclinazioni. Il laboratorio linguistico diviene allora un luogo di crescita non solo interdisciplinare, ma anche cognitiva e sociale, in cui lo studente apprende, riflette e si confronta con l’insegnante e con i compagni per poter sempre meglio comunicare e raccontarsi agli altri.

Bibliografia

- Caon F. (a cura di), *Insegnare Italiano nella classe ad abilità differenziate*, Risorse ALIAS, Guerra Edizioni, Perugia, 2006.
- Caon F., Rutka S., *La lingua in gioco, Attività ludiche per l’insegnamento dell’italiano L2*, Risorse ALIAS, Guerra Edizioni, Perugia, 2004.
- Luise M. C. (a cura di), *Italiano Lingua Seconda, Fondamenti e Metodi*, Strumenti per la didattica volume 3, Guerra Edizioni, Perugia, 2003.
- Coonan C. M., *La lingua straniera veicolare*, UTET Libreria, Torino, 2002.
- Rattalino P., *Sergej Prokofjev. La vita, la poetica, lo stile*, Zecchini Editore, Varese, 2003.

NUOVE TECNOLOGIE: ENTUSIASMO, RAGIONE ED EQUILIBRIO

Gabriele Azzaro*

**Professore ordinario - Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Bologna*

Premessa

In un campo in crescita estrema – forse ipertrofica – in cui inseguire le novità significa spesso perdere la visione d'insieme e lo scopo del proprio agire, questo breve intervento non può avere carattere sinottico, ma semplicemente riflessivo, con lo scopo di fornire al lettore solo alcuni spunti sullo sviluppo di una modalità 'equilibrata' di gestione delle ingombranti risorse digitali per l'insegnamento di L2.

Esistono ottimi manuali di introduzione alle nuove tecnologie applicate alla lingua straniera, come i recenti Nobili (2006), Calvani e Rotta (1999), Capra (2005), Serragiotto (2004), Guastavigna e Perino (2005), Mariani e Pozzo (2002), Orletti (2004), Piemontese (2000), Porcelli e Dolci (1999), Varisco e Grion (2000), Desideri (1999) in lingua italiana, Legros (2002), Crinon e Goutellier (1997) in francese, e la nutrita lista di testi in inglese citati oltre (cfr. bibliografia).

Per dare un minimo di struttura al carattere informale del presente contributo desidero impostarlo in tre parti: la prima tratta dei facili entusiasmi e dei rischi impliciti in un uso improvvisato della tecnologia nella didattica delle lingue moderne; la seconda elabora alcune motivazioni razionali a suo favore; la terza costituisce un invito alla cautela e alla moderazione.

L'entusiasmo

I nomi attribuiti alle prassi didattiche multimodali e multimediali sono tanti: CALI (*Computer Assisted Language Instruction*), CALL (*Computer Assisted Language Learning*), ATALL (*Autonomous Technology-Assisted Language Learning*), CALT (*Computer Assisted Language Teaching*), TELL (*Technology Enhanced Language Learning*), WELL (*Web Enhanced Language Learning*), LLT (*Language Learning Technology*), VLE (*Virtual Learning Environment*), LLO (*Language Learning Online*), ICT (*Information and Communication Technology*), ICALL (*Intelligent CALL*), MALL (*Mobile Assisted Language Learning*) ed altri ancora, con varie tautologie e pleonasmii. Metodologicamente, si parla di *e-learning*, *d-learning*, *m-learning*, *b-learning*, ecc. La bibliografia è sterminata (cfr. la metabibliografia su www.eurocall-languages.org/resources/bibliography). Ciò testimonia la dovizie di prassi didattiche sviluppatesi recentemente e la pluralità di voci presenti nel dibattito sull'efficacia dell'insegnamento assistito dal computer.

Dopo una fase iniziale ispirata al grande entusiasmo per il nuovo strumento, che sembrava far risparmiare tempo, denaro e personale, gli studiosi notarono la mancanza di filosofie pedagogiche consolidate che motivassero e guidassero l'uso della tecnologia; si ravvisò la necessità di spostare l'accento dallo strumento al metodo e ai fondamenti pedagogici della didattica.

Tornarono allora in primo piano importanti questioni pedagogiche e metodologiche inizialmente trascurate nella foga tecnofiliaca di produrre effervescenti materiali – questioni come l'esigenza di promuovere forme collaborative di apprendimento oltre che l'autonomia del discente, la necessità di affiancare i computer a modalità tradizionali di didattica, la possibilità di variare maggiormente le attività proposte e le loro modalità di presentazione, il bisogno di rispettare gli stili cognitivi dei singoli discenti, ecc.

Avere un sito, gestire un blog, offrire ai propri studenti *podcasts* o esercizi *online* fa tendenza. Da qui l'enorme flusso di *bytes* linguistici che lasciano però didatticamente perplessi. I limiti maggiori della tecnofilia da ingrasso sono ormai ovvi: mancanza di competenze da parte di molti docenti (con conseguente ingenuità tecnologica di goffi tentativi improvvisati in preda all'entusiasmo), incomprensioni fra docenti e tecnici, insensibilità e a volte ignoranza pedagogica da parte dei tecnici stessi, dispendio di tempo per risultati non scientificamente e statisticamente controllati, tecnofobia e rifiuto da parte di alcuni docenti e discenti, illusione sulla maggiore economicità del nuovo medium, spreco di finanze nel magnetismo della 'moda' e della pretesa avanguardia di metodi didattici sconosciuti, mancanza di curricula adeguati per la preparazione degli utenti attivi e passivi delle nuove tecnologie.

È anche difficile trovare manuali realmente aggiornati, in quanto i tempi di pubblicazione di un libro superano di gran lunga i tempi di permanenza delle tecnologie citate: due pregevoli recenti testi per esempio (Barr, 2004, Fotos e Browne, 2004) al momento della loro recensione vengono criticati per obsolescenza (Lamy, 2006, Schultze, 2006) dopo neanche due anni dalla loro pubblicazione. È chiaro che fare ricerca in un campo così fluido non è facile, e richiede tempo e conoscenze approfondite.

L'impatto poi di Internet è stato colossale (Felix, 2001). Non sempre con risultati positivi: i materiali disponibili on-line sono di qualità molto variabile, gli stili di presentazione a video sono spesso rudimentali, ripetitivi e poco accattivanti, le metodologie didattiche sono miste e confuse, la qualità audio e video è ancora molto inferiore al CD/DVD e soprattutto, un mare senza carte e stelle di riferimento porta i naviganti a perdersi e demotivarsi. C'è *troppo*, senza guide, senza criteri, senza filosofia pedagogica ispiratrice. Anche la democrazia digitale rischia l'anarchia.

La ragione

Recentemente, si è diffusa la sensazione che la didattica tramite strumenti tecnologici sarà più efficace quando non verrà vissuta come un percorso nuovo e alternativo all'interno della società, ma quando la tecnologia si sarà integrata nella vita quotidiana dei discenti anche in ambiti estranei alla didattica, in modo da essere percepita come

parte della normalità quotidiana (Bax, 2003). Fino ad allora forse sarebbe meglio leggere un libro piuttosto che lanciarsi su Internet (o sul PC) senza le dovute competenze tecniche o consapevolezza pedagogica.

Tutto considerato, però, le ragioni in favore alla tecnologia sono sempre più numerose. Basta citare la mole di strumenti disponibili per capire le grandi potenzialità del nuovo mezzo: nel corso degli ultimi decenni sono entrati in classe (e nelle case) radio, proiettori video, mangiadischi/nastri, registratori, TV (terrestri e satellitari), laboratori linguistici, VCR (*video cassette recorder*), computer, lettori/registratori CD, DVD, Internet, cellulari, PDA (*personal digital assistant*), palmari, iPod, penne/lettori/registratori MP3, ed altro ancora. Tutti possono avere usi didattici.

I *task* ripetitivi (e noiosi per un docente) non pesano al software. Il digitale è mobile, può ormai essere fruito quasi dovunque. I tempi del digitale sono differibili, non è necessario rispettare scadenze ferree. I testi proposti sono facilmente contestualizzabili. L'interazione studente-interfaccia favorisce l'autonomia del discente. La valutazione può essere più rapida e precisa. L'autovalutazione può favorire percorsi individualizzati. La ludicità può essere facilmente inclusa. Il filtro affettivo può essere abbassato dall'assenza di giudizio da parte dell'addestratore (il PC) (Nobili, 2006).

Le ottime ragioni a favore del tecnologico devono però essere critiche. Se la tecnologia è un servitore, chi è il padrone? E chi viene servito? La figura del docente e quella del discente sono del tutto primarie, al punto che se la tecnologia venisse a interferire negativamente nel loro rapporto, andrebbe senza dubbi eliminata.

L'equilibrio

D-learning (*distance-learning*, apprendimento a distanza), *e-learning* (apprendimento elettronico), *m-learning* (apprendimento mobile), *blended-learning* (misto). *Call, Tell, Well...* Ma è così importante etichettare la propria prassi? È chiaro ormai che un buon insegnante è insostituibile. La tecnologia è uno strumento utile solo se è in mano a un ottimo insegnante. L'intuito, la consapevolezza pedagogica, l'empatia e la capacità di gestire la classe sono i veri protagonisti dell'utilizzo critico, ovvero consapevole, di ogni nuovo strumento didattico. Senza l'intervento di un insegnante creativo, Internet, i video, i laboratori linguistici non sono altro che un contenitore di informazioni asettiche (Felix, 2003).

I docenti devono dedicare tempo e pazienza all'apprendimento, all'utilizzo in prima persona di materiali digitali, alla navigazione per valutare e selezionare contenuti opportuni per i propri discenti. Solo la passione, la genialità e la consapevolezza pedagogica di un docente UMANO, in relazione alle mille variabili UMANE dei propri discenti UMANI, forniscono criteri per vagliare e selezionare. Le mappe digitali devono seguire le mappe cognitive dei discenti, grazie alla guida dei docenti.

È prioritario quindi preparare i nuovi docenti alle tecnologie, come li si prepara a capire un POF o scegliere un libro di testo. La tecnologia è un libro di testo nel momento in cui diventa invisibile e naturale, come è diventato invisibile il telefono o il rubinetto dell'acqua in casa. Come tale deve essere elemento naturale (*normalized*) di

studio prima che di utilizzo. È fondamentale per esempio che i corsi SSIS futuri (o quelli che loro subentreranno) offrano nozioni di nuove tecnologie e che i futuri insegnanti capiscano l'importanza di investire tempo nelle nuove forme di didattica, perché saranno sempre più la norma. E un rischio...

Bisogna quindi lavorare per preparare insegnanti naturalmente, e non forzatamente, tecnologici. Chi arriva ad un corso professionalizzante senza proprie conoscenze informatiche sarà sempre più come chi si presenta a un corso di scrittura creativa senza saper leggere. E se da un lato tutti dovranno essere in possesso di elementi di informatica *prima* di iniziare un percorso di preparazione all'insegnamento delle lingue, d'altro lato nessuno dovrà pretendere di diventare programmatore. *Meglio un buon pedagogo con poca tecnologia approfondita piuttosto che un perito programmatore che sia pedagogicamente dilettante.*

Non tutti sono portati all'uso del tecnologico. In casi di oggettiva difficoltà è importante cercare la collaborazione di tecnici sensibili al problema della L2, coi quali costruire strumenti condivisi. Tecnici che capiscano l'intrinseca superiorità direttiva della pedagogia e della metodologia didattica.

Vale sempre la pena ricordare che la tecnologia non è nulla in sé e per sé. Ciò che conta veramente è la tecnologia consapevole, naturale, matura, equilibrata, integrata. Altrimenti, come tutte le mode, causerà solo sprechi.

Conclusioni

La didattica adiuvata dal computer è sempre più avanzata della ricerca pedagogica sulla sua applicazione efficace. La tecnologia deve essere assistita, e deve essere valutata spassionatamente caso per caso, classe per classe, finalità per finalità. I docenti impegnati nell'uso della tecnologia devono essere formati in modo da essere ricercatori e autori autonomi di materiali didattici. La valutazione scientifica deve passare dalle mani di pochi accademici alla prassi quotidiana dei molti artefici e fruitori delle tecnologie. Bisogna anche sviluppare una seria valutazione dell'ATALL in particolare nella sua funzione di fornitore di input (cf. l'ottimo *wikibook* <http://en.wikibooks.org/wiki/ATALL/Input> che fra l'altro offre una aggiornata lista di *podcast* multilingue). A tal fine, un uso almeno basilare della statistica nella valutazione di simili strumenti è consigliabile.

Da ciò deriva la massima importanza della preparazione degli insegnanti all'uso equilibrato, oltre che integrato, delle tecnologie. E la preparazione deve includere tutti gli insegnanti, in modo differenziato a seconda dell'utenza: bisogna preparare non solo gli insegnanti delle scuole superiori ma anche quelli delle scuole media e primaria. Molti materiali ormai mirano al pubblico più giovane. Anche un insegnante elementare deve saper discernere, adattare, scegliere e manipolare la tecnologia secondo le esigenze dei propri alunni. Inoltre, sarebbe opportuno sviluppare un'integrazione consapevole fra i diversi media almeno a livello di istituto, o anche più alto (a livello provinciale o regionale) (cf. Hewer e Davies, 2006).

La metodologia del *b-learning* ('apprendimento *blended*') può e deve essere insegnata ai futuri insegnanti di lingua, ma deve anche essere utilizzata negli stessi corsi di alta

formazione per docenti (Kupetz e Ziegenmeyer, 2006), in modo che i benefici e i limiti siano sperimentati *prima manu* dagli insegnanti.

Un insegnante innovativo e consapevole, ovvero equilibrato, saprà offrire compiti di apprendimento autentici, in cui sia i processi che i fini sono stimolanti e coinvolgenti, tenendo conto delle differenze individuali dei discenti (Felix, 2003).

In fondo, imparare una L2 è naturale. Dato il giusto input comprensibile, sufficiente motivazione, un'intelligenza normale e il dovuto tempo, qualsiasi cervello umano non ha altra scelta se non quella di imparare. È gratis. È democratico. È naturale. E non costa fatica. Il problema è: come utilizzare una mole sempre crescente di strumenti cartacei e non (*blended*) per fornire allo studente l'input giusto al momento giusto? Qui, la creatività e l'equilibrio del docente sono vitali, a patto che si basino su solide conoscenze pedagogiche oltre che tecnologiche. Fornire entrambe in modo bilanciato è la scommessa del futuro dei corsi di formazione per la didattica delle lingue.

In conclusione, imparare una lingua ha come scopo primario quello di comunicare non con una macchina, ma con degli esseri umani. Non può e non deve limitarsi a un processo di interazione con un oggetto di plastica e metallo, ma deve restare l'esperienza globale e socializzante che è sempre stata per secoli in passato.

[...] vogliamo davvero svolgere interi corsi tramite il web? Vogliamo davvero privare i giovani dell'esperienza preziosissima di lasciare il proprio tetto, studiare e socializzare coi pari, iscriversi a società, andare al pub e a delle feste, viaggiare, e innamorarsi? Vogliamo davvero crescere una generazione di zombi incollati allo schermo? (Davies 2006).

Ben venga la tecnologia, armonizzata con tutto questo.

Bibliografia

- Barr D., *ICT - Integrating Computers in Teaching, Creating a Computer-based Language Learning Environment*, Peter Lang, Bern, 2004.
- Bax S., *CALL - past, present and future*, System, 31, 2003, pp. 13-28.
- Calvani A., Rotta M., *Comunicazione e apprendimento in Internet. Didattica costruttivistica in rete*, Erickson, Trento, 1999.
- Capra U., *Tecnologie per l'apprendimento linguistico*, Carocci, Roma, 2005.
- Crinon J., Goutellier C. eds, *Apprendre avec le multimédia. Où en est-on?*, Retz, Paris, 1997.
- Davies, G., *Computer Assisted Language Learning, Where are we now and where are we going?*, at http://www.camsoftpartners.co.uk/docs/UCALL_Keynote.htm, last accessed, 05 January 2007, last updated, 30 December 2006.
- Desideri P., *Multimedialità e didattica delle lingue*, Mediateca delle Marche, Ancona, 1999.
- Felix U., *Beyond Babel, Language Learning Online*, Language Australia, Melbourne, 2001.
- Teaching languages online, Deconstructing the myths*, "Australian Journal of Educational Technology", 19 (1), pp. 118-38, 2003.

- Fotos S., Browne C. M. eds., *New Perspectives on CALL for Second Language Classrooms (Series, ReCALL)*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, 2004.
- Guastavigna M., Perino O., Rosso L., *Imparare con il digitale*, Carocci, Roma, 2005.
- Hewer S., Davies G., *CALL methodology, integrating CALL into study programmes. Module 2.1*, in "Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT)", http://www.ict4lt.org/en/en_mod2-1.htm, accessed 03 January 2007, Slough, Thames Valley University [Online].
- Kupetz R., Ziegenmeyer B., *Blended learning in a teacher training course. Integrated interactive e-learning and contact learning*, ReCALL, 17 (2), 2006.
- Lamy M. N., *Review of ICT, Integrating Computers in Teaching, Creating a Computer-based Language Learning Environment*, by David Barr. Peter Lang, Bern, 2004. ReCALL, 17 (2), 2006.
- Legros D., Crinon J., *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Colin, Paris, 2002.
- Mariani L., Pozzo G., *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, La Nuova Italia-RCS, Firenze-Milano, 2002.
- Nobili P. ed., *Oltre il libro di testo. Multimedialità e nuovi contesti per apprendere le lingue*, Carocci, Roma, 2006.
- Orletti F. ed., *Scrittura e nuovi media. Dalle conversazioni in rete alla Web usability*, Carocci, Roma, 2004.
- Piemontese E. ed., *Lingue, culture e nuove tecnologie*, La Nuova Italia, Firenze, 2000.
- Porcelli G., Dolci R., *Multimedialità e insegnamenti linguistici. Modelli informatici per la scuola*. UTET, Torino, 1999.
- Schultze M., *Review of New Perspectives on CALL for Second Language Classrooms*, by S. Fotos and C. M. Browne (eds.). Lawrence Erlbaum Associates, 2004. ReCALL, 17 (2), 2006.
- Serragiotto G. ed., *Le lingue straniere nella scuola, nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, UTET Libreria, Torino, 2004.
- Varisco B. M., Grion V., *Apprendimento e tecnologie nella scuola di base*, Torino, UTET, 2000.

INGLESE NELLA FORMAZIONE INIZIALE DEI MAESTRI ELEMENTARI

Ivana Prete*

**Supervisore e formatrice - Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Bologna*

Una lingua comune nel nuovo Millennio

Gli ultimi decenni della nostra epoca sono stati caratterizzati da un inarrestabile processo di *globalizzazione* carico di connotati sia positivi che negativi.

Il termine *globalizzazione*, infatti, può assumere il connotato negativo di sfruttamento economico da parte di un occidente dominante e colonizzatore, prevaricatore su tradizioni e culture locali. Il concetto, tuttavia, può essere interpretato anche come opportunità di collegamento tra nuove frontiere per superare i limiti del localismo e creare legami di amicizia e rapporti interculturali tra le popolazioni mondiali.

Non è la prima volta che le vie di comunicazione si aprono e si estendono a collegare punti opposti del globo terrestre, ma il livello di consapevolezza crescente negli individui, il desiderio di partecipare alla vita planetaria e la rapidità con cui avvengono le trasformazioni, rendono oggi più urgente e indispensabile l'acquisizione di strumenti di orientamento nel composito tessuto delle relazioni a carattere internazionale.

Il filo che conduce la trama di questo tessuto è rappresentato da una lingua che consente lo scambio e la comunicazione, immediata e a distanza, più di ogni altro codice esistente: l'*inglese* si è configurato come il veicolo per raggiungere agevolmente tutti gli angoli del pianeta, in un viaggio anche virtuale che, comunque, contribuisce integralmente al nostro essere e divenire.

Se lo scopo dell'*educazione* è quello di contribuire ad un sano sviluppo della civiltà per mezzo delle giovani generazioni, è necessario formare individui che sappiano elaborare autonomamente e creativamente soluzioni di pace e progresso a partire dalle loro contingenti esperienze e che sviluppino una forte consapevolezza dei legami, anche internazionali, su cui poter far leva per garantire la tutela della vita sulla terra.

La scuola, come istituzione educativa, ha il compito di consentire e facilitare l'acquisizione degli strumenti necessari al perseguimento di questo scopo.

L'apprendimento di una lingua straniera è sempre da considerarsi un importante snodo culturale, per le ampie opportunità fornite dal campo di riferimento (connotazione storica, geografica, semantica, lessicale, metacognitiva); nel caso della lingua inglese è particolarmente importante considerare un carattere aggiuntivo a quelli propri delle lingue comunemente parlate, ovvero il suo aspetto di *lingua veicolare* che dovrebbe farla considerare a prescindere dai siti geografici e dagli ambiti culturali nei quali è prettamente utilizzata come lingua-madre.

Riconoscendo all'inglese la valenza di codice comune nelle comunicazioni globali, è inevitabile sottolineare come il grado di padronanza linguistico raggiunto dai discenti, sia da considerarsi direttamente proporzionale alla capacità di inserirsi attivamente ed armonicamente nei 'discorsi' dell'umanità; si evidenzia, così, l'accezione *formativa* e *operativa* della lingua (*saper essere* e *saper fare*).

Al contrario, sottovalutando il livello di padronanza e consapevolezza linguistica, si rischia di scendere al compromesso di vedere la lingua solo nella sua accezione *strumentale*, come se l'apprendimento restasse funzionale al limitato scopo dello scambio di informazioni e nozioni tra parlanti di diversa provenienza (*sapere*) accentuando quell'elemento di distinzione sotteso dalla conoscenza, anche superficiale, del codice più noto (anche se non numericamente più diffuso) sul globo.

La valenza formativa del 'fare lingua' e 'fare con la lingua' sarebbe stata indubbiamente più esplicita nell'esperimento di quella lingua-franca appositamente ricreata nella speranza di trovare un *modus communicandi* globale. Il termine di quella lingua, che già ne racchiude i significati, non è affatto noto agli studenti, ma è con curiosità che viene accolta la storia dell'*esperanto*, oggi soppiantato senza dubbio dalla lingua inglese che deve il suo riconoscimento a ragioni storiche, politiche ed economiche, consolidato dall'inarrestabile evolversi delle vicende tecnologiche.

Ciò che si vuole sottolineare è, comunque, il fatto che per agire coscientemente e consapevolmente in ambito linguistico, non è sufficiente impossessarsi dello strumento, è altresì necessario maturare l'abilità di utilizzarlo e la capacità di indirizzare il suo utilizzo verso congrui scopi sociali. L'azione didattica dovrebbe essere intenzionalmente costruita e la competenza manifestata dai discenti dovrebbe essere la risultante dell'efficace azione di insegnamento.

La formazione iniziale dei docenti

Nell'ambito della formazione docenti, pertanto, diventa essenziale sottolineare come "la professione di insegnante sia costituita da una combinazione di conoscenze, metodi e atteggiamenti"¹. L'etica professionale si esprime e si traduce attraverso il modo di operare del docente. Dato che nell'insegnamento il "come faccio determina direttamente lo scopo a cui tendo"², adeguati accorgimenti metodologici possono rendere il terreno dell'insegnamento della lingua straniera una fertile opportunità per veicolare contenuti di carattere multiculturale. Nello specifico, la valenza multifunzionale della lingua inglese dovrebbe essere enfatizzata a sostegno della motivazione ad apprendere, al fine di sviluppare e consolidare, tra i discenti, positive *competenze relazionali*.

Occorre quindi, con una certa urgenza, "*ripensare al senso vero dell'insegnamento nella scuola primaria... considerando le condizioni professionali necessarie ad attivare una produttiva ed efficace azione educativa*"³.

¹ Cfr. Petter G., *Il bambino impara a pensare*, Giunti, Firenze, 1996.

² Comoglio M., *La motivazione ad apprendere*, Corso di Aggiornamento - 12/13/14 dicembre 2005, Torino.

³ Cerini G., *Insegnare normalmente una lingua straniera*, in "Notizie della Scuola", n. 4, ottobre 2005, Tecnodid, Napoli.

Nel percorso formativo dei futuri insegnanti, studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria⁴, le attività di tirocinio e di laboratorio sono previste a frequenza obbligatoria e costituiscono un'occasione fondamentale di riflessione sull'aspetto professionalizzante della pratica educativa.

Insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria svolgono il ruolo di Supervisor articolando il loro intervento su due piani paralleli: da un lato si pongono da guida nei confronti dello studente⁵, dall'altro si determinano come punto di raccordo tra istituzione scolastica e universitaria⁶. Il Supervisore rappresenta una figura con il ruolo di ponte che veicola l'incontro espresso dai saperi della scuola e dell'università: "la metafora del ponte... ben rappresenta il ruolo del mediatore, come terza parte indispensabile a far comunicare tra loro la riva destra e la riva sinistra di un fiume, altrimenti separate, distinte e diverse tra loro... il mediatore è lo spazio dell'incontro, della possibilità"⁷. Il compito precipuo del supervisore è quello di facilitare la resa in prassi dell'aspetto teorico monitorando, nel percorso dello studente, i diversi passaggi applicativi.

Gli studenti che affrontano il percorso della carriera di insegnamento, si trovano a confrontarsi con una realtà scolastica che si colloca nella più ampia sfera del contesto globale. È essenziale che diventino consapevoli di come gli insegnanti, operando con scelte responsabili, possano avere un forte impatto nel sostenere la motivazione degli alunni, coinvolgendo anche le famiglie nell'iter del progetto educativo.

L'intento di connettere costantemente gli eventi della classe con la situazione evolutiva mondiale, la capacità di riflettere sui risultati provocati dall'azione più immediata, possono creare quelle proiezioni che consentiranno ai giovani di oggi di muoversi con coerenza nei contesti globali in cui saranno, domani, inseriti. La dimensione locale può offrire una grande risorsa per la comprensione di quanto avviene a livello globale.

L'ambito universitario e tutti gli ambiti di studio "*rappresentano il luogo adatto a coloro che antepongono le attività morali a tutto il resto, a chi si vuole dedicare all'umanità, a chi considera la mente e la cultura più alti dei valori economici e finanziari*"⁸: così è stata sottolineata da Shirin Ebadi, Nobel per la Pace, la dimensione educativa nel perseguimento degli obiettivi relativi allo sviluppo umano. In questa direzione si muovono le proposte educative rivolte agli studenti della Facoltà: lo scopo è quello di sollecitarli a cogliere e creare

⁴ Per la specifica definizione della tipologia del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, si faccia riferimento al recente articolo di Santarelli G., *Saperi e formazione universitaria degli insegnanti*, in "Innovazione Educativa", marzo/aprile 2006, IRRE E-R.

⁵ "Il supervisore è la figura che da parte dell'Università (sia esso un docente universitario o un esperto proveniente dall'ambito professionale) costituisce il punto di riferimento scientifico dello studente per la conduzione e la valutazione del lavoro svolto nel tirocinio". Frabboni F., Guerra L., Lodini E., *Il tirocinio nella formazione dell'operatore socioeducativo*, NIS, 1995, p. 97.

⁶ "Si ritiene importante incoraggiare gli studenti ad uscire dai campi già loro familiari... (mentre) l'istituzione accademica si riserva di considerare adeguatezza e convenienza delle offerte formative". Ibidem, p. 130.

⁷ Supervisor di Bologna e Modena-Reggio, *Tracciare un percorso*, CLUEB, Bologna, 2006, p. 192.

⁸ Aula Magna di S. Lucia - Bologna, 16 giugno 2004.

nella vita di classe quelle situazioni capaci di connotare una realtà di apprendimento in cui le principali caratteristiche metodologiche siano, anche secondo i recenti riferimenti normativi:

- il sostegno alla motivazione;
- la trasversalità disciplinare;
- l'approccio ludico (non il gioco fine a se stesso);
- uso comunicativo e contestualizzato della lingua.

Una lettura limitata della necessità di introdurre lo studio della lingua inglese fin dai primi anni della scuola primaria e anche dell'infanzia, potrebbe far nascere l'assunto di una visione anglocentrica, rafforzando la produzione di stereotipi e luoghi comuni⁹. Sarebbe opportuno, allora, riecheggiare la finalità posta per la Lingua Straniera nei documenti programmatici precedenti: "aiutare ad arricchire lo sviluppo cognitivo offrendo un altro strumento di organizzazione delle conoscenze".

La comprensione della complessa trasformazione che sta investendo di recente il settore della scuola italiana, unitamente alla necessità di creare validi e incisivi percorsi didattici, rende indispensabile una riflessione che ampli l'orizzonte del contesto classe su scenari 'globali'. Nel gruppo di discenti con cui si opera è da riconoscere il nucleo di una cellula il cui fondamentale sviluppo si determina in quei tempi e in quei modi che ai docenti spetta il delicato compito di gestire.

Ricercare nel vissuto scolastico le opportunità per compiere esperienze di relazione è fondamentale perché, aldilà delle divisioni sociali, "si tenda a costruire una fiducia, un senso di solidarietà collettiva"¹⁰, ravvisata come una delle principali premesse nel teorizzare future società democratiche basate sull'impegno civico e associazionistico.

Questo richiede per gli insegnanti una preparazione sul piano professionale, ma anche un impegno nella consapevole ricerca di un approfondimento individuale per il grado di responsabilità coinvolto nel loro agire. La riflessione didattica si concentra particolarmente sull'evitare "*il modello rigido, orientato alla dipendenza, dove l'insegnante... ha la responsabilità assoluta della trasmissione delle nozioni che gli competono e lo studente quello della loro ricezione... (processo che) accentua la dimensione passivizzante e deresponsabilizzante di colui che apprende*"¹¹. Pertanto, le proposte di ricerca che attivano gli studenti, specie nell'ambito della lingua straniera, e le proposte progettuali previste per i lavori di tesi¹² puntano al perseguimento di una finalità ampia: "*fornire strumenti utili per la crescita individuale e per l'acquisizione di una consapevolezza funzionale all'agire armonico nel rispetto delle diversità culturali*".

⁹ Cfr.: Lopriore L., *Non abbandonare le buone pratiche*, in "La Vita Scolastica" n. 12/2005, p. 17.

¹⁰ Soysal J., *Changing parameter of citizenship and claim making*, in: Theory of Society vol. 26/4, p. 515.

¹¹ AA. VV., *Quella volta che ho imparato: la conoscenza del sé nei luoghi dell'educazione*, Edizioni Cortina, Milano, pag. 79.

¹² Tra i compiti del Supervisore: supporto tecnico e rielaborativo, in termini di metariflessione, all'esperienza del tirocinio; organizzazione e conduzione di attività di laboratorio; assistenza/correlazione nella stesura di tesi di laurea collegate al tirocinio.

La connotazione culturale dell'insegnamento linguistico

Gli studenti che oggi entrano nelle classi si trovano frequentemente ad affrontare problematiche che li portano a riflettere su un lavoro educativo volto all'integrazione delle diversità culturali e al superamento di atteggiamenti di intolleranza, spesso riscontrati nei bambini come riflesso del loro vissuto familiare e sociale. È pertanto indispensabile guidare gli studenti universitari ad una profonda comprensione di fenomeni che altrimenti sarebbero interpretati superficialmente sulla base di stereotipi e luoghi comuni; lo scopo è quello di far acquisire loro nuovi strumenti d'azione. *“Per accompagnare a incontrare e conoscere davvero un'altra cultura... occorre trovare strategie e modi affinché eventi e azioni che qualificano la diversità dell'altro siano rintracciati contemporaneamente negli eventi e nelle azioni mentali dei nostri alunni. Il rispetto per le differenze cresce parallelamente al riconoscimento della propria diversità”*¹³.

In questa prospettiva si individuano percorsi nei quali l'insegnamento della lingua inglese non si configuri come a se stante, ma tenga conto dei principi di: *significatività, aderenza al dato di realtà, interattività, pluralità di linguaggi*. Inoltre, per salvaguardare il principio di unitarietà dell'insegnamento, si punta l'attenzione su elementi di raccordo con altre discipline, affinché si consideri sia la valenza funzionale che quella strutturale della lingua straniera.

Nello specifico, le lezioni di inglese:

- entrano a far parte dei 'normali' percorsi curricolari;
- si pongono su un piano di realtà, articolando i contenuti in una dimensione antropologica;
- cercano di rendere flessibili processi di acquisizione anche in diversi ambiti disciplinari;
- stimolano atteggiamenti di curiosità e ricerca;
- si servono di materiali e strumenti consoni agli obiettivi e finalità prefissati (anche diversi dal libro di testo)¹⁴.

Il lavoro del supervisore con lo studente rappresenta un'articolazione del principio della *pedagogia democratica*: la condivisione delle competenze, il ricercare assieme, l'aiuto reciproco, la possibilità di cooperare, la valutazione delle proposte, diventano elementi di una dialettica costruzione del sapere che ha come fine la realizzazione di mirati interventi educativi. Quando l'azione educativa è fondata sulla pratica del 'rispetto' viene chiamata in campo anche la tematica dei Diritti Umani che può offrire agli studenti indicazioni e strumenti di intervento per l'elaborazione di percorsi educativi coerenti a quelli che sono i più vasti orientamenti politico-culturali del mutato contesto nel nuovo millennio.

¹³ Ibidem, p. 100.

¹⁴ “La maggior parte degli insegnanti affida decisioni molto importanti riguardo agli obiettivi alle case editrici che forniscono loro materiali di istruzione... l'indagine indica che i libri di testo sviluppano l'argomento come fine a se stesso... l'esposizione del contenuto spesso manca di coerenza... inserzioni e illustrazioni hanno poco a che fare con le idee chiave che si dovrebbero sviluppare”. Brophy J., *Motivare gli studenti ad apprendere*, LAS, Roma, 2003, p. 69.

Nell'intento di realizzare una dialettica tra il contingente e il globale, e muovere i passi verso uno sviluppo armonico, ci sembra rilevante, anche nelle esperienze scolastiche, far riferimento a quelle che sono le tracce proposte dagli obiettivi per lo sviluppo mondiale, enunciati nel *Rapporto UNDP* (United Nation Development Programme) *sullo Sviluppo Umano* n. 14/2003, presentato da parte dell'agenzia internazionale. Gli 'Obiettivi del Millennio' consistono in otto linee di tendenza che rappresentano la sfida per la realizzazione dello sviluppo nei Paesi del Sud del Mondo entro il 2015, una sfida che coinvolge in primis le società emergenti¹⁵.

Tenere presenti gli Obiettivi del Millennio, significa stabilire coerenza tra gli intenti dell'agire internazionale e quelli relativi al benessere delle comunità locali; significa anche maturare la consapevolezza delle azioni svolte in qualsiasi ambito dell'esperienza vissuta, mantenendo viva la dialettica tra "i limiti del locale e il piano ideologico... del livello, più ampio, globale"¹⁶ al fine di cogliere in modo unitario la complessità del contesto umanitario.

Una rilettura più attenta e omnicomprensiva riguardo l'insegnamento della Lingua Straniera nella scuola primaria, nella fattispecie dell'inglese, viene fornita da un documento ministeriale di 'commento' ai Nuovi Ordinamenti Scolastici, vol. 2, dal titolo *Inglese e informatica nella scuola primaria*¹⁷.

In questo documento sono analizzati aspetti significativi e principi dell'insegnamento della 'lingua altra', con particolare riferimento:

- all'educazione linguistica, al suo carattere di trasversalità e agli aspetti formativi;
- alla lingua nella sua accezione di competenza comunicativa;
- alla dimensione culturale e interculturale dell'apprendimento linguistico;
- allo sviluppo delle abilità audio/orali;
- alla valenza dell'inglese quale 'ambiente di apprendimento' e agli approcci metodologici.

Tra le caratteristiche significative attribuite all'apprendimento dell'inglese, estensibili all'apprendimento di qualsiasi lingua comunitaria, si possono individuare alcuni concetti, da cui non si può prescindere, immediatamente riconducibili a teorie e principi pedagogici condivisi e consolidati quali il valore formativo dell'apprendimento linguistico, il carattere di trasversalità della lingua, l'educazione linguistica come processo di formazione della personalità, la lingua come comunicazione, acquisizione di abilità linguistiche operative, la dimensione culturale e interculturale, la lingua come ambiente di apprendimento, prima che oggetto di studio, l'approccio ludico e l'uso delle attrezzature tecnologiche.

¹⁵ *Millennium Goals*: 1) combattere la fame e la povertà estrema; 2) promuovere l'educazione primaria a livello mondiale; 3) combattere la discriminazione di genere e promuovere il processo di empowerment nelle donne; 4) rimuovere le cause di mortalità infantile; 5) migliorare le condizioni della maternità; 6) combattere il virus HIV, la malaria ed altre maggiori epidemie; 7) sostenere l'ambiente; 8) favorire lo sviluppo, in genere, attraverso la collaborazione a livello globale. *Rapporto UNDP*, n. 14, 2003 - p. 45.

¹⁶ Aime M., *Eccessi di Culture*, Einaudi, 2004, p. 105,

¹⁷ Direzione Generale per la Comunicazione, *Progetto CoSMOS*, MIUR, 2004.

A partire da questi principi si possono individuare le seguenti finalità:

- contribuire a formare una più ricca visione del mondo;
- porre le premesse per far assumere sensibilità e responsabilità del cittadino d'Europa e del mondo, destinato a vivere in una società multiculturale e multilingue;
- sollecitare la flessibilità cognitiva e sostenere lo sviluppo del linguaggio in generale;
- sollecitare e consolidare le competenze relazionali, riflessive, metariflessive indispensabili alla comunicazione;
- favorire la consapevolezza delle proprie modalità di apprendimento;
- favorire l'acquisizione degli strumenti necessari per attivare un incontro tra culture;
- favorire il raggiungimento di un livello di competenza linguistica pari al livello A1 definito dal Consiglio d'Europa¹⁸.

Su questi argomenti, spesso insistono le riflessioni svolte con gli studenti della Facoltà durante gli incontri di preparazione e monitoraggio del tirocinio, nonché durante gli incontri di laboratorio che li vedono direttamente coinvolti in attività di simulazione dell'azione didattica, in proposte didattiche creative e conseguente dibattito di riflessione pedagogica.

In questi ambiti di confronto vengono rivolti agli studenti interventi formativi che approfondiscono le peculiari tematiche connesse all'apprendimento di una Lingua straniera, nella fascia di età considerata, tenuto conto che l'apprendimento del linguaggio si rende possibile quando:

- è il risultato di un processo di costruzione sociale (avviene solo in contesti d'uso specifici, in relazione al bisogno di comunicare);
- si caratterizza come processo culturale (le forme sono apprese se collocate in un contesto esperienziale e multisensoriale significativo, capace di veicolare i significati degli scambi linguistici);
- è un processo dinamico che non si riduce all'assimilazione meccanica e definitiva di forme, ma è un continuo assestamento delle forme apprese all'interno di un sistema semantico e sintattico che si sviluppa ed evolve in diversi contesti;
- affonda le radici nell'allestimento di circostanze ambientali ed educative, legate a mediazioni didattiche, relazionali, organizzative, di spazio e tempo che promuovono atteggiamenti di autostima, fiducia nelle proprie capacità espressive, interesse per l'altro e per il nuovo¹⁹.

Professionalità docente: disposizioni e atteggiamenti

Il modello di tirocinio proposto dalla Facoltà di Scienze della Formazione Primaria si avvale dell'apporto dei supervisori per promuovere negli studenti un approccio critico-riflessivo rispetto alla pratica didattica.

¹⁸ "Annali dell'Istruzione" n. 5-6/1, *I documenti della sperimentazione nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria*, Le Monnier, Roma, 2001/02, pp. 94, 160, 161.

¹⁹ Cfr. 'Gruppo di lavoro' istituito con Decreto 26/05/2003, *Linee di orientamento per la formazione in servizio dei docenti di lingua inglese delle scuole dell'infanzia e primaria*, Roma, 2003.

Nel percorso quadriennale, il rapporto con i supervisori si svolge attraverso incontri individuali, di piccolo gruppo e di grande gruppo finalizzati alla ricostruzione delle tappe del Progetto Didattico: si parte dall'attività di osservazione per giungere progressivamente alla definizione di un itinerario caratterizzato dai principi di inclusione e di integrazione. La competenza professionale è perseguita quale capacità di orientarsi comprendendo gli elementi costitutivi di una situazione, agendo per raggiungere l'obiettivo, riconoscendo validi punti di riferimento per la costruzione del percorso.

In questo itinerario, ai fini della formazione professionale, viene largamente considerata la dimensione del *saper essere* che coniuga tre aspetti fondamentali del profilo docente:

1. formazione personale e autonomia nello sviluppo professionale;
2. consapevolezza del livello di padronanza linguistica;
3. gestione della classe e utilizzo della lingua per l'interazione.

In riferimento al quadro elaborato dalla Commissione Europea, che delinea il profilo docente dell'insegnante di lingua²⁰, si individua un'ulteriore area di sviluppo relativa ai 'Valori' che tiene conto di aspetti imprescindibili per attivarsi efficacemente, con intento educativo, nei contesti classe contemporanei. Tra i requisiti del docente sono citati: la formazione rispetto a valori sociali e culturali, la propensione alla diversità di lingue e culture, la convinzione dell'importanza di comprendere aspetti di culture e linguaggi diversi, la considerazione della cittadinanza europea, la propensione al lavoro di team, la comprensione dell'importanza dell'apprendere per tutto l'arco della vita.

Si può facilmente evincere come i requisiti che compongono il profilo docente dell'insegnante di lingua siano, in realtà, condizioni necessarie ad esprimere la figura professionale del docente del nuovo millennio. Accogliere la sfida dell'assetto multiculturale odierno significa, in questa prospettiva, essere capaci di *"immersersi in una musica umana che ha ritmi, accenti, cadenze nuove...per ricomporre, con una mirata e consapevole ricerca, una nuova e diversa armonia"*²¹.

La definizione proposta nell'ambito del recente seminario sul tema delle pratiche educative sembra cogliere in pieno la tendenza che si vuole promuovere offrendo guida agli studenti durante il loro tirocinio. In questa ottica, come su un terreno da Squash, il supervisore accoglie il contributo dello studente rimandando il lancio su un piano che mette sempre in evidenza i contenuti valoriali dell'impegno educativo, portando la riflessione sul chiarimento delle finalità a cui tendere nel pensare alle strategie metodologiche e nel predisporre le attività di classe.

Questo processo non può che coinvolgere la dimensione personale rispetto alla maturazione di convinzioni e alla pratica di atteggiamenti che siano congruenti agli obiettivi che si vogliono perseguire con gli alunni.

²⁰ European Commission Directorate General for Education and Culture, *European Profile for Language Teacher Education*, settembre 2004.

²¹ Rossi Doria M., *Il mondo con altri suoni* – Seminario Regionale IRRE E-R 'Scuola Primaria: insegnamento dell'inglese e pratiche innovative in Emilia-Romagna', Bologna 28 novembre 2006.

La pratica riflessiva si arricchisce con il contributo della ricerca, uno studio consapevole favorisce l'orientamento del pensiero e dell'intenzionalità. Si ricompone, così, il rapporto tra teoria e prassi che un luogo comune vede spesso come fratturato: l'esperienza priva della riflessione sull'atto compiuto, non può che rischiare di diventare un limite all'evolversi stesso della pratica educativa.

Nel dettaglio, il supervisore compie una serie di azioni che si pongono in una successione precisa, ma mai uguale tra l'uno e l'altro studente:

- invita lo studente ad una riflessione critica e autovalutativa;
- fornisce ipotesi di interpretazione degli eventi riportati;
- chiarifica l'itinerario di tirocinio;
- fornisce indicazioni di ricerca;
- fornisce indicazioni circa la legislazione scolastica;
- suggerisce idee operative;
- indirizza possibili interventi metodologici;
- sollecita la verifica del percorso;
- cura il lavoro di documentazione;
- sollecita collegamenti tra apprendimenti (insegnamenti e laboratori) e prassi didattica;
- fornisce un sostegno motivazionale con la definizione, per lo studente, di obiettivi personali di approfondimento e sviluppo;
- guida l'orientamento professionale;
- incentiva l'attitudine al lavoro di gruppo ottimizzando competenze e sinergie;
- compie un monitoraggio rispetto alle abilità glotto-didattiche e metodologiche.

Qualora lo studente voglia approfondire argomenti di ricerca con il lavoro di tesi, può decidere di considerare nella sua attività il percorso di tirocinio, quale terreno di prova e riscontro degli argomenti stabiliti per la tesi, riconducendo il suo livello di riflessione alla sintesi tra prassi e teoria. In questo caso, il supervisore si propone di impostare l'attività di tirocinio in modo funzionale al progetto di tesi dello studente coadiuvando anche i rapporti con il tutor accogliente presso l'istituzione scolastica.

La formazione universitaria: un problema aperto

La riflessione tra docenti, supervisori e studenti, in riferimento alla più recente normativa che prevede il *Piano di Formazione per lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative-metodologiche-didattiche in lingua inglese degli insegnanti di scuola primaria* a partire dall'anno scolastico 2005-06, si sofferma sulla necessità di fornire agli studenti del Corso di Laurea un bagaglio quanto più ricco di stimoli affinché possano continuare autonomamente il loro percorso di arricchimento professionale in quell'ottica di *long life learning* già indicato nei documenti europei di Lisbona del 2000.

Si tratta di accrescere negli studenti la consapevolezza del fatto di quanto sia determinante e arricchente acquisire una solida competenza linguistica capace di interagire con gli altri saperi creando reti di significati come *protezione* di quanto sarebbe auspicabile avvenisse nello sviluppo sociale dell'Umanità.

Se da un lato è imprescindibile poter contare su una fluida competenza linguistica per garantire un buon grado di esposizione alla lingua nell'ambiente di apprendimento, ricerche dimostrano che la corretta fruizione non è sempre sufficiente a produrre un apprendimento efficace: è anche importante proporre situazioni stimolanti nelle quali gli studenti siano interessati e coinvolti in un "procedimento di apprendimento attivo, considerando l'apprendimento come costruzione di conoscenze"²².

Considerati i nuovi orientamenti ministeriali, il percorso universitario, oggi abilitante all'insegnamento a seguito del conseguimento del diploma di laurea quadriennale, presenta dei limiti a livello di formazione della competenza linguistica di base.

Gli studenti sono tenuti a sostenere un esame di lingua ed uno di didattica e metodologia (moduli da 30 + 30 ore) durante il secondo anno di frequenza, scegliendo tra lingua inglese e lingua francese. Al terzo anno accademico sono invitati a definire l'ambito del Maior (linguistico/espressivo, logico/matematico o lingua straniera) a cui afferiranno un maggior numero di esami specifici. Nel caso della lingua, verrà sostenuto un ulteriore esame di lingua e uno di didattica e metodologia (moduli da 60 + 60 ore, di cui uno dedicato al CLIL) e dovrà essere seguito un laboratorio di 16 ore inerente l'ambito prescelto.

Non è facile per gli studenti accedere a progetti di scambio nell'ambito dei percorsi Erasmus, in quanto poche sono le disponibilità di accoglienza fornite dal Regno Unito (dovute anche alla scarsa mobilità dalla nazione britannica verso il continente). Una buona parte degli studenti che si orienta al Maior di lingua straniera (l'inglese è scelto nella quasi totalità dei casi) proviene da altre Facoltà, tra cui Lingue e Letterature Straniere e, in questi casi, in genere, sono riconosciuti gli esami di lingua già effettuati, senza offrire, quindi, possibilità di ulteriore approfondimento delle competenze linguistiche. Per essere abilitati all'insegnamento, anche della lingua straniera, è sufficiente completare il percorso universitario, indipendentemente dalla scelta del Maior.

È inevitabile che gli studenti più coscienti manifestino perplessità circa la loro preparazione 'linguistica' e 'culturale' necessaria ad affrontare la loro sfida d'insegnamento e vengano incoraggiati ad aprire i loro orizzonti 'imparando loro stessi ad imparare' così da poter trasmettere questa capacità ai loro futuri allievi.

- Come sostenere le buone argomentazioni in merito all'apprendimento linguistico senza poter contare su una consolidata acquisizione delle quattro abilità fondamentali?

- A sostegno di un necessario percorso di auto-apprendimento, si considera di spostare l'accento sulle abilità di ascolto riferito alla lettura e alla scrittura, anche tenuto conto dell'importanza che queste rivestono negli odierni sistemi di comunicazione?

- Come favorire una più proficua interazione con le scuole al fine di confrontare valide esperienze educative in cui inserire significativamente l'intervento degli studenti?

Questi sono i quesiti che aprono il più recente dibattito in ambito accademico stabilitosi all'interno del gruppo di docenti di lingua e supervisor al tirocinio recanti

²² Bedell H., *The English language as a vehicle, and not as a content*, in "Lang Matters", February 2005, p. 2.

competenze in ambito di lingua straniera, nel tentativo di costruire risposte adeguate nella direzione di ottimizzare il percorso formativo dei neo docenti.

Attraverso le considerazioni esposte, ci si propone l'intento di ribaltare un luogo comune che sempre ha accompagnato la concezione dell'apprendimento dell'inglese per stabilirne, al contrario una nuova che punti l'accento sulla necessità di renderlo, per i discenti, un patrimonio attivo e spendibile nella società odierna: *"English is not fun, but a very serious business!"... let's teach it for what it is.*

CLIL E LATINO NELLA FORMAZIONE INIZIALE PER LA SCUOLA SECONDARIA

Viviana Romanori*

**Supervisore e docente di Laboratorio di Lingua latina - SSIS Università di Parma*

Introduzione

Il percorso affronta le problematiche emergenti nell'uso della lingua straniera secondo l'approccio CLIL. La disciplina scelta è il latino, esplorato sia come lingua 'di comunicazione' sia nei testi letterari, al fine di comprendere aspetti della *civiltà latina* con mezzi e metodi attuali, facendo interagire gli studenti da soli e in gruppo. Lo schema base di lavoro (A), che riprende le linee di un'esperienza didattica svolta in classe della scrivente¹, è servito agli specializzandi SSIS frequentanti il laboratorio di latino per sviluppare singole unità di apprendimento, relative a diversi livelli del ciclo secondario². L'innovazione consiste nell'uso veicolare della LS nei contesti 'reali' di apprendimento della civiltà latina attraverso testi di studio inglesi riguardanti la vita dei soldati romani del forte di Vindolanda presso il Vallo di Adriano³ e la trasversalità di trattazione dell'argomento.

L'esperienza ha modificato strategie e stili di apprendimento in relazione ai contenuti in quanto si è fatto uso prevalentemente della traduzione contrastiva, del *collaborative learning* in piccoli gruppi e del laboratorio multimediale. Le verifiche sono state volte a controllare l'apprendimento di informazioni, l'acquisizione di capacità e competenze trasversali, la capacità di analizzare e valutare il lavoro svolto. In sede di valutazione finale è stato discusso l'elaborato didattico prodotto da ogni singolo gruppo, considerando gli apporti individuali e tenendo conto della sua adattabilità nella realtà scolastica. I risultati sono da considerare senz'altro positivi anche se, per quanto riguarda l'applicazione della metodologia CLIL, la difficoltà consiste nel fatto che la maggior parte degli specializzandi ha scarsa conoscenza dell'inglese. Al futuro insegnante europeo sono richieste come competenze professionali multimedialità e plurilinguismo anche per insegnare le discipline classiche e motivare al loro approfondimento. L'approccio alla civiltà latina può essere efficacemente attuato a scuola in sede di laboratorio, all'interno della sperimentazione didattica e della flessibilità del curriculum.

¹ Progetto didattico 'C'era una volta il *limes*', realizzato con la classe VA del Liceo Scientifico 'Formigginì' di Sassuolo per Telecom, a.s. 2005-06.

² Laboratorio di lingua e letteratura latina, Modulo III (Romanori) - SSIS Parma VI ciclo, a.a. 2005-06.

³ www.cambridgescp.com

A) - *Approccio alla civiltà latina. I Romani a Vindolanda*

<i>Livello</i>	<i>Testi</i>	<i>Descrizione</i>
1 - <i>Elementare</i>	Barbara Bell, <i>Minimus, starting out in Latin</i> , Cambridge University Press, 2003, 1 st edition 1999, Teacher's Resource Book.	Già negli ultimi anni della scuola elementare ci si può accostare alla civiltà latina attraverso racconti di vita vissuta.
2 - <i>Intermedio</i>	Anthony Birley, <i>Garrison life at Vindolanda. A band of brothers</i> , Tempus, 2002.	Alla fine della scuola media e nei primi anni delle superiori si affronta lo studio della storia delle civiltà attraverso le fonti.
3 - <i>Avanzato</i>	CLC, cioè <i>Cambridge Latin Course</i> , Book II and III, Cambridge University press, 4 th edition.	Il contenuto disciplinare e la lingua straniera sono sfruttati consapevolmente dagli alunni per competenze ricettive e produttive.

A1 - Livello elementare

Minimus è il nome del topolino che fa da tramite alle storie narrate nel testo, un personaggio immaginario utilizzato come elemento costante e vivo, in modo da favorire l'apprendimento nei bambini. La prima pagina presenta una carta geografica della Britannia con i nomi delle località in inglese. Il percorso narrativo riguarda le vicende di una famiglia (immaginaria) vissuta a Vindolanda nel II secolo d.C.

Il testo si propone diversi obiettivi:

1. Conoscere, avere un'idea di cosa significhi essere invasi dai Romani, servire nell'esercito romano, essere figli o moglie di chi intraprende la carriera militare. Dare un quadro globale di questa vita vissuta, partendo da fonti storiche concrete. Vindolanda, infatti, conserva i resti di otto forti, stratificati uno sopra l'altro. I racconti sono sviluppati a partire da un documento scritto (le lettere scritte dai romani del posto su tavolette di legno, rinvenute negli scavi di vent'anni fa e ora presenti in parte al British Museum e sul sito web '*Vindolanda tablets on-line*'), con riferimenti a reperti costituiti da oggetti reali, che si trovano nel museo di Vindolanda: i dati, quindi, non sono inventati.

2. Avere un primo approccio alla lingua latina, che ha poi influenzato anche l'inglese.

3. Capire la grammatica, arricchire il proprio vocabolario attraverso lo studio del latino.

Il testo è strutturato in un'introduzione e dodici unità didattiche; ogni unità è composta da una breve storia a vignette con didascalia, lessico, grammatica, informazioni sulla vita romana, parole inglesi derivate dal latino, una sezione di mitologia, un sommario grammaticale e, infine, un rinforzo del vocabolario. Poiché *Minimus* è un libro ricco di *scene a fumetti*, collegate alla lingua attraverso le didascalie, si presta bene all'insegnamento per i bambini. Inoltre nella sezione '*Roman report*' sono spesso illustrati documenti e reperti autentici.

Chi analizza questo testo si può porre i seguenti quesiti: da questo testo può derivare una comprensione globale della vita vissuta? Quale fruizione offre della lingua latina? Paragonato al nostro, com'è l'approccio allo studio del latino? Sicuramente dal

testo può derivare una comprensione globale di vicende di vita vissuta. L'approccio allo studio del latino è elementare, poiché offre solo nozioni basilari di grammatica ed un minimo corredo lessicale. Ciò è dovuto anche al fatto che l'opera è legata a documentazioni dirette e concrete, mentre il metodo di studio della lingua latina vigente in Italia è sicuramente più teorico e più svincolato dallo studio dei documenti. Certo la mancanza di documentazioni visive (a cui la cultura moderna è molto legata) o archeologiche può costituire un limite iniziale all'apprendimento, ma sicuramente, a lungo andare, le conoscenze grammaticali date da un metodo di studio teorico sono più approfondite e solide. Qui, invece, il metodo utilizzato è di tipo comunicativo, e si basa soprattutto su scenette e dialoghi in cui i personaggi interagiscono, inserendo *la lingua latina nel contesto*. Il libro è scritto in modo da interessare studenti delle elementari, avvalendosi di numerosi espedienti. In particolare, tramite la narrazione mitologica si ottiene uno stimolo dell'immaginazione del bambino legato ad un insegnamento morale, mentre grazie alle storie familiari egli si sente coinvolto affettivamente e si rispecchia nella situazione narratagli. Esempi di *topics* da sviluppare a livello didattico con modalità CLIL possono essere: la famiglia romana, l'alimentazione, la schiavitù, il soldato, i riti funebri, le terme.

A2 - Livello intermedio

Il metodo dello storico: innanzitutto la storia si fa con i documenti scritti. A questo livello di studio del latino si possono analizzare esempi di *fonti documentarie*. In relazione alla storia dei Romani in Britannia, esploriamo come abbiamo notizie di Agricola. Due iscrizioni contengono il nome di Gneo Giulio Agricola: la prima, databile al 79 d.C., è su una conduttura in piombo di acquedotto rinvenuta a Chester, l'altra è stata ritrovata nel foro di Verulamium (oggi St. Albans). Altre notizie sull'occupazione romana provengono da iscrizioni su lapidi funerarie, come quella di un soldato veterano della legione Victoria Vitrix sepolto a Chester, o quella sul monumento funebre di Regina, trovato ad Arbeia.

A3 - Livello avanzato. Unità di apprendimento: Roman soldiers and Agricola⁴

<i>Classe</i>	Quinta Liceo scientifico
<i>Prerequisiti</i>	Conoscenza dei Britanni, del concetto di <i>Limes</i> , dell'esistenza di Agricola Conoscenza della lingua inglese ad un livello B2 (secondo la classificazione del quadro comune europeo)
<i>Obiettivi</i>	Usare l'inglese come lingua veicolare del contenuto (CLIL) Studiare l'approccio al latino ed alla civiltà romana nei libri di testo inglesi (CLC) Affrontare per un breve periodo lo studio del latino come lingua viva Confrontare le fonti latine (<i>Agricola</i> di Tacito) con i testi proposti nel corso inglese Affrontare un aspetto della civiltà romana tramite materiali in lingua inglese Comprendere le possibilità di apprendimento che offre lo strumento informatico

⁴ Laboratorio SSIS, cit. Gruppo di lavoro costituito da Barbara Conserva, Benedetta Lombardi, Laura Micol, Olivia Zecca, Lucia Pergreffi.

<i>Tempi</i>	10 ore totali
<i>Metodi</i>	Lezioni dialogate, ricerche online, lettura documenti, lavoro di gruppo
<i>Mezzi e strumenti</i>	Pagine tratte dal <i>Cambridge Latin Course, book III</i> Traduzione con testo a fronte dell' <i>Agricola</i> di Tacito Vocabolario inglese-italiano, vocabolario latino-italiano Computer collegati a internet Quaderno di materia, appunti
<i>Contenuti</i>	Fase 1: Latino - lingua straniera Fase 2: <i>The legionary soldier</i> Fase 3: Latino - lingua straniera Fase 4: <i>Agricola</i> in Tacito e nel CLC

A3.1 - *Agricola* nel *Cambridge Latin Course book III*

<i>Tempi</i>	2 ore
<i>Mezzi e strumenti</i>	Pagine del CLC, quaderno di materia, vocabolario inglese-italiano
<i>Raggruppamenti</i>	Lavoro in 4 piccoli gruppi: Lavoro sul brano ' <i>Adventus Agricolae</i> ' e sulla scheda correlata ' <i>How we know about Agricola</i> ', alle pagg. 90-91 del CLC. Lavoro sul brano ' <i>In Principiis</i> ' e sulla scheda ' <i>About the language 1: purpose clauses</i> ' alle pagg. 92-94. Lavoro sul brano ' <i>Tribunus</i> ' e ' <i>About the language: gerundives</i> ', alle pagg. 95-96. Lavoro sul brano ' <i>Contentio</i> ', ' <i>Word patterns: verbs and nouns</i> ' e ' <i>Practising the language</i> ', alle pagg. 97-99.
<i>Compito dell'insegnante</i>	Spiegare con chiarezza le consegne all'inizio delle attività e fungere da 'consulente' durante il loro svolgimento; invitare gli studenti a gestirsi autonomamente e a lavorare con spirito di collaborazione nel gruppo.

Descrizione

L'insegnante divide la classe in 4 gruppi ed affida ad ognuno di essi le indicazioni sulle pagine del CLC. Ogni gruppo dovrà suddividere autonomamente al suo interno i compiti, in base alle diverse competenze dei suoi componenti. Ogni gruppo dovrà tradurre in italiano, sia dal latino sia dall'inglese, le pagine assegnate. Il lavoro viene cominciato in classe e terminato a casa. A casa ogni gruppo termina le traduzioni assegnate e le trascrive al computer in formato *word*. In classe ogni gruppo riflette sul modo in cui vengono presentati dal CLC i brani tradotti:

- Cosa viene fornito per facilitare la versione?
- Che legame c'è tra le versioni dal latino e le schede riportate a fianco?
- In che modo vengono presentare le regole grammaticali?
- Che tipo di esercizi vengono proposti?

Al termine del lavoro i gruppi uniscono i loro elaborati e l'insegnante li porta a riflettere sulla centralità assegnata nel CLC alla comprensione del testo e su come la lingua viene appresa: la spiegazione delle regole grammaticali prende il via da esempi trovati nei testi. Anticipa che nelle prossime fasi si affronteranno il legame con la civiltà, il rapporto con le fonti e il modo di studiare la lingua online.

A3.2 - *The legionary soldier*

<i>Tempi</i>	2 ore
<i>Mezzi e strumenti</i>	Pagine dal <i>CLC book III</i> , dizionario di inglese, quaderno
<i>Raggruppamenti</i>	Insegnante-alunni a senso multiplo, lavoro a piccoli gruppi

Descrizione

L'insegnante invita gli studenti a guardare le immagini relative al capitoletto in questione (pagg. 82-87) e ad ipotizzare il contenuto, elicitando il maggior numero possibile di informazioni.

Some questions to encourage the discussion:

- Look at the picture at page 82 and try to infer what the legionary soldiers were.
- Which one(s) do you think the legionary soldiers are? Why?
- What is each one doing?
- Look at the picture at page 83. Try to guess which one the centurion, the legionary and the eagle-bearer is.
- Look at the diagram of a legion at page 87. Who were the most important officer in the legion? Who is less important? What do you infer it from?
- Do you think the Roman army's recruits were either voluntary or professional soldiers? Why?

L'insegnante approfitta di eventuali intuizioni felici per anticipare qualche contenuto del testo e facilitare il lavoro domestico. A casa gli studenti leggono le pagine 82-87 secondo il metodo della lettura *scanning* – ossia lettura per consultazione mirata alla risposta di alcune domande – poi per una comprensione più particolareggiata. Le domande guida alla lettura *scanning* sono:

- What professional profiles did the Roman army have on its staff? Why?
- Focus on Vegetius' text: What's the first paragraph topic? And the second one's?
- List the training stage of a Legionary recruit and try to explain why Vegetius states that the recruit should be broad-chested.
- What did the Legionary soldiers do during peacetimes?
- Why is there a mention of Egyptian papyrus?
- Was the rate of pay different in war and in peacetime?
- Could you mention a couple of vantages for a soldier in being promoted?
- Were the auxiliaries all citizens? Why does the text state that "This was another way of making people in the provinces feel loyalty to Roman rule"?

In classe si imposterà in inglese una breve discussione di correzione dei compiti a casa. Poi la classe si divide in 4 gruppi ciascuno dei quali risponde ad una delle domande: 2, 3, 5, 7. Il gruppo deve rintracciare la risposta nel testo in inglese e tradurre la frase in italiano.

Al termine del lavoro di gruppo (10 minuti), si lasciano 5 minuti ad ogni gruppo per spiegare ai compagni il proprio lavoro. L'insegnante fa notare che il testo inglese cita, come esempi, alcune città delle quali la maggior parte si trova in territorio britannico, visto che il corso è rivolto a studenti inglesi. Se gli studenti avessero dovuto compilare un testo simile per i loro compagni italiani, che città avrebbero citato?

A3.3 - Approfondimenti in rete sul Cambridge Latin Course

<i>Tempi</i>	2 ore
<i>Mezzi e strumenti</i>	12 computer (massimo due alunni per PC), stampante, quaderno di materia, vocabolario inglese-italiano, vocabolario di latino, pagine dal terzo volume del CLC, sito internet riguardante le attività online connesse al CLC in versione cartacea www.cambridgescp.com e il sito www.cambridge.org/uk/education/secondary/classics/clc/
<i>Raggruppamenti</i>	Lavoro in 4 piccoli gruppi con i seguenti compiti: <ul style="list-style-type: none"> • lavoro sull'impianto generale del CLC • lavoro sui contenuti e sull'impianto generale del Book III • lavoro sugli stage 25 e 26 e confronto con le proposte didattiche della versione cartacea fornita in fotocopia; • lavoro sulla sezione <i>Fun</i>; lavoro sui legami tra i temi trattati nel CLC e gli argomenti affrontati a scuola nell'anno scolastico in corso e/o nei precedenti.
<i>Compito dell'insegnante</i>	<ul style="list-style-type: none"> • spiegare con chiarezza le consegne all'inizio delle attività e fungere da 'consulente' durante lo svolgimento; • invitare gli studenti a gestirsi autonomamente e a lavorare con spirito di collaborazione con il gruppo.

Descrizione

Il gruppo 1 si occupa dell'impianto generale del CLC online, quindi deve esplorare le pagine di presentazione del corso, l'articolazione delle varie sezioni del sito e le pagine relative ai libri I, II, IV, V e ai vari stage. Per il III libro si coordina col gruppo 2. Siccome il corso è costruito seguendo una linea narrativa, il gruppo deve riuscire grosso modo a ricostruire la trama dell'opera intera. Deve interessarsi anche agli scopi per cui è stato redatto il CLC.

Aims of the CLC:

- to teach comprehension of the Latin language for reading purposes;
- to develop an understanding of the history and culture of Roman civilisation;
- to encourage a wide range of approaches to language learning through the use of high quality audio-visual resources.

Il gruppo 2 dovrà, navigando nel sito, ricostruire la storia che lega ogni capitolo del III libro. Per esempio, gli alunni traducono la breve presentazione del libro, sul quale si innestano i vari stage (dal 21 al 28). Per collocare la storia del III libro nella cornice dell'intero CLC, il gruppo 2 deve chiedere aiuto al gruppo 1. Altre attività riguardano l'esplorazione dei vari stage del terzo libro, esclusi i 25 e 26 di cui si occupano in modo più approfondito i compagni del terzo gruppo. Con questi ultimi il gruppo 2 si deve coordinare, per descrivere l'articolazione complessiva del Book III.

Il gruppo 3 analizza in rete gli stage 25 e 26 e per sapere come si collocano all'interno del CLC gli alunni potranno chiedere delucidazioni ai gruppi 1 e 2. Si servono anche delle conoscenze acquisite nelle prime due fasi del modulo e cercano di capire come la proposta didattica online integri quella cartacea. Gli studenti noteranno

ad esempio che c'è la possibilità di cliccare su ogni parola del testo in latino ed ottenere immediatamente il paradigma e il significato in inglese. Noteranno anche che il paradigma del verbo è fornito in modo diverso rispetto ai nostri dizionari: non *fero-feri-tuli-latum-ferre*, bensì *fero-ferre-tuli-latus*; oppure c'è *laudo-laudo-laudo-laudo-laudo* e così via. Il gruppo esplora i *links* della sezione *Cultural Backgrounds* per lo stage 26, istituendo confronti con le fotocopie del libro. Per quanto concerne le domande di comprensione, nel sito la funzione 'Test your understanding' è attiva solo per gli stage 21-24, quindi per una piccola parte rispetto al CLC cartaceo. Si occupa inoltre della sezione *Practising language*, in particolare nello stage 26, e opera un confronto con gli esercizi presenti nelle fotocopie della versione in volume. Questa sezione si divide in 3 parti con i seguenti esercizi online in forma di test, di riempimento, di 'trascinamento' della parola all'interno della colonna corrispondente:

Test your vocabulary:

- Stage vocabulary

Word endings:

- Practice nouns
- Practice verbs

Sorting words:

- Noun or verb?
- Which tense?
- Indicative or subjunctive?
- Participle or gerundive?
- Which case?
- Which person?
- Travel or army?

Il gruppo 4 si occupa della sezione 'Fun' ed in particolare di questi punti:

- *Stationery department* (offre la possibilità di stampare un calendario romano comprensivo delle festività antiche);
- *Wallpaper department* (raccolta di sfondi per il desktop del PC – foto, vignette);
- *Postcards* (cartoline digitali da inviare per diverse occasioni);
- *Special days* (si sofferma su alcune date importanti del calendario romano);
- *Roman date calculator* (fornisce secondo gli usi romani il nome di qualsiasi data e spiega il funzionamento del calendario romano).

Gli studenti devono stampare un calendario romano da appendere in aula e nel contempo ripassare il suo funzionamento. Per la sezione relativa a *wallpapers* e *postcards* gli allievi riflettono sull'uso del latino all'interno delle vignette proposte, per esempio sul tentativo di usare il latino come lingua viva e di attualizzarlo con un buffo '*Taberna picturarum*' (che sarebbe la traduzione latina di '*Wallpaper Department*'). Inoltre, coordinandosi con il gruppo 1 che fornisce l'elenco delle tematiche di civiltà romana trattate nel CLC, gli allievi devono individuare alcuni argomenti affrontati nel corso dell'anno scolastico o in altri precedenti e riflettere sulle analogie e differenze di approccio (esempio stage 8 sui '*gladiatores*', oppure stage 7 sulla 'cena'). Il gruppo deve sviluppare la

propria analisi su almeno due argomenti trattati nei vari libri. Ad esempio: nel caso della ‘cena’ ipotizziamo che gli allievi abbiano già studiato la *Cena Trimalchionis*, in particolare la novella del lupo mannaro narrata da Nicerote nel *Satyricon*. Il primo brano proposto nello stage 7 – intitolato ‘*Fabula mirabilis*’ – si addice ad un collegamento con questa novella, della quale pare proprio una specie di riassunto molto semplificato dal punto di vista della trama e del linguaggio; il gruppo deve quindi recuperare le proprie conoscenze ed operare un confronto con le proposte del CLC. Il brano ‘*Fabula mirabilis*’, per esempio, offre un utile spunto per capire il lavoro di adattamento del materiale letterario e dell’immaginario latino, in modo da renderlo fruibile e facilmente leggibile ai ragazzi.

Ogni gruppo deve fare come lavoro a casa una breve relazione a computer sul proprio lavoro (max 2-3 cartelle per gruppo). Mettendo insieme tutti i contributi alla fine risulterà una relazione unitaria, nella quale andranno esplicitati i ‘*credits*’ di ciascun gruppo.

A3.4 - *Agricola in Tacito e nel CLC*

<i>Tempi</i>	4 ore
<i>Mezzi e strumenti</i>	Pagine dal terzo volume del CLC, pagine della traduzione con testo a fronte dell’ <i>Agricola</i> di Tacito, quaderno di materia, vocabolario inglese-italiano, vocabolario latino-italiano, PC con Word e Windows. Una o più lezioni possono svolgersi nell’aula di informatica.
<i>Raggruppamenti</i>	Lavoro in 4 piccoli gruppi
<i>Obiettivo di fase</i>	Dalla lettura del testo inglese risalire alla fonte latina attraverso la mediazione della traduzione italiana
<i>Modalità di verifica</i>	Valutazione a gruppi dell’elaborato prodotto al termine della fase: valutazione degli interventi individuali nell’esposizione finale, autovalutazione degli studenti sulla ricaduta dell’approccio CLIL

Descrizione

Ogni gruppo ha il compito di:

1. produrre una *traduzione italiana scritta* delle pagg. 100-103;
2. *riassumere* per iscritto una sezione dell’*Agricola* di Tacito, circa 10-12 paragrafi per gruppo, partendo dalla traduzione italiana fornita in fotocopia, max. 1500 battute (gruppo 1: paragrafi 1-12; gruppo 2: paragrafi 13-24; gruppo 3: paragrafi 25-36; gruppo 4: paragrafi 37-46);

3. *individuare* nei paragrafi letti un *passo* utilizzato come fonte per i testi del CLC da pag.90 a pag.103 e *confrontarli*, massimo 300 battute. Esempio: a pagina 101 delle fotocopie si legge: ‘*I remember that Agricola often told us that in his youth he was more enthusiastic about philosophy than a Roman and a senator was expected to be, and his mother thought it wise to restrain such a passionate interest*’, di cui la fonte è *Agricola* par. IV *memoria teneo solitum ipsum narrare se prima in iuventa studium philosophiae acrius, ultra quam concessum Romano ac senatori, hausisse, ni prudentia matris incensum ac flagrantem animum coercuisset*. Notevole appare l’insistenza di Tacito sullo ‘studio infiammato’ di Agricola attraverso l’uso di

un'aggettivazione appartenente all'area semantica del verbo bruciare, proprio come se l'amore eccessivo per la filosofia risultasse pernicioso al *civis* romano;

4. *individuare un passo interessante non utilizzato nel CLC e motivare in massimo 300 battute* la ragione della scelta. Numerosissimi passi dell'*Agricola* che non trovano riferimenti nelle fotocopie studiate sono portavoce di nuclei tematici fondamentali della disciplina e di argomenti ineludibili della civiltà e storiografia latina. Un esempio emblematico appare il par. 12 *rarus duabus tribusve civitatibus ad propulsandum comune periculum convetus: ita singuli pugnant, universi vincuntur*. In queste brevi righe sentenziose (si noti inoltre l'uso dell'antitesi *singuli/universi, pugnant/vincuntur*) soggiace la concezione che sta alla base dell'imperialismo romano e dell'abilità strategica di Roma di mantenere l'*imperium*, attraverso la formula ormai topica del *'divide et impera'*;

5. *analizzare un passo in latino* di minimo 5 righe scegliendo tra quelli individuati al punto tre o quattro;

6. *presentare* il lavoro in formato *Word* includendo anche i passi in italiano dei punti 3 e 4 e il passo in latino del punto 5, precisando quale contributo è stato dato da ogni membro;

7. *prepararsi individualmente ad esporre* il lavoro dell'intero gruppo.

L'insegnante ha il compito di controllare che il lavoro di ogni gruppo proceda correttamente, consigliare ed aiutare i gruppi nel loro lavoro in classe, esortare i gruppi a lavorare in modo solidale e produttivo.

Durante la prima ora l'insegnante partendo dalla scheda *How we know about Agricola* introduce l'*Agricola* di Tacito illustrandone la struttura ed i contenuti salienti in italiano e, più sinteticamente, in inglese. Divide poi la classe in quattro gruppi e assegna ad ognuno un compito da svolgere in parte in classe in parte a casa (vedi sopra). Propone alcuni esempi per illustrare i punti 3 e 4. I gruppi si dividono i compiti e iniziano la traduzione. A casa gli studenti terminano il lavoro iniziato in classe. Durante la seconda ora i gruppi iniziano a riassumere i paragrafi loro assegnati e a cercare i passi richiesti. A casa gli studenti terminano il lavoro iniziato in classe. Durante la terza ora, i gruppi, scelto il brano in latino, iniziano l'analisi. Viene fissata una data per la consegna dell'elaborato che, dopo essere stato corretto dall'insegnante, verrà distribuito in fotocopia o inviato via mail a tutti i componenti della classe. A casa gli studenti terminano il lavoro iniziato in classe, danno forma definitiva all'elaborato finale e ne redigono una breve sintesi in inglese. Durante la quarta ora ogni gruppo espone il risultato del proprio lavoro guidato dalle domande dell'insegnante.

Per l'approccio CLIL si può concludere con una scheda di autovalutazione dei singoli studenti.

Parte II

Plurilinguismo e curricolo

COMPETENZA PLURILINGUE E CURRICOLO

Martin Dodman*

*Docente, Università di Bolzano

Costruire un curricolo scolastico significa cercare di fornire risposte a domande fondamentali che riguardano i valori sottesi alla formazione che una società prevede per i suoi membri, alle caratteristiche dell'offerta formativa che si vuole proporre, alla natura stessa dei processi che si vuole promuovere, alle esigenze e ai ruoli delle persone che formano e si formano. La costruzione di un curricolo richiede quindi una dettagliata analisi di bisogni formativi e di processi di apprendimento capaci di soddisfarli, una profonda riflessione su che cosa insegnare e perché, su quando e come farlo. Occorre interrogarsi su quale ambiente scolastico si vuole creare, con quale rapporto con la società attuale, e per quale società futura si vuole formare cittadine e cittadini.

Risposte a domande del genere non possono prescindere da quanto già evidenziato più di un decennio fa nel libro bianco della Commissione europea, *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, pubblicato nel 1995, dove il plurilinguismo si definisce “elemento costitutivo sia dell'identità e della cittadinanza europea che della società conoscitiva” (una società basata su una costante costruzione di nuove conoscenze e di conseguenza sull'apprendimento lungo l'intero arco della vita). In un mondo in cui ogni società è sempre più caratterizzata dalla multiculturalità e dal multilinguismo, una competenza plurilingue è dunque da considerarsi elemento costitutivo di un curricolo sul piano socio-politico, sul piano socio-psicologico e sul piano della formazione personale e professionale.

Caratteristiche del plurilinguismo come elemento di identità e cittadinanza

Fino a non molti anni fa, e sovente tuttora nell'immaginazione popolare, si considera bilingue o plurilingue l'individuo che dimostra in due o più lingue lo stesso livello

di competenza del parlante nativo. Ormai, però, tale definizione è ritenuta troppo restrittiva e in ogni modo smentita da un'analisi di qualsiasi società multilingue, in quanto il plurilinguismo delle persone non è un fenomeno assoluto ed esclusivo bensì relativo e comprensivo di una larga gamma di competenze specifiche molto differenziate per livello e per tipo. Inoltre ci si chiede a quale tipo di parlante nativo occorrerebbe fare riferimento, considerate le enormi differenze presenti all'interno di qualsiasi gruppo linguistico. È infatti evidente che tutti gli individui plurilingue possiedono diversi livelli e tipi di competenze nelle lingue usate. Possono essere plurilingue bilanciati, in quanto possiedono comparabili livelli di competenza in due o più lingue, plurilingue asimmetrici, in quanto i livelli di competenza raggiunti nelle diverse lingue sono piuttosto diversi, oppure plurilingue ricettivi, in quanto capaci di ascoltare e leggere con buoni livelli di comprensione in alcune lingue senza possedere abilità di produzione orale o scritta.

Un'altra variabile del plurilinguismo riguarda l'uso che l'individuo plurilingue fa delle diverse lingue di cui dispone. Ciò dipende da molti fattori: con chi si realizza la comunicazione, in quale situazione, con quale tecnologia, di quale argomento si tratta e con quale scopo? Basti pensare alla moltitudine di individui che ogni giorno, per motivi di lavoro, di studio, di adempimenti burocratici, di turismo, di interazione sociale, di attività ricreative, culturali e politiche o altro si trova nella condizione di doversi spostare fra ambienti in cui vengono adoperate più lingue o in cui si deve o si è abituati a usare lingue diverse, secondo l'ambiente, oppure passare da una lingua all'altra, anche più volte nello stesso ambiente (fenomeno conosciuto come *codeswitching* o cambiamento di codice e altamente tipico di qualsiasi ambiente multilingue).

Partendo da questa prospettiva, la scelta di promuovere il plurilinguismo attraverso il curriculum scolastico si prefigge l'obiettivo di creare una realtà in cui i cittadini formati si riconoscano come membri di una società caratterizzata da multiculturalismo e multilinguismo e come individui plurilingue con tipi e livelli di competenza e uso diversificati. A livello mondiale, il plurilinguismo è la norma e non l'eccezione. La maggior parte dei paesi manifesta una realtà multiculturale e multilingue in cui le persone sviluppino necessariamente una competenza plurilingue. Essere plurilingue è semplicemente un processo di crescita naturale ed elemento di identità quotidiana. In modo ineluttabile i flussi migratori stanno rendendo questo scenario più diffuso e articolato anche in Europa e l'idea che i giovani, mentre crescono, incontrino, imparino e usino più lingue non deve sorprendere o spaventare, ma essere considerata un fenomeno normale e potenzialmente fonte di numerosi benefici.

In primo luogo una formazione plurilingue si pone come asse portante dell'integrazione e della convivenza in una realtà sociale multiculturale. L'obiettivo è di permettere allo studente di entrare in contatto con altre culture, di conoscere i valori ed i costumi altrui, di condividere le esperienze vissute in altre comunità. L'intolleranza ed il pregiudizio sono frutto della limitatezza mentale, a sua volta alimentata da un ambiente ristretto di crescita ed apprendimento. Lo sviluppo di una competenza plurilingue può svolgere un ruolo preminente nel tentativo di aprire nuovi orizzonti, facilitare la

formazione socio-affettiva, promuovere maggiore sensibilità comunicativa e capacità di adattarsi ai bisogni del proprio interlocutore, aiutare a rapportarsi all'altro e sviluppare la fiducia in sé e la stima per se stesso e per gli altri.

Inoltre è necessario riconoscere che la maggior parte degli studenti del mondo compie gli studi in età scolastica e oltre in una lingua che non è la propria prima lingua e delle volte neanche una seconda lingua, ma che addirittura può essere una terza oppure quarta lingua. A questo proposito, il libro bianco auspica che *“come nelle scuole europee, la prima lingua straniera appresa diventi la lingua di insegnamento di talune materie...”*. Dunque, non si tratta solo di studiare un'altra lingua ma di studiare *in* quella lingua.

Plurilinguismo e società conoscitiva

Nella costruzione del curriculum scolastico la distinzione fra lingua come oggetto di studio e lingua come veicolo per lo studio è strettamente legato al motivo principale per cui il plurilinguismo è da considerarsi costitutivo della società conoscitiva, fondata sulla formazione permanente e una continua costruzione di nuove conoscenze. Innanzitutto è chiaro che l'individuo plurilingue potrà accedere a informazioni contenute in una molteplicità di banche dati di vario genere oppure dialogare con interlocutori di varie provenienze e utilizzare quanto raccolto come membro a pieno titolo della società conoscitiva. Ma una formazione plurilingue comprende anche obiettivi generali del processo formativo che riguardano il rapporto fra l'individuo e il linguaggio, inteso come strumento per la creazione del significato, un processo centrale ai processi attraverso i quali gli esseri umani possono negoziare, costruire e cambiare la natura dell'esperienza personale e sociale che dà luogo all'apprendimento e alla formazione dell'individuo.

Si tratta di un potenziamento del ruolo della lingua nel percorso formativo, attraverso un'organizzazione del curriculum complessivo in cui tutte le lingue sono considerate non solo come qualcosa da imparare, ma come qualcosa con cui imparare, in cui tutte le lingue possono svolgere un ruolo trasversale negli apprendimenti accanto a quello della lingua madre. In questo modo il rapporto fra lingua e apprendente diventa qualitativamente diverso, in quanto sistemi linguistici diversi sono incorporati in una plasticità neuronale, formativa e organizzativa degli schemi mentali che stanno alla base dello sviluppo di tutte le sue competenze. Così lo studente può davvero appropriarsi di più lingue, sentirle come qualcosa che gli appartiene realmente, costitutive della sua identità personale.

Questo processo è particolarmente favorito se avviato in età precoce, in modo da sfruttare la maggior plasticità cerebrale, basata sull'alto tasso del *fattore di crescita neuronale*, che caratterizza il bambino e crea una particolare predisposizione all'acquisizione delle lingue. I benefici sono poi bidirezionali.

L'obiettivo non è solo quello di cogliere il momento più propizio all'apprendimento di più lingue, ma, attraverso lo sviluppo del plurilinguismo, di potenziare la plasticità cerebrale del bambino, stimolando lo stesso fattore di crescita neuronale e quindi esercitando un'influenza benefica per lo sviluppo della sua intelligenza com-

plessiva. Ciò contribuisce enormemente allo sviluppo dei processi metalinguistici nello studente, processi che riguardano una progressiva emergenza di una manipolazione riflessiva della lingua e dei linguaggi, una capacità di ritornarci su in maniera intenzionale e analitica. Conoscere più lingue e usarle per imparare favorisce questa crescente consapevolezza linguistica soprattutto perché il confronto fra sistemi linguistici permette di cogliere la natura arbitraria e convenzionale del linguaggio stesso e capire come esso sia una risorsa preziosa che ci permette di concepire, organizzare e rappresentare una visione, anche multidimensionale, della realtà e di agire secondo quella visione. Il linguaggio diventa l'oggetto del pensiero e si comincia ad andare oltre i processi di comprensione e produzione per assumere intenzionalmente a oggetto del pensiero gli stessi processi. A sua volta, questo sviluppo coinvolge la capacità di ritornare coscientemente sui prodotti stessi delle proprie operazioni mentali, raggiungere livelli più astratti di consapevolezza e forme più economiche di riflessione: i processi metacognitivi.

In questo modo il plurilinguismo favorisce la formazione cognitiva, creando maggiore flessibilità mentale, capacità di analisi e astrazione, pensiero divergente e creativo, permettendo allo studente di cogliere i benefici per lo sviluppo delle sue competenze che derivano dall'alternanza di uso di più sistemi linguistici in modo trasversale in tutti i suoi apprendimenti.

Competenza plurilingue e competenze trasversali

Lo sviluppo di una competenza plurilingue comporta uno sviluppo longitudinale di competenze linguistico-comunicative, relative all'acquisizione di una pluralità di lingue e linguaggi e il loro uso in varie forme di comunicazione. Costruire un curriculum plurilingue significa potenziare il ruolo trasversale di questa pluralità di lingue e linguaggi al servizio della costruzione della conoscenza, la sperimentazione e il consolidamento di una gamma di metodologie e operatività, lo sviluppo di una relazionalità con se stessi e con gli altri. In altre parole, si possono individuare quattro tipi di macro-competenze trasversali che tutti gli ambiti e le discipline dell'intero curriculum concorrono a promuovere:

- *competenze linguistico-comunicative*: saper utilizzare una pluralità di lingue e linguaggi e di forme di comunicazione per comprendere, interpretare, narrare, descrivere e rappresentare fenomeni e processi, rielaborare dati, esporre e argomentare idee;
- *competenze conoscitive*: saper costruire conoscenza (dati, fatti, principi, concetti, teorie, leggi, modelli, ecc.) attraverso attività ed esperienze;
- *competenze metodologico-operative*: saper analizzare dati, valutare situazioni e prodotti, formulare ipotesi e previsioni, sperimentare scelte, soluzioni e procedimenti, eseguire operazioni ed elaborare prodotti;
- *competenze relazionali*: sapersi relazionare con se stessi e con gli altri, agire con autonomia e consapevolezza, riflettere e valutare il proprio operato, rispettare gli ambienti, le cose, le persone, confrontarsi, collaborare, cooperare all'interno di un gruppo.

Tutte le competenze si intersecano e si alimentano a vicenda. Lo sviluppo di qualsiasi tipo di competenza richiede un processo analogo per tutti i tipi. Inoltre, è fondamentale riconoscere come ogni tipo di competenza sia totalmente trasversale e che qualsiasi esempio specifico di una competenza sia solo frutto del modo in cui essa venga declinata in base alle particolari caratteristiche dello statuto epistemologico, linguistico e metodologico di una disciplina.

Per potenziare il più possibile i benefici della competenza plurilingue, occorre concepire e realizzare un curriculum basato su una programmazione integrata degli apprendimenti linguistici, volta a promuovere uno sviluppo longitudinale e progressivo di competenze in più lingue. Il campo delle competenze linguistico-comunicative è essenzialmente unitario e uno sviluppo sistematico e integrato del curriculum plurilingue permette che competenze realizzate all'interno di un sistema linguistico possano essere una risorsa molto importante per lo sviluppo delle stesse e altre competenze in altri sistemi. Nel soggetto plurilingue stimoli e *feedback* in una lingua aumentano le competenze linguistico-comunicative complessive e dunque contribuiscono ad un potenziamento del loro ruolo trasversale.

In modo particolare la competenza conoscitiva può beneficiare dalla costruzione e il consolidamento di nuovi concetti in lingue diverse dalla propria lingua madre perché ciò permetta una defamiliarizzazione del linguaggio in cui essi sono formulati. Infatti, molto spesso la formulazione di concetti scientifici (intesi come concetti riferiti a tutti i saperi disciplinari) in contesti scolastici può essere ostacolata dall'uso di un linguaggio appartenente alla lingua madre che lo studente associ a concetti quotidiani sviluppati in contesti quotidiani e che possa portare ad ambiguità e approssimazioni semantiche. Il risultato è un'impressione errata di aver capito un concetto invece di aver semplicemente riconosciuto una parola familiare. Allo stesso modo, una formazione plurilingue può facilitare quel processo di decentramento dal proprio, unico punto di vista essenziale per sconfiggere ogni sorta di *centrismo* – egocentrismo, etnocentrismo, e così via – e contribuire a creare le condizioni per un vero pluralismo culturale negli individui stessi.

Inoltre, l'alternarsi di più lingue nel curriculum scolastico, e anche all'interno delle discipline stesse, può aiutare il consolidamento, la flessibilità e il *transfer* di concetti perché in tal modo essi non sono incollati unicamente a una formulazione linguistica o una lingua. Il loro sviluppo in due o più codici può portare alla creazione di un ancoraggio più forte e articolato, al loro progressivo arricchimento, e alla loro applicazione trasversale con maggiore campo d'indipendenza. Tutte le caratteristiche essenziali per essere soggetti attivi di una formazione che promuove autonomie, percorsi flessibili e un progressivo orientamento personale in una società conoscitiva.

Lo sviluppo della competenza plurilingue

Un curriculum concepito in questo modo deve permettere all'apprendente plurilingue di modificare costantemente competenze *in fieri*, ciò che si definisce l'interlingua. L'interlingua è un sistema di abilità e competenze dinamico e transitorio, in evoluzione

continua, in cui l'apprendente formula ipotesi e consolida prassi riguardo ai sistemi linguistici in costruzione e dimostra *performance* variabili che possono contenere elementi di alta instabilità. Occorre partire da un principio fondamentale: le competenze dell'individuo plurilingue possiedono una loro peculiarità e non possono essere automaticamente assimilate o equiparate a quelle del parlante nativo. Non si deve prestare attenzione alla mera correttezza dimostrata dallo studente nell'uso delle lingue durante le attività svolte.

È necessario analizzare e capire la funzione, anche positiva, dell'errore linguistico, elemento non solo inevitabile ma anche auspicabile nell'evoluzione dell'interlingua. Accettare gli errori non deve essere vista come lassismo da parte dell'insegnante. Occorre distinguere fra i processi dell'apprendimento e i suoi prodotti. I prodotti servono solo a stimolare i processi, cioè a facilitare il percorso lungo il quale lo studente impara a imparare – in termini sia di acquisizione delle lingue che di costruzione di conoscenze, sperimentazione di metodologie e operatività e crescita di relazionalità mediante le lingue. L'apprendimento non è lineare ma soggetto a momenti di progressione e apparente regressione, salti e fasi di stallo, comportamenti prevedibili e imprevedibili.

Inoltre l'apprendimento non è solo imitazione e ripetizione ma un processo di costruzione creativa di sistemi linguistici propri in base agli *input* e agli stimoli ricevuti. Si impara sperimentando. In questo senso, gli errori non sono indicatori di insuccesso ma piuttosto spie che aiutano a capire lo sviluppo di questo processo di costruzione. La correzione diretta è, generalmente, inefficace e potenzialmente dannosa. L'apprendente ha bisogno di un *feedback* positivo e incoraggiante che lo aiuti a mettere a fuoco i suoi prodotti e progressivamente modificarli. Occorre sempre creare la motivazione e le opportunità di farlo. L'acquisizione del linguaggio è sempre legata alla costruzione di concetti e la crescita di significati mediante l'attività sociale. Le competenze linguistico-comunicative si costruiscono in base alle esigenze e le opportunità proposte da determinati ambienti.

Un elemento fondamentale della crescita di una competenza plurilingue è lo sviluppo consolidato delle abilità linguistiche ricettive prima di passare alla fase della produzione. All'inizio ciò porta a una maggiore enfasi sull'ascolto e progressivamente sulla lettura in modo da permettere all'apprendente di elaborare nella sua mente parole e strutture, significati e contenuti, senza il carico aggiuntivo creato dall'obbligo di parlare o scrivere subito. Lo scopo è di facilitare il processo naturale di costruzione creativa di interlingua e di interiorizzazione dei sistemi linguistici essenziale per potersene veramente appropriare. Non occorre ritardare l'incontro con la lingua scritta, anche quando l'apprendimento si avvia in età precoce. Fin dalla prima infanzia il bambino acquista progressivamente familiarità con il mondo alfabetizzato attraverso la sua lingua madre ed è perfettamente in grado di portare avanti un processo di alfabetizzazione contemporaneamente in due o più lingue e inoltre trarne beneficio in termini di un potenziamento della sua intelligenza e delle sue competenze a tutto campo.

Una volta che sia iniziato il passaggio alla produzione, ciò che conta è lo sviluppo del sentirsi a proprio agio con la lingua, della fluenza piuttosto della correttezza e ci sa-

ranno sempre due fenomeni caratteristici del plurilingue: il cambiamento di codice (*code-switching*), in cui il parlante passa da una lingua all'altra, e la mescolanza dei diversi codici (*code-mixing*), in cui il parlante mescola elementi di due o più sistemi linguistici. Questi fenomeni sono strategie di comunicazione e di apprendimento assolutamente normali. L'enfasi deve essere sempre posta sulla comunicazione, intesa come autentica interazione in classe e pertinente allo sviluppo di competenze trasversali all'intero curriculum scolastico. Particolarmente importante è l'uso di materiale visivo, di oggetti concreti, di materiali che possono essere manipolati, in modo da abbinare linguaggi diversi. La competenza plurilingue si realizza attraverso l'impiego di differenti strategie (parafrasi, approssimazione, parole coniate, circonlocuzione, calchi, gesti, l'evitare formulazioni linguistiche troppo ambiziose, richieste di aiuto, ecc.) volte a compiere atti comunicativi diversificati. Il ricorso a queste strategie permette all'individuo plurilingue di gestire l'asimmetria mediante una negoziazione con il suo interlocutore e con i testi con cui deve interagire.

La riflessione su questi aspetti metodologici porta naturalmente a considerare il profilo dell'insegnante che opera in ambienti plurilingue. Questo tipo di scenario contiene chiare implicazioni che riguardano le competenze linguistico-comunicative degli insegnanti nelle diverse lingue. Il concetto di tipi e livelli di competenze differenziati nelle diverse lingue è valido tanto per l'insegnante quanto per l'apprendente. Non è necessario che l'insegnante sia un bilingue o plurilingue bilanciato per poter lavorare in ambienti plurilingue. Competenze asimmetriche e perfino ricettive possono essere ampiamente sfruttate ai fini di una gestione strategica dell'alternarsi di due o più lingue nel curriculum scolastico. Occorre piuttosto vedere il ruolo dell'insegnante non tanto come quello di esperto di lingua o di disciplina, quanto quello di esperto di processi di apprendimento, una persona coinvolta nella co-costruzione di competenze.

Un curriculum plurilingue

Costruire un curriculum comporta il tentativo di realizzare un'idea di scuola nel suo complesso strutturale e organizzativo, operativo ed esperienziale. Dalle basi etimologiche della parola, *currere-currus*, emergono due componenti fondamentali e costitutive della nozione di curriculum. Dal verbo *currere* deriva l'idea di correre, percorrere, e dunque di un percorso, un processo che si articola e si snoda nel tempo, una scelta di contenuti su cui lavorare e di obiettivi da raggiungere. Poi dal sostantivo *currus* deriva l'idea di carro e quindi di un veicolo, di qualcosa che funge da portatore, in modo da permettere il passaggio da un luogo a un altro, da una situazione a un'altra, una scelta di metodologie capaci di permettere il raggiungimento degli obiettivi e di strumenti di valutazione con cui monitorare e costantemente rivedere quanto proposto e realizzato. Così, un curriculum presuppone una descrizione del percorso che si vuole costruire e le modalità con cui si intende perseguirlo.

In primo luogo occorre tracciare una descrizione delle specificità della scuola come ambiente plurilingue. Aspetti particolarmente importanti da definire riguardano le caratteristiche tipiche della comunicazione plurilingue e il modo in cui l'ambiente richie-

de e/o autorizza particolari competenze linguistico-comunicative da parte degli individui che lo frequentano. Inoltre si deve assicurare un ruolo trasversale per più lingue e si devono declinare le modalità con cui vengono realizzate forme di alternanza fra le lingue. Costruire un curriculum plurilingue presuppone attività di sperimentazione e formazione atte a realizzare le condizioni necessarie per qualsiasi tipo di innovazione di grande portata. Queste attività devono permettere la creazione di un modello organizzativo riferito a percorsi previsti, persone coinvolte, spazi e tempi predisposti, insieme a un modello operativo capace di creare una coerenza di concezione, costruzione e sviluppo dei contenuti, armonizzare gli stili e le strategie educativi e le metodologie didattiche, sviluppare progettualità collaborative e cooperative.

Occorre creare un'offerta formativa plurilingue attraverso un curriculum unitario basato su una programmazione linguistica integrata e l'uso veicolare delle lingue come elementi fondamentali del progetto curricolare e perciò caratterizzanti e qualificanti dell'identità della scuola. In questo modo si possono realizzare percorsi, in cui si riconoscono ruoli e funzioni specifici relativi alle diverse lingue, ma che siano più della somma delle singole programmazioni delle lingue coinvolte. Il progetto può coinvolgere tutte le aree curriculari – linguistico-espressiva, scienze umane e sociali, scienze matematiche, scienze naturali, ambientali e tecnologiche – prevedendo sia uno studio che un uso veicolare e trasversale di tutte le lingue che fanno parte del curriculum. Ciascuna delle aree coinvolte dovrebbe prevedere un monte ore, determinato in base alle caratteristiche del ciclo o indirizzo, adeguato per la realizzazione di un vero potenziamento del ruolo veicolare delle lingue, di modo che esse si alternino nella promozione di competenze trasversali e permettano la realizzazione di sinergie e economie di sforzo.

Promuovere questo tipo di competenza plurilingue richiede una scelta di contenuti, intesi come una serie di tematiche portanti, disciplinari o interdisciplinari, organizzate attorno ad argomenti (io e il mio corpo, io vivo nel tempo e nello spazio, io vivo con gli altri, il numero, lo spazio e le figure, gli esseri viventi, gli ambienti, la materia e l'energia, la società, la tecnologia, i media, le idee, e così via) che sono proposti e riproposti in tutti i cicli con scelte specifiche coerenti con la fascia di età. Queste tematiche dovrebbero intersecarsi con una tipologia testuale (narrativo, descrittivo, poetico, conativo, informativo, espositivo, argomentativo...) che permetta di sperimentare più lingue come forma, scritta e orale, come tecnologia (parlato diretto, telecomunicazione, carta e penna, schermo e tastiera), come pensiero e comunicazione, riflessione sul mondo e azione nel mondo, sviluppo delle relative abilità ricettive e produttive, attraverso l'approfondimento degli argomenti trattati nei testi scelti.

La programmazione delle attività proposte deve permettere che avvenga in modo sistematico ciò che è naturalmente caratteristico degli ambienti e dei soggetti plurilingue: il fatto che le lingue vengono a contatto sia nella mente dell'individuo che nelle interazioni fra persone. Così più lingue possono alternarsi nel curriculum e all'interno della stessa materia secondo periodicità e modalità diversificate e variabili. L'alternanza delle lingue può essere realizzata secondo periodicità più o meno brevi, che possono essere dell'ordine di una settimana, un giorno, una mezza giornata oppure fasi o attivi-

tà all'interno della stessa lezione. Le varianti sono molteplici. L'alternanza può essere totale, nel senso che nell'arco della settimana o del giorno tutto il curriculum viene svolto in una lingua, per poi passare a un periodo analogo nell'altra; oppure può essere parziale, coinvolgendo solo alcune discipline. All'interno della stessa lezione ci potrebbe essere una prima fase di lavoro di gruppo con una ricerca di informazioni contenute in un ventaglio di documenti scritti in più lingue (durante la quale la lingua dell'interazione può essere libera o soggetta a contratto), seguita da una discussione plenaria e raccolta di informazioni nella lingua madre e successivamente dall'elaborazione di una mappa concettuale e/o sintesi in un'altra lingua.

Per quanto riguarda i tipi e livelli di competenze previsti come obiettivi di apprendimento, occorre prevedere e definire percorsi in termini dello sviluppo di competenze differenziate per ciascuna delle lingue del curriculum, compresa la programmazione di competenze parziali, le quali saranno dinamiche, in quanto in evoluzione, e flessibili, in quanto funzionali alle esigenze diversificate fra le lingue e gli scopi per cui esse vengono usate. Il curriculum scolastico deve aiutare lo studente a modificare costantemente competenze *in fieri*. Le attività proposte devono fornire situazioni atte a stimolare l'individuo plurilingue a sviluppare simultaneamente:

- la sua capacità di apprendere le lingue mediante interazioni volte a favorire gli apprendimenti in quanto tali, di ricevere e rielaborare in modo consapevole interventi ed eventuali correzioni da parte del suo interlocutore, di gestire difficoltà linguistiche attraverso l'impiego di appropriate strategie di comunicazione;
- la sua capacità di interagire all'interno di un gruppo di pari individui plurilingue, di presentare le proprie strategie e discuterle, capire e discutere quelle dei propri compagni, sviluppare argomenti ed elaborare formulazioni comuni;
- la sua capacità di costruire le conoscenze mediante l'uso di più lingue, ricevere e rielaborare informazioni fornite oralmente o tramite documenti scritti, trattare informazioni in una lingua e riformularle in un'altra, applicare in modo flessibile le sue competenze in base al livello raggiunto nelle diverse lingue e alle richieste delle attività proposte.

LA SETTIMANA DELLE LINGUE DEL MONDO

Donatella Bergamaschi*

**Docente di scuola primaria - IV Circolo di Parma, formatrice*

“Apprendere le lingue e comunicare in diverse lingue ci aiuta a promuovere nel nostro continente il concetto di diversità culturale e di comprensione reciproca” (W. Schwimmer, Consiglio d'Europa).

Negli ultimi decenni i paesi dell'Unione Europea hanno elaborato principi di politica linguistica ed indicazioni d'orientamento, per cui il plurilinguismo è stato assunto come valore, in quanto mezzo di promozione della coesione sociale e della comprensione culturale. In quest'ottica, il IV Circolo Didattico di Parma, nell'anno scolastico 2005-06, ha pensato di dedicare una settimana alle lingue parlate e conosciute dai bambini e dai genitori dell'istituto.

Finalità

Attivare misure formative che permettano agli alunni di prendere coscienza del repertorio plurilingue e agli insegnanti di valorizzarlo e di creare le condizioni adeguate perché gli alunni possano ampliarlo.

Obiettivi:

- dare visibilità e voce alla trama di esperienze umane, linguistiche e culturali degli alunni;
- favorire negli alunni autoctoni consapevolezza e attenzione verso l'altro e verso il percorso di migrazione;
- rendere protagonisti attivi i ragazzi provenienti da altri paesi e le loro famiglie all'interno del gruppo classe;
- far acquisire la consapevolezza che la conoscenza di un'altra lingua, nel rapporto con l'altro, è una possibilità in più, non un limite, e motivare a mantenere la competenza e l'uso della prima lingua;
- far maturare atteggiamenti di solidarietà, comprensione e di amicizia costruttiva.

Il contesto

Il IV Circolo Didattico di Parma è costituito da tre scuole elementari, di cui una caratterizzata da una percentuale di alunni stranieri che sfiora il 50%, mentre nelle altre gli alunni provenienti da altri paesi sono il 10 % circa¹.

¹ Responsabili dell'attività sono state le insegnanti referenti come FSOE per l'intercultura, Emilia Scarmiglia, e per la lingua inglese, Donatella Bergamaschi. Insieme hanno curato la progettazione e la realizzazione di tutte le attività, gli incontri con i docenti e con i mediatori, l'organizzazione della festa finale e la selezione dei materiali proposti. L'attività si inserisce nel progetto interculturale 'Il Valore della Differenza'.

Il progetto

Da vari anni, la *Giornata Europea delle Lingue* è celebrata in tutte le classi, con il coinvolgimento dei docenti di lingua inglese, in corrispondenza della data indicata dal Consiglio d'Europa, il 26 settembre. Nell'anno scolastico 2005-06 si è pensato di ampliare ed approfondire l'iniziativa costruendo un modello più adatto alle caratteristiche del IV Circolo, per valorizzare la varietà e ricchezza di culture diverse presenti al suo interno. La giornata dedicata alle lingue d'Europa si è trasformata in un grande evento dedicato alle lingue del mondo, parlate nelle famiglie dei bambini che frequentano l'istituto. I tempi dilatati (una *settimana* invece che una sola giornata), a metà anno scolastico (invece che all'inizio), hanno permesso una programmazione più adeguata e dettagliata delle attività ed una varietà ed un approfondimento maggiore delle proposte.

Modalità di realizzazione

Il primo passo è stato il *censimento delle lingue* parlate nell'istituto. Si è proceduto con la realizzazione di interviste e la compilazione di un questionario che era stato affidato agli insegnanti responsabili delle attività di sviluppo e sostegno interculturale. Sono state realizzate le *biografie linguistiche* e i *glossari* in nove lingue (albanese, arabo, cinese, croato, francese, russo, spagnolo, tagalog, tedesco) di parole riguardanti colori, numeri, saluti e nomi.

L'obiettivo principale era quello di dare l'opportunità ai bambini di divenire consapevoli della ricchezza che porta la diversità linguistica e, in particolare, di rendersi conto di quanti dei loro compagni avevano esperienze con lingue diverse ed erano quindi portatori di cultura all'interno della classe e della scuola. La curiosità, lo stimolo ad apprendere, il divertimento nel cimentarsi con una sfida intellettuale, l'apertura e l'approccio a culture diverse, la valorizzazione delle differenze e un maggiore rispetto reciproco dovevano essere i risultati.

Tutti i docenti del Circolo sono stati invitati ad individuare quei genitori che potevano prestarsi per l'attività. Oltre ai genitori sono stati coinvolti alcuni mediatori linguistico-culturali. Le lingue presentate sono state: albanese, arabo, cinese, croato, filippino (tagalog), francese, inglese (con genitore madrelingua), russo, spagnolo, tedesco e, persino, dialetto parmigiano.

Metodologia e organizzazione dei laboratori

I genitori e i mediatori linguistico-culturali disponibili hanno partecipato ad un paio di riunioni preliminari in cui sono stati loro presentati il programma della settimana e gli obiettivi dell'iniziativa. Tutti sono stati invitati ad individuare una canzoncina, od una rima, o un semplice gioco linguistico nella propria lingua, adatti ai bambini e facili da apprendere in un tempo limitato come quello di un laboratorio di un'ora circa. Inoltre, ogni *mediatore* aveva ricevuto l'indicazione di scegliere un piccolo ambito da presentare come i colori, o i numeri, o l'alfabeto o altro lessico collegato alle attività che si intendevano proporre. Alcune formule di saluto e di cortesia dovevano essere presentate in ogni laboratorio, così come la frase *'Io parlo...'*. Ai genitori è stato suggerito di presentarsi raccontando una piccola storia, in italiano, riguardante il proprio pae-

se, oppure un'esperienza nell'incontro con la lingua e la cultura italiana, in modo da permettere ai bambini di riconoscersi e identificarsi nel loro vissuto. Gli insegnanti hanno aiutato i genitori ad individuare modalità di presentazione delle proposte che fossero ludiche ed interattive. Ad ogni mediatore è stato affiancato un insegnante come responsabile del laboratorio.

Alcuni laboratori sono stati pensati per i bambini più piccoli, di prima, seconda e terza, ed altri per i bambini della classi quarte e quinte. Alcuni laboratori sono stati condotti a classi intere ed altri per gruppi di alunni provenienti da classi diverse, che avevano avuto la possibilità di indicare le lingue che preferivano. Ogni scuola ha seguito proprie modalità organizzative, adatte alle proprie caratteristiche, per garantire il successo dell'iniziativa.

In ogni laboratorio sono stati presentati materiali autentici come libri, cartelloni, oggetti e distribuite fotocopie che potevano essere conservate. Ogni bambino indossava una coccarda su cui era rappresentato il *Fiore delle lingue*, che, in fase preliminare, tutti avevano colorato e iniziato a completare inserendo in un petalo la frase *'Io parlo italiano'*, in un altro petalo la frase *'I speak English'*, ed eventualmente altre frasi relative ad altre lingue già conosciute. Altri due petali dovevano essere riempiti in occasione delle attività della settimana, i restanti negli anni successivi. L'idea del *Fiore delle lingue* è riconducibile alle proposte collegate alla biografia linguistica da inserire nel Portfolio, PEL, come suggerito dai documenti europei relativi.

Impara una nuova lingua e scoprirai una nuova anima (proverbio ceco)

Le scuole sono state preparate per l'iniziativa con cartelloni che, attraverso frasi celebri, invitavano a riflettere sul valore della diversità linguistica, come: *'Un'altra lingua è un'altra visione del mondo'* (Federico Fellini), *'Più lingue conosci più ricco sei'* (proverbo slovacco). Davanti alle aule utilizzate come laboratori sono stati apposti cartelli preparati dai bambini che indicavano la lingua che vi sarebbe stata insegnata e così tutte le scuole hanno assunto un aspetto diverso e allegro.

Conclusione delle attività

Al termine delle attività, tutti i partecipanti si sono radunati in palestra per la festa finale per esprimere, con canti in lingue diverse, la gioia che nasce dalla conoscenza e dalla scoperta e uno speciale ringraziamento a chi aveva saputo aprire tante finestre sul mondo. A tutti i mediatori sono stati consegnati, con un po' di commozione, degli *'attestati'* come riconoscimento per l'attività svolta.

Documentazione delle attività e sviluppi

Tutto il materiale prodotto per i laboratori, le interviste per il censimento linguistico (26 le lingue parlate nel Circolo), i glossari in nove lingue sono stati raccolti per la documentazione e sono stati messi a disposizione di altre realtà scolastiche interessate. Al termine dell'esperienza è stato realizzato un DVD, che è stato proiettato durante le feste di fine anno.

L'iniziativa, con altre attività, sarà proposta anche nei prossimi anni.

Riflessioni finali

Tutte le attività si sono svolte in un clima festoso caratterizzato da senso di responsabilità, partecipazione, curiosità, entusiasmo. I genitori coinvolti nella realizzazione dei laboratori si sono sentiti valorizzati e sostenuti nel compito, non facile, di trasmettere qualcosa del loro mondo e hanno apprezzato molto la collaborazione con gli insegnanti. I bambini portatori di altre culture si sono sentiti protagonisti orgogliosi di una grande festa multiculturale. Subito si sono avvertiti maggiore attenzione, curiosità e interesse verso i bambini di origini non italiane da parte di tutti i loro compagni.

Per tutti i bambini l'esperienza è stata stimolante e coinvolgente: *"Io mi sono emozionato nello scoprire delle lingue così diverse dalla mia; mi stupivo che si potessero dire le stesse cose con suoni molto strani"* (Davide); *"Mi è piaciuto lavorare nel laboratorio di lingua araba. I suoi segni mi sembrano disegni. Mi piacerebbe scrivere come se disegnassi"* (Martina).

Il *Fiore delle lingue*, arricchito di due nuovi petali, è stato riposto con cura, con l'intenzione e la voglia di riprenderlo al più presto per registrare nuove esperienze linguistiche e culturali.

CHE SAPORE HA IL TEDESCO?¹

Claudia Buffagni*, Paola Poggioli**, Barbara Morandi***

*Ricercatrice di Lingua e traduzione tedesca - Università per Stranieri, Siena

**Docente di tedesco - Scuola secondaria, Modena

***Docente di tedesco - Scuola secondaria, Modena

“Non avrei mai pensato che la lingua tedesca possedesse una tal forza; grazie ad essa si potrebbe ridurre in polvere il Monte Bianco” (Ludvig Börne)².

Il progetto *Schnupperstunden*³

Nella primavera del 2005 alcune docenti di tedesco della provincia di Modena attive presso diverse istituzioni e membri dell'ACIT (Associazione Culturale Italo-Tedesca) di Modena hanno incontrato specializzande e specializzandi della SSIS provinciale di tedesco per progettare un modulo di introduzione alla lingua tedesca nella classe quinta della scuola primaria come orientamento alla scelta della II lingua straniera nella scuola secondaria inferiore. L'esperienza è stata messa in pratica nell'autunno successivo (2005-06) ed è stata poi ripetuta nell'anno in corso (2006-07).

L'idea è nata dalla constatazione delle difficoltà crescenti che incontra la diffusione del tedesco nel mondo della scuola, dovute a numerosi fattori che ne limitano sempre più la presenza nei curricula e ne ostacolano l'apprendimento.

Il plurilinguismo nella normativa europea e italiana. Un'istantanea

Le principali istituzioni europee sostengono l'obiettivo a lungo termine per tutti i cittadini UE di parlare 2 lingue oltre alla propria lingua madre. Ciò sembra, da un lato, un obiettivo minimo per un parlante italofono, che non può contare su una madrelingua forte ('forte' per motivi di natura economica, culturale, scientifica o diplomatica) come il francese, l'inglese e il tedesco. Dall'altro lato, però, proprio l'Italia – per diversi ordini di ragioni, prevalentemente di tipo storico e culturale – appartiene ai paesi che hanno una minore conoscenza delle lingue straniere, tanto che ben il 59% degli italiani

¹ Claudia Buffagni ha curato i paragrafi indicati con *, Paola Poggioli quelli indicati con **, Barbara Morandi quelli indicati con ***.

² “*Nie hätte ich gedacht, daß die deutsche Sprache eine solche Kraft besitzt; man könnte damit den Montblanc in Staub verwandeln*”. Börne L., *Briefe aus Paris*, in Börne L., *Sämtliche Schriften. Neu bearb. u. hrsg. v. Inge und Peter Rippmann*, Band 1–3, Melzer-Verlag, Düsseldorf, 1964.

³ Le *Schnupperstunden* (lezioni assaggio) rientrano tra le attività proposte dal *Goethe Institut* con il patrocinio dell'Ambasciata tedesca di Roma all'interno della campagna di promozione della lingua tedesca ‘*Deutsch macht mobil*’ lanciata nel 2005. Cfr. www.rom.diplo.de/Vertretung. L'esperienza qui riportata è stata concepita ed elaborata in autonomia. Al progetto hanno partecipato anche altri specializzandi della SSIS di Modena, che qui ringraziamo. Un contributo prezioso nella fase progettuale è inoltre stato fornito da Fiammetta Barbieri, docente e formatrice di tedesco, e Iris Faigle, segretaria dell'ACIT e direttrice della scuola di lingue DaF.

(preceduti solo dall'Irlanda con il 66% e dal Regno Unito con il 62%) dichiara di non parlare alcuna lingua straniera⁴.

A livello italiano, la riforma del 2003 ha previsto l'insegnamento prioritario della lingua inglese in tutti i cicli di istruzione. Nella scuola primaria non è dunque possibile scegliere una (prima) lingua straniera diversa dall'inglese, né si contempla l'inserimento di una seconda lingua straniera obbligatoria, l'introduzione della quale è fissata dalla stessa riforma nella scuola secondaria di primo grado, nella misura di due ore settimanali⁵. Tuttavia, l'effettivo insegnamento di tale seconda lingua straniera è stato spesso subordinato alla presenza nella scuola stessa di personale in possesso delle qualifiche necessarie (titolo di studio e abilitazione all'insegnamento della lingua coinvolta). Più recentemente inoltre il legislatore ha inserito un'indicazione che rischia di fatto di abolire l'obbligatorietà della seconda lingua straniera. Infatti, il D. L.vo n. 226 del 17 ottobre 2005, all'articolo 25 comma 2, dà facoltà, *"nella scuola secondaria di primo grado, alle famiglie che ne facciano richiesta, di utilizzare, per l'apprendimento della predetta lingua, anche il monte ore dedicato alla seconda lingua comunitaria"*. In tal modo la seconda lingua comunitaria può al più essere inserita tra gli insegnamenti opzionali e facoltativi. Inoltre la scelta unica dell'inglese *"si intende confermata per l'intero corso della scuola secondaria di primo grado ed anche per i percorsi del secondo ciclo di istruzione e formazione"*⁶. Ciò è in totale contrasto con gli obiettivi del multilinguismo e pluriculturalismo, auspicati già nel *Libro Bianco* della Commissione Europea del 1995 (il cui IV obiettivo prevede il dominio di tre lingue comunitarie) e nel QCER; tra gli scenari configurati da quest'ultimo si prefigura l'insegnamento scolastico di tre lingue straniere, inserite in successione, sottolineando esplicitamente che in una o più lingue straniere l'obiettivo può essere il raggiungimento di competenze parziali (le *Teilfertigkeiten*, per esempio un'ottima competenza nella lettura, ma una discreta competenza nel parlato/ascolto), che ciascuno studente documenterà nella propria copia del PEL⁷. Tali indicazioni sono state recepite da tempo dalle principali associazioni di docenti di lingua⁸, che hanno vivacemente protestato contro il D. L.vo n. 226/2005⁹.

⁴ Cfr. *Special Eurobarometer 243 'Europeans and their languages'*, nel sito: http://www.eu.nl/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_it.pdf. Dall'amara constatazione del deficit comunicativo nelle lingue straniere degli studenti italiani rispetto ai coetanei europei prende le mosse Ernesto Passante, Direttore dell'IPRASE del Trentino, per spiegare le ragioni che hanno spinto un nutrito gruppo di docenti e ricercatori a sperimentare la metodologia CLIL; cfr. la sua presentazione al volume di Federica Ricci Garotti (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL*, IPRASE del Trentino, Trento, 2006.

⁵ Cfr. Legge n. 53/2003, art. 2 e D. L.vo n. 59/2004.

⁶ D. L.vo n. 53/2005, art. 25, comma 2, pp. 18-19. Cfr. anche l'allegato D-bis.

⁷ Cfr. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf, pp. 170-174.

⁸ Si veda il documento LEND del marzo 2005, reperibile al sito dell'associazione www.lend.it. Il LEND ha inoltre avviato un intero progetto 'Plurilinguismo' per sostenere e facilitare l'attivazione di pratiche di educazione plurilingue e pluriculturale.

⁹ Cfr. il testo sottoscritto dai docenti di lingua tedesca, intervenuti al Convegno Nazionale del 10/11 marzo 2006 presso il *Goethe Institut* di Roma. Il documento, inviato al Ministro ed agli Ambasciatori di Belgio, Germania, Francia e Spagna, richiede la modifica dell'articolo 25, la reintroduzio-

Il 23 dicembre 2005 è uscita una Circolare ministeriale che posticipa l'applicazione dell'art. 25 all'a.s. 2007-08. Il problema dell'obbligatorietà della seconda lingua straniera è per ora solo rimandato.

Perché il tedesco come seconda lingua straniera

Molte sono le ragioni che depongono a favore dello studio del tedesco nella scuola italiana: nell'Unione Europea è la lingua parlata dal maggior numero di persone come madrelingua (101 milioni di persone); è tra le lingue maggiormente utilizzate nelle attività delle istituzioni europee (a meno che non sia sufficientemente chiaro il tecnicismo 'lingua di lavoro'); i paesi di lingua tedesca rappresentano i partner commerciali più importanti sia a livello nazionale che nella provincia di Modena; la lingua tedesca viene utilizzata negli scambi commerciali con i paesi dell'Est europeo, recentemente entrati a far parte dell'Unione Europea; sempre più spesso la mobilità del mondo del lavoro richiede spostamenti in aree geografiche diverse e partecipazione a team internazionali, in cui si parlano più lingue, e tra queste frequentemente anche il tedesco; nel turismo i cittadini provenienti da paesi di lingua tedesca sono il gruppo maggioritario; la conoscenza del tedesco è altresì importante in tanti campi degli studi universitari, della cultura e della ricerca.

Esiste inoltre un'ampia offerta di borse di studio e di possibilità di scambio e soggiorno all'estero che gli studenti italiani, spesso per la mancanza di competenze linguistiche di base, non utilizzano pienamente.

Tutto ciò, unitamente alla davvero esigua presenza dell'insegnamento del tedesco nella scuola¹⁰, fa sì che – su base nazionale, ma in modo ancor più spiccato in Emilia-Romagna e in particolare nella provincia di Modena, che vanta legami commerciali di lunga data con i paesi di lingua tedesca, in special modo con la Germania – il tedesco sia molto richiesto nel mondo del lavoro e che sia tra le lingue più studiate in età adulta, con tutte le difficoltà, confermate da recentissimi studi di neurobiologia e psicolinguistica, insite nell'apprendimento da adulti, che si uniscono a problemi dovuti alla gestione congiunta di studio e lavoro.

Va altresì segnalato che ad ostacolare la scelta da parte di studenti e genitori del tedesco come seconda lingua straniera resistono tenacemente alcuni pregiudizi che inducono a considerare questa lingua troppo difficile, poco parlata, poco attraente e quindi scarsamente motivante per giovani studenti. Il tedesco e i tedeschi sono percepiti dagli italiani attraverso stereotipi decisamente non accattivanti¹¹, mentre la cultura

ne dell'obbligatorietà della seconda lingua comunitaria e la precisa indicazione nei curricoli scolastici delle ore di inglese e della seconda lingua straniera.

¹⁰ Per dare un'idea dell'entità del problema su base locale, riportiamo solo due dati: nella provincia di Modena il tedesco non è presente in alcuna scuola primaria ed è insegnato in tutto in appena sei scuole secondarie di primo grado.

¹¹ Cfr. l'articolo di Marie R. Rieger, *I tedeschi e la Germania: un'analisi degli stereotipi culturali*, in "Lend e nuova didattica", n. 2/1998, pp. 22-33. L'autrice ci ricorda il rapporto antichissimo, ambiguo ed irrisolto, tra tedeschi ed italiani. Questi ultimi oscillano tra diversi estremi nella raffigurazione

di lingua tedesca viene considerata ‘alta’, lontana e ostica, a differenza per esempio della cultura e musica pop di lingua inglese e spagnola, che svolgono un’importante funzione di ‘traino’, incuriosendo ed invogliando allo studio di queste due lingue.

L’intento che ha mosso le ideatrici del modulo qui descritto è stato dunque quello di sfatare questa condanna senza appello (e in contumacia!) del tedesco e di orientare gli studenti della classe quinta della scuola primaria, favorendo una loro scelta consapevole della II lingua straniera, nella speranza di incentivare così – grazie alle richieste di studenti e genitori – la presenza della lingua tedesca nel concerto delle seconde lingue straniere effettivamente insegnate nella scuola secondaria di primo grado. Questa proposta mira in prospettiva al potenziamento di tale lingua anche a livello di curriculum verticale (potrebbe infatti motivare a proseguirne lo studio anche nella scuola secondaria di secondo grado).

Presentazione del modulo: articolazione temporale, insegnanti/Lehrpersonen, destinatari/Zieladressaten, obiettivi

Il modulo ‘*Schnupperstunden*’ si articola in tre ore di lezione, a cadenza settimanale. Si svolge presso la scuola primaria che desidera fare l’esperienza e in presenza dell’insegnante della classe, con il quale ci si accorda preventivamente per garantire una continuità didattica e metodologica. Il modulo dovrebbe svolgersi all’inizio dell’anno scolastico, nei mesi di ottobre o novembre, ed è offerto gratuitamente alle scuole.

In ogni classe si recano uno o due insegnanti di lingua tedesca. L’insegnamento, che si svolge interamente in lingua straniera, è basato su un approccio ludico ed estremamente comunicativo, sfruttando le grandi capacità di imitazione e intuizione dei ragazzi di quell’età. Si attivano inoltre le loro conoscenze dell’inglese (nell’ottica del concetto didattico di ‘*Deutsch nach Englisch*’, ossia ‘il tedesco dopo l’inglese’¹²) che, facendo leva sulla capacità degli studenti di riconoscere alcune semplici affinità fonetiche e lessicali con la lingua inglese, li agevola nella comprensione e svolge l’importante funzione di abbattere le barriere affettive, costituite dalla paura e dalla diffidenza verso ciò che è nuovo e sconosciuto, e di motivare a partecipare attivamente alla nuova esperienza. Proprio ‘motivazione’ è una delle parole chiave del progetto: infatti, tutta la classe è invitata a partecipare attivamente, a interagire con l’insegnante e al proprio interno in diverse *Sozialisationsformen* (in coppia, a gruppi...), con giochi, canzoni e con l’utilizzo di materiale visivo¹³. Fondamentali sono, naturalmente, la professionalità e la

dell’altro: si spazia dal tedesco militarista (e nazista) al tedesco grassottello in bermuda di pelle che regge un enorme boccale di birra in mano.

¹² Si tratta di un concetto comunemente accettato sul piano scientifico e ormai recepito dai manuali di tedesco in uso. Il dibattito sul tedesco come seconda lingua straniera (dopo l’inglese) è in atto da diversi anni; cfr. il numero monografico *Deutsch als Zweite Fremdsprache* (il tedesco come seconda lingua straniera) della rivista “*Fremdsprache Deutsch*”, n. 1/1999.

¹³ Gli studenti sperimentano un ambiente di apprendimento allegro e stimolante, che racchiude tutti gli aspetti positivi indicati come ‘motivanti’ da un sondaggio effettuato presso studenti (p.es. ‘riuscire in qualcosa’, ‘lavoro a gruppi, progetti’, ‘constatare i propri progressi’, ‘un insegnante simpa-

capacità empatica dell'insegnante di lingua tedesca, che nel breve spazio delle ore del progetto si fa *Vermittler* (mediatore) di tutto un mondo (linguistico, culturale, comunicativo...) sconosciuto ai giovani discenti (quando non costituito da stereotipi negativi).

Obiettivo del modulo di *Schnupperstunden* è, sul piano linguistico, far apprendere le prime elementari forme di comunicazione (presentarsi, dire la propria provenienza, la propria età...), e al contempo, sul piano affettivo-relazionale, creare un clima 'caldo', un'atmosfera piacevole e giocosa. Tra le finalità che ci eravamo prefissate, intendevamo infatti mostrare che anche il tedesco può essere presentato e appreso in modo ludico, sperimentando la gratificazione di riuscire, divertendosi e partecipando ad un'attività di gruppo, a 'fare qualcosa' di nuovo in lingua tedesca (sviluppando dunque competenze nuove, secondo quanto previsto dal QCER)¹⁴. Inoltre il tedesco, proprio perché – con buona probabilità – sconosciuto a tutti gli studenti, può contribuire a creare un clima di 'parità' e svolgere così un'importante funzione di integrazione di discenti con madrelingua diversa dall'italiano.

Al termine dell'esperienza si propone ai ragazzi di creare un documento comunicativo (sotto forma di video) per mezzo del quale questi, applicando quanto appreso, potranno entrare in contatto con coetanei di lingua tedesca e vedere documentati i progressi compiuti. Esso rimane come 'prodotto' concreto delle tre lezioni di *Schnupperstunden* e svolge un ruolo importante di conferma del lavoro svolto, con la conseguente ricaduta positiva in termini di gratificazione dei discenti.

La realizzazione del progetto^{15**}

Lezione 1

Attività 1: Hallo! Guten Tag!

Fase 1 - L'insegnante saluta la classe con 'Guten Tag!'. Ripete più volte il saluto stringendo la mano alla maestra e agli alunni, che poi ripetono in coro, imitando le intonazioni più bizzarre proposte dall'insegnante.

Fase 2 - Viene presentato alla classe il burattino Lisa, che saluta i nuovi compagni con Hallo! L'insegnante e Lisa compiono un giro di saluto tra i banchi: vengono alternate a sorpresa le due forme di saluto Guten Tag! e Hallo! Gli alunni rispondono.

Commento - Di fronte all'utilizzo esclusivo della lingua tedesca, gli alunni reagiscono con naturalezza. La ripetizione del saluto con voci buffe diverte molto la classe e per-

tico' ecc.); cfr. *Am schwarzen Brett: Was motiviert, was demotiviert – Schülerstimmen*, in "Fremdsprache Deutsch" 26, 2002, pp.44-45.

¹⁴ Tale approccio comunicativo-affettivo rivela risultati positivi anche nell'insegnamento ad adulti ed è in sintonia con gli esiti dell'attività del gruppo di ricerca di tedesco attivo presso l'Università di Modena e Reggio Emilia. Cfr. Sylvia Fischer, *Sprechmotivation und Sprechangst im DaF-Unterricht*, in "GFL Journal", n. 3/2005, pp. 30-45, reperibile al sito www.gfl-journal.de.

¹⁵ L'esperienza descritta si è svolta nell'a.s. 2005-06 in una classe quinta della scuola primaria 'Ceccherelli' di Modena. La classe è composta da 14 alunni, di cui 11 di nazionalità straniera (Turchia, Nigeria, Filippine, Marocco).

mette di fissare con successo la prima funzione comunicativa della lezione. L'adeguatezza della risposta a *Guten Tag* e *Hallo* dipende tuttavia probabilmente più dalla propensione a ripetere e ad imitare, piuttosto che dall'effettiva comprensione del diverso utilizzo (registro formale nel primo caso, informale nel secondo) delle due formule di saluto.

Attività 2: Ich bin Marco. Und du?

L'insegnante si presenta alla classe dicendo 'Ich bin...' e il proprio nome. Gli alunni, stimolati dall'insegnante che chiede ad ognuno/a 'Und du?', fanno lo stesso e ripetono l'esercizio tra di loro (*Kettenübung*/esercizio a catena).

Commento - Ich viene pronunciato senza difficoltà dagli alunni, che, grazie alla grande plasticità cerebrale tipica dei bambini, producono con grande scioltezza un suono che risulta alquanto ostico a quasi tutti gli apprendenti adulti. L'esercizio 'a catena' viene svolto con grande fluidità, anche dai discenti più timidi e restii: la modalità interazionale alunno/alunno riduce l'ansia legata a situazioni di apprendimento nuove.

Attività 3: Was machst du denn da?

Fase 1 - Le due insegnanti recitano una serie di scenette di fronte alla classe. Mentre una gioca con uno degli oggetti contenuti nella *Schnuppertasche*¹⁶, la collega chiede spazientita: 'Was machst du denn da?!' Risposta: 'Ich spiele _____' (*Domino/Gitarre* ecc, a seconda dell'oggetto). Altre scene si ripetono a parti invertite.

Fase 2 - Gli alunni pronunciano 'Was machst du denn da?', con ripetizione ritmica e ad ordine invertito degli elementi costitutivi della frase (*da, denn da, du denn da*).

Fase 3 - Ripetizione scenetta 'Was machst du denn da?' tra alunno e alunno.

Commento - Le scenette recitate dalle insegnanti incuriosiscono e divertono molto la classe, che in silenzio segue con attenzione quali oggetti man mano vengono estratti dalla borsa. L'uso di internazionalismi (*Tennis, Domino*) e parole tedesche simili a lessemi già noti in inglese (*Karten/cards, Ball/ball*) agevola la riuscita del gioco.

Attività 4: Spielen, spielen, spielen!

Fase 1 - L'insegnante mostra fogli colorati A4 che rappresentano gli oggetti della *Schnuppertasche*, e invita gli alunni a ripetere *in plenum* i vocaboli. Fa disporre quattro alunni di fronte ai compagni seduti: ad ognuno viene consegnata un'immagine che, dopo essere stata mostrata brevemente alla classe, deve essere tenuta 'girata', cioè non visibile ai compagni. I quattro scambiano la loro posizione. Gli alunni seduti cercano di ricordare quale immagine 'nascondono' i loro compagni in piedi, che rispondono JA oppure NEIN. Segue secondo giro con altri quattro concorrenti.

Fase 2 - Alla lavagna, l'insegnante applica a fianco di ogni immagine un foglio A4 con il termine corrispondente: può fingere di sbagliare nell'associazione immagini-parole per stimolare la correzione da parte degli alunni.

¹⁶ Si tratta di un normale zaino contenente tutti i materiali relativi alle tre lezioni; introdotta opportunamente, può diventare un soggetto attivo dell'attività, una sorta di 'valigia di Eta Beta', quasi dotata di personalità propria.

Commento - Il gioco permette di fissare il materiale lessicale presentato nell'attività precedente, che l'associazione immagini-parole contribuisce a rinforzare ulteriormente. Grazie alla mimica e alla gestualità dell'insegnante gli alunni intuiscono molto spesso in anticipo le regole del gioco, al quale partecipano con grande entusiasmo. Tutta la classe pronuncia *spielen* correttamente [Spielen]: la scelta di non mostrare la parola scritta, per puntare tutto sulla capacità di apprendimento orale, fa sì che non si creino interferenze nel caso di discrepanze tra la pronuncia italiana e quella tedesca.

Attività 5 - Eins, zwei, drei...

Fase 1 - L'insegnante scrive i numeri da 1 a 12 alla lavagna, procedendo per gruppi di tre. Pronuncia a voce alta il numero/gruppo di numeri che man mano scrive, e fa ripetere alla classe. Segue ripetizione ritmata, a ritroso, veloce, più veloce.

Fase 2 - La classe ascolta la canzone registrata che propone i numeri appena imparati. L'insegnante indica man mano i numeri alla lavagna. La classe canta sulla base audio.

Commento - La conoscenza dei numeri in inglese può essere sfruttata in maniera vantaggiosa (cfr *sechs/six; neun/nine* ecc). La musica rappresenta per discenti di quest'età un canale privilegiato per la memorizzazione di nuovo materiale linguistico; permette inoltre di abbattere i filtri affettivi. Quasi tutta la classe canta a squarciagola e si muove a ritmo, ballando e suonando strumenti immaginari. La prima lezione si conclude con ringraziamenti e saluti: *'Danke! Und auf Wiedersehen!'* Grande successo riscuote *Tschüss*, prediletto forse per la somiglianza con *ciao* o per l'accattivante musicalità.

Lezione 2

Attività 1: Revisione

Ripasso di quanto appreso nella prima lezione: *'Guten Tag'* (ripetizione *in plenum*; *'Ich bin _____'. Und du?* (interazione alunno/alunno); numeri (ripetizione *in plenum* da 1 a 10, poi replica della canzoncina).

Attività 2: Ich bin zehn. Und du?

Fase 1 - Entrano in scena tre nuovi amici virtuali (fogli A4 a colori): *Peter* (bambino), *Hans* (uomo adulto) e *Otto* (uomo anziano). A turno si presentano (l'insegnante cambia voce per ognuno): per es. *'Hallo! Ich bin Peter. Ich bin 5'* ecc.

Fase 2 - Le tre immagini vengono attaccate alla lavagna. L'insegnante estrae 3 cartoncini con i nomi dei personaggi e 3 con la loro età, che gli alunni vanno ad ordinare correttamente.

Fase 3 - Le due insegnanti si presentano a turno: dicono il nome e, in risposta alla domanda della collega *'Wie alt bist du?'*, anche l'età. Pongono la stessa domanda ad un paio di alunni, che con *'Und du?'* fanno partire la *Kettenübung*

Commento - La presentazione dei tre personaggi ha funzionato da *Einstieg ins Thema* (funzione comunicativa: chiedere e dire l'età) e da esercizio di comprensione orale. Alcune difficoltà iniziali nella comprensione di *Ich bin +numero*, vengono superate facendo ricorso al paragone con l'inglese e grazie al materiale visivo.

Attività 3: Ich komme aus Deutschland.

Fase 1 - L'insegnante ripete la propria presentazione, aggiungendo al nome e all'età anche la provenienza: *'Ich komme aus Deutschland'*. Prende la bandierina della Germania, e la applica sulla cartina geografica.

Fase 2 - Gli alunni vengono a turno alla cattedra a scegliere la loro bandierina e a fare lo stesso, pronunciando: *Ich komme aus* (+stato). Alla fine l'insegnante chiede di contare le bandierine in corrispondenza dei diversi stati e riassume i dati: *'3 kommen aus Italien; 2 aus der Türkei; 2 aus Nigeria'...*

Commento - L'attività permette l'apprendimento di un'importante funzione comunicativa valorizzando la dimensione multiculturale della classe e l'integrazione degli alunni, specie quelli stranieri, gratificati dal mostrare la bandiera del loro stato.

Attività 4: Das ist mein Hobby

Fase 1 - Vengono attaccate alla lavagna immagini a colori che mostrano diverse attività del tempo libero. Le insegnanti indicano il loro hobby preferito; gli alunni fanno lo stesso. I termini nuovi vengono man mano suggeriti dall'insegnante: la classe ripete.

Fase 2 - Gli alunni sono chiamati a turno a mimare un hobby davanti alla classe, che deve indovinare, pronunciando la frase completa (ad esempio: *'Ich spiele Volleyball'*).

Commento - Il mimo riscuote sempre molto successo tra i bambini. È utile per valorizzare la comunicazione non-verbale e abitua inoltre al *risk-taking*, indispensabile per un efficace apprendimento delle lingue straniere.

*Lezione 3**Attività 1: Die Freunde aus Luzern... und wir*

Fase 1 - Utilizzando l'immagine di *Harry Potter* e un promemoria visivo (foglio A4 con nome, età, bandiera, immagine dell'hobby preferito) l'insegnante sollecita il ripasso di quanto fino ad ora appreso. Ogni alunno fa la propria presentazione completa

Fase 2 - Visione di un filmato in cui gli alunni di una classe di Lucerna ¹⁷ si presentano.

Fase 3 - La telecamera è pronta. Gli alunni si presentano: *'Hallo! Ich bin Marco. Ich bin zehn. Ich komme aus Italien. Ich spiele Fußball und Volleyball'*.

Commento - La 'carta d'identità per immagini' di *Harry Potter* ha una duplice funzione: permette il ripasso delle funzioni comunicative fin qui introdotte evitando il ricorso alla scrittura; offre inoltre un utile promemoria durante le riprese, realizzate dagli alunni con invidiabile scioltezza. Il filmato di Lucerna fornisce una 'spinta emotiva' positiva agli alunni, che sentono di avere destinatari, loro pari, ai quali mostrare quanto appreso. Molto soddisfacente nel complesso la qualità linguistica delle presentazioni. Le formulazioni scorrette¹⁸ non ostacolano comunque la comunicazione.

¹⁷ Prodotto finale di un progetto parallelo realizzato in una classe svizzera impegnata nell'apprendimento dell'italiano come seconda lingua.

¹⁸ Per esempio, *'*Ich spiele tanze/*Ich spiele schwimme'* anziché i corretti *'Ich tanze/Ich schwimme'*.

Attività 2: Und jetzt... Bingo! - Gli alunni lavorano a coppie, ognuna delle quali riceve una tavola per la tombola, che non riporta solo numeri, ma anche hobbies, colori, stati stilizzati (con relativa bandierina). A turno ogni alunno/a procede anche all'estrazione: ad esempio, se vede una pallina, dice *'Ich spiele Tennis'* a voce alta. I colori (introdotti qui per la prima volta) vengono suggeriti dall'insegnante e fatti ripetere alla classe. Seguono piccoli premi per i vincitori e cioccolato per tutti.

Commento - Per i colori si è puntato ad un *learning by doing*: la forte motivazione suscitata dal gioco del bingo, che scatena grande entusiasmo, fa sì che gli elementi nuovi vengano accolti con grande naturalezza.

I principi metodologici seguiti e le reazioni dei discenti. Bilancio e prospettive***

Le attività sopra descritte sono state scelte e organizzate secondo tre principi metodologici fondanti: il metodo comunicativo nella didattica delle lingue, un approccio ludico nella strutturazione delle attività didattiche e lo sfruttamento della capacità d'intuizione nonché delle preconoscenze dei discenti.

Il metodo comunicativo¹⁹ prevede che l'attività didattica si focalizzi sugli aspetti più prettamente legati alle funzioni comunicative, in questo caso orali come, ad esempio, salutare, presentarsi e parlare di sé. Le lezioni si sono tenute interamente in lingua tedesca: ciò non ha per nulla disorientato gli allievi che, al contrario, si sono cimentati con entusiasmo in questa 'avventura comunicativa', percependo gli input degli insegnanti come 'significativi' e 'comprensibili'²⁰. Le attività prevedevano diverse *Sozialisationsformen* (lavoro a coppie/*Paararbeit*, *Kettenübungen*...), agevolate da una accorta disposizione dei banchi, e questo ha contribuito ad abbattere le barriere affettive e ha 'costretto' tutti gli allievi a partecipare attivamente²¹. Il *focus* sulla comunicazione nell'approccio ad una lingua completamente nuova per tutti i discenti ha consentito anche ad allievi con gravi problemi di integrazione di buttarsi senza timori in un'attività in cui si sentivano in tutto 'pari' ai compagni. Esempio il caso di un bambino straniero che, pur conoscendo la lingua italiana, si rifiutava da tempo di parlare in classe sia con i compagni che con l'insegnante, e che durante le *Schnupperstunden* ha partecipato a tutte le attività con estremo interesse ed entusiasmo.

Fondamentale a questo scopo si è rivelato anche l'approccio ludico, al quale è stata improntata l'organizzazione delle attività didattiche.

¹⁹ L'ampia applicazione del metodo comunicativo in Germania (la '*kommunikative Wende*'/svolta comunicativa) risale agli anni Settanta del secolo scorso. La glottodidattica ha compiuto da allora notevoli passi avanti, ma tale impostazione si è dimostrata fundamentalmente valida ed è accettata, con le dovute modificazioni introdotte da più recenti scoperte, ancora oggi.

²⁰ La significatività e la comprensibilità per il discente degli input forniti dal docente sono, come noto, due criteri fondamentali per una didattica efficace.

²¹ Spesso gli stessi insegnanti della classe hanno spontaneamente partecipato all'attività ed hanno assimilato assieme agli alunni le funzioni comunicative proposte.

Questo ha influito innanzitutto sulla scelta dei materiali da utilizzare. Si tratta principalmente di giochi e giocattoli (la palla, il flauto, il pupazzo...) che, di attività in attività (secondo il metodo detto 'a spirale'), vengono usati per introdurre vocaboli e funzioni comunicative o per esercitare le strutture apprese. Oltre a rendere le lezioni piacevoli e divertenti e a permettere una più immediata associazione tra oggetto concreto e lessema, questo tipo di materiali (*realia*) stimola i discenti a sfruttare la loro capacità di apprendere attraverso il *fare* qualcosa. Molto importante anche il ruolo svolto dalle immagini che, oltre a favorire la memoria visiva, costituiscono un linguaggio universale e veicolano con immediatezza il significato, senza dover ricorrere alla traduzione nella lingua madre. Questa dinamica è facilitata anche dall'utilizzo, sia da parte dell'insegnante, sia da parte del discente, della mimica, della gestualità e della recitazione, altri codici extralinguistici che agevolano la comprensione immediata degli allievi. In linea con l'approccio ludico è anche l'utilizzo di media come canzoni e filmati.

Ultimo principio fondante delle attività organizzate a scopo motivazionale è stato lo sfruttamento delle preconoscenze dei discenti: in particolare abbiamo prestato attenzione alle somiglianze tra i vocaboli tedeschi scelti e i loro corrispondenti in italiano, introducendo anche diversi internazionalismi. Con la stessa finalità viene sfruttata la conoscenza dell'inglese, che costituisce peraltro una sorta di lingua franca da utilizzare in caso di difficoltà di comprensione da parte dei discenti: per esempio invece di 'Danke' si può usare 'Thank you'. Ci siamo tuttavia rese conto di quanto, a volte, l'inglese costituisca una fonte di interferenza nell'apprendimento del tedesco che produce storture sia nella pronuncia sia nell'acquisizione di lessemi. Peraltro abbiamo constatato che questo si verifica soprattutto nella prima fase dell'apprendimento, mentre, in seguito, se invitati a farlo, gli allievi si correggono quasi totalmente.

Il fatto di sfruttare le preconoscenze degli allievi è favorito anche dalle notevoli capacità intuitive, mimetiche e mnemoniche dei bambini in questa fase dello sviluppo cognitivo. Sono infatti sorprendenti la loro capacità di fare collegamenti fra elementi nuovi e già noti e di rielaborare le strutture comunicative apprese per utilizzarle in nuovi contesti comunicativi. È significativo l'esempio di un bambino che, avendo appena appreso la struttura 'Ich bin' ('io sono'), la riutilizzava cambiandone l'intonazione da affermativa a interrogativa per chiedere come si chiamasse in tedesco un determinato oggetto. A questo scopo, mostrandoci uno dei suoi libri, chiedeva: 'Ich bin?'. Indipendentemente dall'effettiva resa linguistica, è interessante soffermarsi sul procedimento cognitivo attuato dal discente per soddisfare il suo bisogno comunicativo: voleva sapere come si dice *libro* in tedesco e ha sfruttato gli scarsi mezzi linguistici a sua disposizione per farsi capire senza ricorrere né all'italiano né all'inglese. Una tale velocità di apprendimento degli alunni ci ha permesso di concludere le attività previste in minor tempo rispetto a quanto preventivato e ci ha consentito di introdurre anche elementi inizialmente non previsti. La collaborazione con l'insegnante della classe, che costituisce un imprescindibile referente, ha svolto un ruolo fondamentale, garantendo la continuità didattica e contribuendo all'efficace organizzazione di spazi, materiali e stru-

menti, oltre che agevolando un approccio consapevole con la realtà socio-affettiva della classe²².

Bilancio e prospettive

Come messo in evidenza dall'attiva partecipazione degli allievi a tutte le attività proposte e dalla qualità più che soddisfacente delle produzioni degli alunni, documentate nelle riprese video, lo scopo finale del ciclo di lezioni è stato pienamente raggiunto. Studiare il tedesco in modo ludico ha dimostrato di essere davvero divertente, di fornire gratificazioni, di aiutare la socializzazione e l'integrazione e di essere anche utile, perché ha permesso ad esempio di comunicare, per ora solo virtualmente, con coetanei svizzeri. Tutti gli aspetti sopra evidenziati depongono a favore di una presenza più consistente del tedesco nella scuola, almeno a partire dalla scuola secondaria di primo grado, nel rispetto della moderna idea di curriculum verticale, punto di partenza per costruire un apprendimento significativo, in un'ottica di *lebenslanges Lernen*. Le *Schnupperstunden* hanno rappresentato certo solo una piccola opportunità di 'assaggio' di una nuova area del sapere: tuttavia hanno mostrato con chiarezza agli alunni che a volte si ha paura del nuovo solo perché non lo si conosce, e che coltivare la curiosità e l'apertura può dare frutti insperati (anche in termini di divertimento).

Per riprendere la citazione di Börne posta in apertura di questo contributo, in tre sole ore le *Schnupperstunden* hanno ridotto in polvere paure, perplessità e pregiudizi legati alla lingua tedesca.

²² In particolare sono stati segnalati all'attenzione delle insegnanti di tedesco bambini diversamente abili o con significativi problemi di integrazione/socializzazione.

INSEGNARE FRANCESE OGGI

Perla Ronchi*

**Dottore di ricerca in Pedagogia sperimentale, Docente di francese - Bologna*

Una storia particolare, quella del francese come lingua straniera nella scuola italiana. Passata dal ridondante titolo di unica lingua insegnata... a lingua straniera quasi recuperata dall'estinzione nell'insegnamento, scalzata da uno spavaldo e utilissimo inglese, che da mezzi di comunicazione e politiche governative viene trasmesso come 'lingua più importante'. Il comparativo si impone: più importante di che cosa? Di tutte le altre lingue, evidentemente, straniere – o non straniere – che siano.

Pace per insegnanti e allievi che desiderano ancora insegnare e apprendere una lingua che da lingua mirabile per il ragionamento, per la cultura, elegante, musicale, etc... è diventata quasi *demodé*. Eppure la sempre più grande Europa indica come improrogabile via da seguire quella del plurilinguismo.

La realtà mostra che le scale di valori circa le lingue sono inevitabili, come gli stereotipi che le accompagnano. Tra i giovani parlare inglese è effettivamente sentito come più utile e più importante, perché si usa una lingua forte, dato che il sostrato economico e politico che la sostiene è tale. Sono, infatti, le cause politiche ed economiche a rendere una lingua dominante dal punto di vista della sua diffusione e della cultura che attraverso di essa si trasmette¹.

Nel parlare più lingue il nostro cervello si veste fisiologicamente delle strutture di quelle lingue e in tal modo si apre a più possibilità. “[...] entrando in una lingua [il poliglotta] cambia pelle, acquisisce delle espressioni linguistiche che sono allo stesso tempo degli atteggiamenti, dei movimenti e dei comportamenti ‘extra-linguistici’ ma indotti dalla lingua. Siamo diversi a seconda della lingua che pratichiamo. Il nostro corpo diventa un altro strumento. Quando un musicista suona un violoncello, i suoi riferimenti corporei sono diversi da quelli di cui si serve con un violino. Ma può benissimo passare da uno strumento all’altro”².

Concepire anche solo il fatto che per esprimere uno stesso concetto non si possano meramente utilizzare le stesse parole tradotte letteralmente da una lingua all'altra, ma sia necessario addentrarsi nella struttura sintattica ed arrivare ad ‘accettare’ le differenze tra la lingua di partenza e quella d'arrivo... non è di fatto un percorso facile. Essere attenti alla differenza dei suoni e riuscire a riprodurli possono risultare azioni assai complesse. Non per i bambini, che ancora non hanno acquisito forti barriere mentali di certezze assolute e non temono di giocare con i suoni e di sperimentarne di nuovi – senza contare la fisiologica elasticità cerebrale – ma diventa sempre più difficile con il passare dell'età³.

¹ Cfr. Londei D., in Bayley P., San Vicente F. (a cura di), *In un'Europa plurilingue: culture in transizione*, CLUEB, Bologna, 1998, p. 73.

² Tomatis A., *Siam tutti nati poliglotti*, Ibis, Como-Pavia, 2003, p. 49.

³ Ibid., p. 53.

Aprirsi a diverse strutture verbali significa percorrere altre vie di pensiero, diventare familiari con la diversità e curiosi per ciò che è differente. Passare da una lingua all'altra permette di passare da una visione del mondo ad un'altra. E in un mondo in cui la fiducia in sistemi assolutistici di pensiero viene sempre meno, la possibilità di scorgere diverse verità, di vedere altre strade, significa essere in grado di poter scegliere.

Come già accennato, l'Unione Europea ha da sempre percorso in maniera decisa la strada del plurilinguismo, non solo proponendosi come esempio di organismo sovranazionale plurilingue – l'inclusione di nuovi Stati membri è andata di pari passo con l'aumento del numero delle lingue ufficiali di lavoro interne alle istituzioni appartenenti all'UE –, ma soprattutto incoraggiando gli Stati membri a promuovere politiche volte all'apprendimento plurilingue e fornendo strumenti che fungessero da aiuto concreto in tale direzione; si pensi, per esempio, al *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* e al *Portfolio Europeo delle Lingue* i quali, seppur tra critiche condivisibili, hanno il merito di voler stendere linee guida, promuovere la pratica della valutazione come mezzo per il miglioramento, suggerire stimoli ai differenti approcci all'insegnamento senza indicarne alcuno come univocamente infallibile⁴.

Ebbene, pur immersi in questa potente propensione verso il plurilinguismo, l'inglese rimane la prima lingua straniera studiata in tutta Europa, e anche in Italia. Quest'ultima segue la tendenza diffusa nella maggioranza dei paesi europei, che si traduce nel portare l'insegnamento della lingua straniera a un'età sempre più precoce e nel promuovere lo studio di una seconda lingua straniera nella scuola.

La legge n. 53/2003 ha introdotto lo studio della lingua straniera fin dal primo anno della scuola primaria e reso obbligatorio lo studio di una seconda lingua straniera nella scuola secondaria di primo grado.

Di fatto, già da tempo la scuola italiana nell'ambito della legge sull'autonomia e all'interno di numerosi progetti anche statali stava muovendosi nella stessa direzione (si pensi al *Progetto Lingue 2000* o alla cosiddetta 'sperimentazione del bilinguismo nella scuola media').

È tuttavia opportuno sottolineare che attraverso l'attuale normativa l'inglese ha assunto lo *status* di prima lingua straniera nella scuola italiana: è l'inglese ad essere studiato fin dal primo anno della scuola primaria, è all'inglese che si aggiunge nella scuola secondaria di primo grado lo studio di una seconda lingua comunitaria.

Una ricerca svoltasi nel territorio di Bologna e provincia

È in questo quadro che è stata condotta nell'ambito del dottorato di ricerca in Pedagogia sperimentale dell'Università 'La Sapienza' di Roma, una ricerca empirica incentrata sullo studio delle lingue straniere (in particolare dell'inglese e del francese) nella scuola secondaria di primo grado, sul territorio di Bologna e provincia. Tale ricerca si è svolta dal 2002 al 2005, avvalendosi di strumenti quantitativi per la raccolta

⁴ Cfr. Vedovelli M., *Guida all'italiano per stranieri*, Carocci, Roma, 1994, p. 31.

dei dati (prove oggettive di profitto e questionari) allo scopo di verificare attraverso analisi statistiche alcune ipotesi di fondo nate dalla formulazione di domande quali:

- Lo studio predominante di una lingua rispetto ad altre è corretto da una prospettiva di Unione Europea?
- Cosa significa scegliere di studiare una determinata lingua? Perché rivolgersi in modo predominante a una sola?
- La marginalizzazione di una lingua rispetto ad un'altra genera differenze nei livelli di apprendimento?
- Le condizioni socio-culturali e politiche in cui vivono insegnanti e allievi possono influire sull'insegnamento e sull'apprendimento delle lingue straniere?

Dopo aver definito la popolazione di riferimento quale *“gli alunni che nell'anno scolastico 2004-05 hanno frequentato la classe terza nelle scuole secondarie di primo grado di Bologna e provincia, in cui dove era attivata la sperimentazione linguistica che prevedeva lo studio delle lingue straniere francese e inglese nello stesso corso per lo stesso numero di ore”*, è stato estratto un campione di 41 classi (20 a Bologna e 21 in provincia) allo scopo di raggiungere circa 800 studenti, ai quali sono state somministrate prove oggettive di comprensione della lingua inglese e francese e di produzione scritta in inglese e in francese. Agli stessi studenti è stato, inoltre, somministrato un questionario per verificare le loro principali caratteristiche, monitorare variabili di sfondo importanti, e capire meglio cosa ne pensassero dello studio delle lingue straniere in generale e come questo fosse invece condotto in particolare nella loro classe. Le risposte a questo questionario sono state incrociate con i risultati ottenuti nelle prove e incrociate, inoltre, con le risposte fornite dai loro stessi insegnanti a un questionario elaborato espressamente per questi ultimi, in cui si chiedeva, a loro volta, cosa ne pensassero dell'insegnamento delle lingue straniere, e come conducessero in particolare il loro insegnamento nella classe scelta come unità di campionamento. Anche le risposte degli insegnanti sono state poi incrociate con i risultati ottenuti dai ragazzi nelle prove.

La ricerca ha imposto da subito, visti l'ampiezza dell'argomento e la molteplicità di variabili coinvolte, la necessità di scegliere determinati percorsi e, pertanto, anche se con rammarico, tralasciarne altri.

Quali i risultati più interessanti?

Un primo risultato è stato il rivelarsi di una certa iniziale reticenza da parte degli insegnanti a utilizzare strumenti di valutazione 'esterni', dettata non solo da critiche, in parte condivisibili, ma anche da timore di essere personalmente giudicati negativamente.

La fotografia degli studenti estratti come campione mostra una realtà in qualche modo privilegiata: gli studenti che hanno scelto di studiare due lingue straniere hanno genitori con un titolo di studio prevalentemente alto o medio-alto, oltre i tre quarti ha già avuto occasione di viaggiare all'estero, e la maggioranza (77%) è soddisfatta di avere scelto di studiare due lingue straniere, ve ne sono addirittura alcuni (4,5%) che avrebbero desiderato apprendere ben tre lingue straniere.

La maggior parte degli insegnanti condivide il concetto di plurilinguismo espresso nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. Dalle loro dichiarazioni, come da quelle degli studenti, emerge l'importanza attribuita all'aspetto comunicativo e socio-culturale nell'apprendimento delle lingue straniere, oltre all'utilità derivata dalla spendibilità di una lingua nel mondo del lavoro. I dati testimoniano una certa uguaglianza nelle metodologie utilizzate tra insegnanti di francese e insegnanti d'inglese. È l'insegnante che decide di svolgere una determinata attività o di utilizzare uno o più metodi.

Per quanto riguarda i risultati delle prove oggettive di profitto, è emersa la conferma al fatto che ancora oggi a titolo di studio alto dei genitori corrispondono risultati migliori da parte dei ragazzi, dato di fatto preoccupante se si pensa che gli studenti avevano già passato otto anni all'interno della scuola⁵. Gli alunni hanno mostrato di conoscere le lingue straniere in misura più o meno equivalente: la maggior parte degli insegnanti utilizzava metodi e approcci linguistici che univano varie metodologie dell'insegnamento delle lingue e permettevano ai giovani di entrare in contatto con la lingua originale soprattutto attraverso stimoli appositamente costruiti.

Infine, gli andamenti positivi delle prove sono risultati legati a elementi quali la preferenza per una determinata lingua e il divertimento maggiore con un determinato insegnante di lingua straniera. Cosa rende un tipo di insegnamento della lingua straniera più divertente rispetto ad un altro? Quali aspetti l'insegnante riesce a far apprezzare maggiormente ai ragazzi facendoli anche divertire e, quindi preferire una lingua piuttosto che un'altra?

La ricerca si è fermata qui, e certo molti interrogativi rimangono aperti, ma sono proprio questi a dover rappresentare il punto di partenza per altri percorsi.

Come abbiamo visto, lo studio, di cui si è brevemente detto, si è sviluppato in un periodo temporale in cui apprendere due lingue straniere era ancora considerata, in parte⁶, una scelta. Le caratteristiche del campione hanno, infatti, dimostrato che si trattava di un contesto quasi 'privilegiato'. Attualmente l'obbligo di studiare due lingue straniere è stato esteso a tutte le scuole secondarie di primo grado e ciò permette un interessante confronto: quali risultati si otterrebbero ora? I risultati delle prove si equivarrebbero in entrambe le lingue straniere inglese e francese? Quali le principali caratteristiche degli studenti? E degli insegnanti? Quale concetto di plurilinguismo sarebbe condiviso? Quali metodologie didattiche o approcci sarebbero privilegiati?

Concludendo, in un mondo in cui non solo le lingue straniere studiate a scuola sono oggetto di gerarchie socio-culturali, ma anche, e soprattutto, quelle parlate da studenti immigrati che spesso si trovano a non sentire riconosciuto il patrimonio linguistico

⁵ Cfr. Lucisano P. (a cura di), *Alfabetizzazione e lettura in Italia e nel mondo: i risultati dell'indagine internazionale IEA-SAL*, Tecnodid, Napoli, 1994, p. 43-44.

⁶ È opportuno precisare che in alcuni istituti, soprattutto nei più piccoli, era stata attivata la sperimentazione dello studio di due lingue straniere in parallelo su tutte le classi e quindi non sarebbe stato possibile, anche volendo, scegliere di studiare solo una lingua straniera.

stico e culturale di cui sono portatori, è oggi più che mai importante trasmettere una cultura di apertura allo studio delle lingue come grandi ricchezze, come reali strumenti di scelta, e quindi di realizzazione personale, di conoscenza dell'altro, di curiosità positiva e di tolleranza.

Non esistono lingue inferiori alle altre. La ricchezza di ogni lingua sta nella propria diversità, nella propria storia, fin nella propria stessa struttura e nella propria intrinseca missione di portatrice di cultura e valori.

Non esistono allora insegnanti che insegnano lingue meno importanti. Ed è nostro dovere esserne consapevoli.

Bibliografia

- Bayley P., San Vicente F. (a cura di), *In un'Europa plurilingue: culture in transizione*, CLUEB, Bologna, 1998.
- Commissione Europea, *Indagine speciale di Eurobarometro*, (2005), *Gli Europei e le lingue*, disponibile in Internet all'indirizzo:
<http://europa.eu.int/comm/education/languages/consult/ebs.it>
- Consiglio d'Europa, *Modern language division*, (2002).
- Quartapelle F., Bertocchi D., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, RCS Scuola Milano - La Nuova Italia, Firenze.
- Eurydice, *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe*, Bruxelles, 2005, disponibile in internet all'indirizzo:
<http://www.eurydice.org/Documents/KDLANG/2005/FR/FrameSet.htm>
- Lucisano P. (a cura di), *Alfabetizzazione e lettura in Italia e nel mondo: i risultati dell'indagine internazionale IEA-SAL*, Tecnodid, Napoli, 1994.
- Ronchi P., *Lo studio delle lingue straniere nella scuola secondaria di primo grado: atteggiamenti degli insegnanti e rendimento degli studenti*, Tesi di dottorato (Dottorato di ricerca consortile in Pedagogia Sperimentale, Facoltà di Filosofia, Università degli Studi 'La Sapienza', Roma, a.a. 2004-05).
- Tomatis A., *Siam tutti nati poliglotti*, Ibis, Como-Pavia, 2003.
- Vedovelli M., *Guida all'italiano per stranieri*, Carocci, Roma, 1994.
- Portfolio Europeo delle Lingue* sul sito: <http://www.istruzione.it/argomenti/portfolio/index.shtml>

CLIL: MODULI PER PERITI AZIENDALI

Ombretta Arduini, Paola Belli**, Maria Teresa Berghenti****

**Docente di tecnica amministrativa - Scuola secondaria, Traversetolo (Pr)*

***Docente di lingua inglese - Scuola secondaria, Traversetolo (Pr)*

****Docente di lingua francese - Scuola secondaria, Traversetolo (Pr)*

Premessa

Non tutte le discipline si prestano ad essere utilizzate con l'approccio CLIL: le difficoltà non sono solo legate all'uso della LS, ma anche alla possibilità di inserire i contenuti da apprendere in un contesto concreto. Alcune esperienze svolte nel corso degli ultimi tre anni scolastici nella formazione dei periti aziendali e corrispondenti in lingue estere evidenziano come in tale settore ci siano varie opportunità di collegare le lingue straniere con altre discipline del curriculum, come geografia economica, diritto ed economia politica, tecnica amministrativa¹.

L'ambiente di apprendimento integrato di discipline e lingua/lingue straniere è stato rivolto agli studenti delle ultime classi soprattutto di quinta, attraverso moduli brevi da realizzare con lezioni sia per singola materia che in compresenza. Gli argomenti trattati sono stati: sviluppo e sottosviluppo del continente africano (analisi storica ed economica del continente africano dalle origini al post-colonialismo, struttura dell'economia africana oggi, "The Omega Plan"); il prodotto e le relative modalità di trasporto (la negoziazione della merce, lo studio del mercato); il trasporto ferroviario (TAV e tunnel della Manica); i trasporti (la negoziazione della merce).

A titolo esemplificativo riportiamo un modulo CLIL relativo al seguente *topic*: 'I trasporti'. Destinatari sono stati i 14 alunni di classe quinta dell'anno scolastico 2005-06. All'interno del programma di tecnica professionale, amministrativa, organizzativa e operativa è stato individuato il modulo 'La negoziazione della merce', all'interno del quale è stata scelta un'unità d'apprendimento da trattare in lingua inglese e francese.

Tramite una progettazione di tipo collaborativo vengono stabiliti i contenuti, le modalità e i tempi di attuazione, gli strumenti di verifica e la valutazione degli esiti. Le lezioni si sono svolte in orario curricolare, in compresenza, compatibilmente con l'organizzazione oraria dell'istituto.

Descrizione del percorso

Obiettivi generali:

- promuovere l'interdisciplinarietà;
- conseguire una formazione professionale più elevata;
- abituarsi a relazionare in L2 contenuti ascoltati in L1 e viceversa;

¹ Esperienze attuate presso l'Istituto tecnico paritario per periti aziendali e corrispondenti in lingue estere 'Nostra Signora del S. Cuore' di Traversetolo (Pr).

- passare agevolmente da una lingua all'altra, ove richiesto entrambe straniere;
- promuovere la collaborazione;
- promuovere la ricerca individuale;
- acquisire consapevolezza delle proprie competenze;
- sviluppare e ampliare le capacità di comunicare attraverso un lavoro parallelo in tre lingue (italiano, francese, inglese);
- stimolare al confronto tra le realtà italiana, britannica e francese;
- potenziare le abilità espositive e scritte.

Obiettivi disciplinari:

- svolgere tematiche curricolari in lingua;
- approfondire tematiche curricolari in lingua;
- potenziare la comprensione della lingua;
- ampliare il lessico e saper utilizzare un lessico specifico;
- potenziare la capacità di comprendere e analizzare testi di contenuti diversi.

Le quattro abilità linguistiche fondamentali (*listening, speaking, reading, writing*) sono potenziate grazie al confronto e alla riflessione sulle diverse lingue, alla ricerca di un lessico più appropriato e più ricco, ad una maggiore consapevolezza sulla necessità di un uso più puntuale della lingua per una corretta comunicazione.

Per maggiore chiarezza si fornisce una sintesi schematica del lavoro svolto

Contenuti:

Means of Transport in Home and International Trade.

Types de transport dans le commerce national et international et critères pour le choix du meilleur moyen.

Fasi dell'Unità di Apprendimento (Lezioni di 50 minuti)

N.	Contenuti	Docenti	Attività
1	Presentazione dell'unità di apprendimento	lingue	Presentazione degli obiettivi e delle modalità di svolgimento dell'U.d'A.
2	Tipi di trasporto e loro caratteristiche	lingue	Lezione dialogata
3	Contratto di trasporto, trasporto ferroviario, gomma e aereo	lingue	Lezione dialogata e traduzione da una lingua all'altra
4	Trasporto marittimo e intermodale. Analisi documenti	lingue	Lezione dialogata e traduzione da una lingua all'altra
5	Sintesi del lavoro svolto	lingue, tecnica	Dubbi e quesiti
6	Verifica orale	lingue, tecnica	Colloqui orali nelle singole discipline
7	Verifica scritta	lingue, tecnica	Simulazione terza prova
8	Restituzione lavoro svolto	lingue, tecnica	Analisi individuale della verifica

Sviluppo dell'unità di apprendimento e metodologia seguita

Nella prima lezione, in compresenza, le docenti di lingua presentano agli alunni gli obiettivi e le modalità di svolgimento dell'unità di apprendimento.

La seconda lezione è soprattutto dialogata. L'insegnante d'inglese illustra i tipi di trasporto, l'insegnante di francese ne illustra le caratteristiche. La classe è invitata a restituire i contenuti della prima esposizione in lingua francese e della seconda in lingua inglese.

Nelle tre lezioni seguenti gli alunni, con la guida delle insegnanti, svolgono a coppie attività di comprensione del testo e successivamente di traduzione sia dal francese all'inglese che viceversa. Gli argomenti trattati sono i vantaggi e gli svantaggi del trasporto ferroviario, gommato ed aereo nonché il contratto generale di trasporto. Viene utilizzato come strumento di lavoro il libro di testo in adozione. È possibile l'utilizzo del dizionario bilingue. Nelle due lezioni successive con la stessa modalità si definiscono il trasporto marittimo e quello intermodale. Si prendono poi in esame alcuni documenti (lettera di vettura e polizza di carico). Ogni insegnante dedica una lezione a sintetizzare il lavoro svolto e a chiarire dubbi e incertezze. La verifica globale è stata sia scritta, all'interno della simulazione della terza prova d'esame (tipologia B) che aveva per oggetto i trasporti, sia in forma di colloquio nelle singole discipline.

Si riportano a titolo esemplificativo alcune traduzioni fatte in classe dagli alunni, relative rispettivamente al contratto generale di trasporto per l'inglese e ai vantaggi e svantaggi nell'utilizzo dei vari tipi di trasporto nel commercio internazionale in francese.

Traduzione in inglese

The contract of carriage: obligations and rights of the parties involved

Obligations of the parties

The seller must pack the goods with care, put them at the carrier's disposal, send the confirmation of delivery (in order to inform the carrier about transport), pay the freight if the terms are free port.

The carrier must transport the goods at the stated conditions, take care of them and deliver them in good condition.

The consignee must receive the goods if they arrive in good condition, but in case of uncertain condition he can keep them under condition. He must pay for their price if the contract is carriage forward.

Rights of the parties

The consignor has the right to send the items by the stated delivery terms and in good condition.

The carrier has the right to keep the merchandise until the payment of the freight.

The consignee has the right to refuse the goods if they arrive in bad condition and ask for reimbursement of damage.

*Traduzione in francese**Avantages et désavantages des différents types de transport*

<i>Avantages du transport routier</i> On peut livrer porte à porte Il n'a pas d'horaires fixes Il a un coût réduit sur les courtes distances	<i>Désavantages du transport routier</i> Il contribue à augmenter la pollution de l'air Retards possibles à cause de grèves, trafic, mauvais temps Risque d'accidents Risque d'accidents Il est cher sur les longues distances
<i>Avantages du transport ferroviaire</i> Il est économique sur les longues distances On peut transporter de grandes quantités de marchandises et de dimensions et nature différentes Il n'y a aucun problème de trafic ni de mauvais temps	<i>Désavantages du transport ferroviaire</i> Risque de grèves On ne peut pas livrer porte à porte Il est sujet aux horaires fixes Il est cher sur les courtes distances
<i>Avantages du transport aérien</i> Il est très rapide On peut transporter des marchandises périssables	<i>Désavantages du transport aérien</i> Il est très cher Retards possibles à cause de grèves et de mauvais temps Il est sujet aux horaires fixes On ne peut pas livrer porte à porte
<i>Avantages du transport maritime</i> On peut transporter des marchandises lourdes, volumineuses et indivisibles Il est moins cher par rapport au transport aérien Il couvre de très longues distances	<i>Désavantages du transport maritime</i> Il est très lent et sujet au mauvais temps Il est sujet aux horaires fixes Il contribue à la pollution de l'eau En cas d'accidents, il cause des dommages à l'environnement

Si riporta il *testo della simulazione della terza prova sui trasporti*, svolta in classe (le materie coinvolte sono francese, inglese, tecnica amministrativa).

*Francese**Air, terre, mer: les enjeux de la mobilité*

Environ 10% du PIB européen et de l'emploi sont générés par le secteur des transports. [...] le transport routier est en croissance de 150% depuis 1970. [...] Quant au trafic aérien, il risque de tripler d'ici à 2010.

Si les transports ont le vent en poupe, ce n'est pas seulement dans la bonne direction. Ils sont grands pollueurs et consommateurs d'énergie, les routes tuent, les villes embouteillées perdent leur qualité de vie. Bon nombre des problèmes écologiques [...] en Europe sont liés au secteur du transport. Le secteur du transport contribue pour environ 60% des émissions de monoxyde de carbone, environ 25% des émissions de CO₂. il représente une importante source de bruit, et plus de la moitié

des émissions totales d'oxyde d'azote provient du trafic routier seul. [...] (adapté de la brochure *L'Union européenne et le commerce mondial*).

1. Pourquoi la croissance des transports ne va pas seulement dans la bonne direction? (5 lignes maximum)
2. Qu'est-ce que le Sernam? (10 lignes maximum)
3. Quels sont les avantages et les désavantages du transport aérien? (8 lignes maximum)

Inglese

Transport Methods in the European Union

The proportion of goods carried by road continues to increase despite environmental worries about noise, pollution and destruction of the countryside. Its main advantage lies in the convenience of door-to-door delivery....

Road is most often used to transport manufactured articles, foodstuffs and agricultural products. Speed limit and restrictions on weekend driving must all be taken into account when projecting the estimated time for a road delivery.

Now the EU is facing the dilemma whether to improve road infrastructure, as this invariably causes environmental problems. (adapted from Benigni, Caimi, Orlandi, *Business. A global approach*, CLITT).

1. What are the most important advantages and disadvantages of road transport, according to the text? (max 8 lines).
2. What are the advantages and disadvantages, if we compare transport by road with transport by rail? (max 12 lines).
3. What are the criteria that affect the choice of the most suitable means of transport? (max 11 lines).

Tecnica amministrativa

1. Il trasporto intermodale ha avuto, in questi ultimi anni, un notevole sviluppo. Quali sono le caratteristiche di questa modalità di trasporto ed i vantaggi che da essa ne derivano? (max. 8 righe).

2. Quali sono e che caratteristiche hanno i documenti stilati nei vari tipi di trasporto? (max. 10 righe).

3. Il trasporto rientra nella gestione logistica dell'impresa e incide sensibilmente sull'economicità e sulla razionalità dell'attività aziendale. Quali caratteristiche deve avere la prestazione di trasporto per rispondere ai requisiti di efficienza? (max. 10 righe).

Parte III

Lingua inglese: esperienze innovative

INTELLIGENZE MULTIPLE E DIDATTICA DELLA LINGUA

Vittoria Volterrani*

**Docente di scuola primaria - Istituto Comprensivo di Bobbio (Pc)*

La teoria delle intelligenze multiple, elaborata nel 1983 da H. Gardner, è inequivocabilmente frutto di precise ricerche in campo neurologico effettuate dal ricercatore dell'Università di Harvard sia con bambini con lesioni cerebrali (non in grado dunque di utilizzare abilità linguistiche o logiche) sia con bambini prodigio (con abilità portate all'estremo).

La MIT, sviluppatasi in oltre un ventennio, progressivamente raffinata e tuttora in corso di studio, ha avuto forte ricaduta nella pedagogia contemporanea, stravolgendo completamente il *focus* e la tradizionale consuetudine di considerare l'intelligenza come facoltà unitaria posseduta da ogni individuo in forma maggiore o minore.

Gardner propone una mente come somma di differenti facoltà intellettive interagenti, il risultato di una sorta di *Cooperative learning* tra differenti strategie operative, tra diverse operazioni cognitive.

L'esistenza in ognuno di molteplici intelligenze e il loro carattere non statico rende ogni individuo una persona totalmente unica, anche dal punto di vista cognitivo. Alla luce di quest'ottica divengono riduttivi e limitanti quei test di intelligenza che valutano il potenziale di un allievo solo all'interno di un sistema scolastico che predilige capacità relative al linguaggio e all'astrazione, ma che non considerano eventuali potenzialità ad esso meno conformi.

Gardner giunse alla conclusione che in nessun caso l'intelligenza dipenda da un sistema sensorio e, nondimeno, nessun sistema sensorio è da vivere come intelligenza. L'intelligenza ricorre invece a diversi sistemi sensori per potersi realizzare al meglio.

Afferma H. Gardner: *“Comincio col definire un'intelligenza come l'abilità di risolvere problemi o di creare prodotti apprezzati nell'ambito di uno o più ambienti culturali. ... Il suo carattere è 'in potenza', può cioè essere realizzato o mantenuto latente. ... Persino persone che sembrano dotate di una particolare intelligenza o potenziale la realizzeranno minimamente se non verranno esposte a materiali che la stimolino”*.

Le intelligenze non hanno carattere chiuso, sono dinamiche, potenziali biopsicologici, universali cognitivi (comuni a tutti gli umani), facoltà sintesi della naturale dotazione biologica messa in interazione con gli stimoli ambientali.

Ogni individuo ha il diritto di riconoscere e sviluppare le proprie intelligenze. *“Ciò che importa è scoprire anziché coprire. Allora succederanno due cose stupende. La prima è che permetteremo a ciascun bambino di utilizzare l'approccio più adatto alla sua propria intelligenza. La seconda è che daremo a tutti la sensazione di aver capito, di aver conquistato confidenza con l'argomento, di poterlo gestire senza paura in ogni momento e in ogni evenienza”*.

Intelligenze multiple e implicazioni metodologiche nella didattica di L2

Il primo modello proposto da Gardner in *Frames of mind* del 1983 riconosceva sette intelligenze, ora dopo più di venti anni siamo a nove (ultime la naturalistica e l'esistenziale); ognuna di esse può potenziarsi, oltre che in relazione con stimoli ambientali anche grazie all'evolversi di altre intelligenze, sottolineando il carattere assolutamente dinamico del nostro apprendere.

Chi opera in base alla MIT necessariamente procede ad un'attenta osservazione del gruppo cercando di riconoscere le diverse abilità di ognuno e differenzia il più possibile l'azione formativa per ridurre al minimo il rischio di non evidenziare il potenziale umano spesso latente.

La personalizzazione diventa allora realizzabile, l'apprendimento diviene il frutto di differenti approcci al medesimo argomento e la competenza L2 naturale conseguenza della pratica in diversi contesti comunicativi. Ciò consente di offrire anche agli alunni lontani dai convenzionali modelli di riferimento maggiori possibilità sia di apprendimento contingente, sia di sviluppo ad ampio spettro del proprio potenziale.

Le intelligenze sono raggruppate in 3 settori: ambito interattivo, introspettivo, analitico.

Intelligenze multiple

<i>Ambiti</i>	<i>Intelligenze</i>	<i>Abilità</i>	<i>Attività proponibili in L2</i>
<i>Interattivo</i>	<i>Intelligenza linguistica</i> (particolarmente valorizzata insieme a quella logica dal sistema scolastico occidentale)	Permette di comprendere e produrre testi Predilige l'uso delle parole (sia in forma orale sia in forma scritta), promuove la sensibilità verso i suoni e i ritmi delle parole	Presentazioni Creazione testi-storie Catene Insegnamento tra pari Descrizioni Drammatizzazione Interviste
	<i>Intelligenza corporea cinestetica</i>	Controllo senso-motorio del proprio corpo Manipolazione e produzione di oggetti manufatti	Giochi di movimento Danza <i>Role play</i> <i>Art and crafts</i> Giochi di manualità Cooperazione in gruppo Drammatizzazione Mimo Recitazione corporea di <i>songs</i>
	<i>Intelligenza interpersonale</i>	Capacità di notare, distinguere le abilità, i desideri e le attitudini dell'altro. Facilità del porsi in relazione	Lavori di gruppo Giochi di osservazione Insegnamento tra pari Correzione tra pari
<i>Introspettivo</i>	<i>Intelligenza visivo-spaziale</i>	Capacità di percepire i volumi e gli spazi (non necessariamente con la vista), di rielaborarli attraverso l'immaginazione, di ricrearli tramite la propria personale esperienza	Invenzione di storie Illustrazioni Illustrazioni di descrizioni Storie a finale multiplo/aperto; attività interattive multimediali
	<i>Intelligenza intrapersonale</i>	Capacità di formarsi un adeguato senso di sé, di percepire e governare le proprie emozioni Capacità di autoregolarsi	Descrizione di stati d'animo Risposta personale a problemi Creazione di personaggi verosimili
	<i>Intelligenza esistenziale</i>	Capacità di mettersi in relazione a tematiche esistenziali	<i>Story board</i> fotografico della propria vita, rilevazione dei cambiamenti

<i>Analitico</i>	<i>Intelligenza logico-matematica</i>	Procedendo da semplici operazioni concrete, che diventano gradualmente complesse, promuove il processo di astrazione e lo svolgere di ragionamenti anche nella risoluzione di problemi	Stesura di <i>story boards</i> Riordino in sequenze (storie o dialoghi) Creazione di quiz <i>Maths in english</i> (CLIL)
	<i>Intelligenza musicale</i>	Capacità di apprezzare e/o interpretare strumentalmente o vocalmente brani Capacità di distinguere e utilizzare adeguatamente tono, ritmo, timbro.	Riproduzione vocale di toni e timbri diversi per ricreare personaggi differenti Individuazione del ritmo delle parole e trasformazione in battiti Ascolto e riproduzione di suoni e ritmi in <i>songs, chants, rhymes</i> . Trasposizione di un testo in <i>chant</i> o <i>rap</i>
	<i>Intelligenza naturalistica</i>	Capacità di capire ciò che si incontra nel mondo della natura, di classificare e mettere in relazione eventi	<i>Science/geography in english</i> (CLIL) Osservazione, raccolta, descrizione e classificazione

Ognuno di noi possiede tutte queste intelligenze, ma sviluppa quelle che vengono maggiormente sollecitate da stimoli ambientali e attitudini personali.

Un insegnante che opera in base alla MIT cerca di mantenere una situazione di equilibrio nella pianificazione delle attività, in modo da scegliere di stimolare almeno un'intelligenza per ciascuno dei tre ambiti di riferimento, mantenendo l'obiettivo come filo conduttore per impedire la frammentazione del lavoro.

Proviamo a formulare alcuni esempi spiccioli che rendano chiara l'applicazione didattica della MIT, ad esempio, nell'ambito di un'UA per la *seconda classe* con obiettivo il raggiungimento di abilità quali:

- acquisizione del lessico inerente le *minibeasts*;
- relativi verbi di movimento;
- uso orale di *can* (forma affermativa attiva e interrogativa passiva).

Una delle lezioni introduttive potrebbe proporre attività di questo tipo:

• *ambito introspettivo* - *Intelligenza visiva*: presentazione e ripetizione con *flash cards* delle *minibeasts* - Gioco '*what's missing?*';

• *ambito interattivo* - *I. cinestetica*: mimo dell'animale e della relativa azione (*bee- buzz*) e successivo gioco '*Can you be a worm?*' (i bambini mimano l'animale e rispondono: *I*

can!). ‘*Can you fly like a butterfly?*’ (i bambini mimano il volo della farfalla e rispondono: ‘*I can fly!*’);

- *ambito analitico - I. musicale*: canzone ‘*I can be a worm*’ (ascolto ripetuto, mimo su ascolto delle azioni riconosciute, canto da *playback*, gradualmente fino a voce alta, in abbinamento al mimo; canto utilizzando timbri di voce diversi a seconda dell’animale).

Oppure ancora: *in classe quarta*, un’UA dal titolo ‘*Clothes for every seasons*’, con le seguenti abilità da raggiungere:

- acquisizione del lessico relativo l’abbigliamento;
- saper descrivere ciò che si indossa e ciò che un’altra persona indossa;
- corretto uso degli aggettivi (forma-colore).

Una delle lezioni finali potrebbe essere così strutturata:

- *ambito analitico - I. musicale*: canzone ‘*Blue jeans and a horse*’ (primo ascolto, comprensione e ripetizione effettuata precedentemente); il canto si abbina alla mimica delle azioni, diventando una spiritosa danza;

- *ambito introspettivo - I. visiva, I. intrapersonale*: scheda dal titolo ‘*How do you feel? What do you wear?*’. I bambini illustrano un capo d’abbigliamento (specificandone forma e colore), che associano a stati d’animo (*happy/sad...*; esempio: *I feel sad.... I wear a big, soft blue pullover*);

- *ambito interattivo - I. cinestetica, interpersonale, linguistica*: ‘*Vestirello game*’; grande ammasso di abiti in centro classe, ragazzi divisi in quattro squadre. I quattro partecipanti (uno per squadra) ricevono indicazioni scritte in merito a cosa ognuno deve indossare (quattro o cinque indumenti a testa). Con l’aiuto di un compagno di squadra indossano ciò che è loro richiesto, consegnano il biglietto all’insegnante e, quando tutti sono pronti, ripristinata la calma, ognuno descrive oralmente ciò che indossa. Viene attribuito un punteggio alla squadra in base all’ordine di arrivo, alla correttezza degli indumenti scelti e della descrizione.

Particolare attenzione, per l’efficacia dell’azione e la velocità dei tempi di apprendimento, è da riservare all’uso delle nuove tecnologie. Computer, videoproiettore e un valido cd interattivo sono strumenti molto utili nella pratica quotidiana, proprio perché coinvolgono all’unisono, ma senza forzature, svariate delle intelligenze gardneriane.

Facciamo l’esempio di una *classe terza*, in una delle lezioni iniziali di un’UDA che mira al conseguimento di abilità quali:

- acquisizione del lessico relativo alla famiglia;
- uso degli aggettivi dimostrativi *this - that*;
- espressioni e convenzionali formule di saluto.

Intelligenze messe in gioco: *musicale, logica, visiva, linguistica, interpersonale, cinestetica*.

Bambini seduti a terra di fronte alla grande proiezione delle immagini del cd-rom, suddivisi in 3 o 4 squadre, ognuna ha un capogruppo con l’unico compito di prenotare la risposta, solo quando è nota ad ogni componente del gruppo.

Le attività iniziano con una breve e ripetitiva canzone ‘*This is my mother, nice to meet you*’ - Ascolto e visione ripetuti, si aggiunge il karaoke da *playback* gradatamente fino a tono normale. Ogni piccolo gruppo ha alcuni minuti per organizzarsi e dire in co-

ro, a ritmo rap, una delle strofe. La sequenza delle stesse ricostruisce la canzoncina in ritmo rap.

Si prosegue con il gioco *'Who's that?'* - Dopo aver rivisto e più volte nominato i sei membri della famiglia, a turno ogni squadra dovrà ricollocarli nel giusto riquadro, abbinando immagine a parola (il programma calcola tempi ed eventuali penalità).

L'ora termina con un *'sentences game'* - I bambini costruiscono frasi avendo a disposizione una serie di parole da mettere nella giusta sequenza. Ogni gruppo si riunisce per trovare insieme l'esatto ordine, i capigruppo prenotano e l'insegnante decide chi, del primo gruppo prenotato, darà la risposta, assegnando un punteggio (se il primo gruppo non risponde correttamente e nel tempo stabilito, la parola passa al secondo gruppo prenotato).

Bibliografia

Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 1987.

Gardner H., *Intelligences reframed*, Basic Books, New York, 1999.

McKenzie W., *Intelligenze multiple e tecnologie per la didattica*, Erickson, Trento, 2006.

Sitografia

www.psicolab.net

www.orizzontescuola.it

L'APPROCCIO LESSICALE¹

Silva Severi *, Valentina Biguzzi **

* Docente di scuola primaria, D. D. 2° Circolo di Cesena (Fc), formatrice.

** Docente di scuola secondaria di 1° grado, Scuola Media 'Via Pascoli', Cesena (Fc), formatrice.

"Language is viewed in various theories as a genetic inheritance, a mathematical system, a social fact, the expression of individual identity, the expression of cultural identity, the outcome of dialogic interaction, a social semiotic, the intuition of native speakers, the sum of attested data, a collection of memorized chunks, a rule-governed discrete combinatory system, or electrical activation in a distributed network. But to do justice to language, we do not have to express allegiance to one or some of these competing views. We do not have to choose. Language can be all of these things at once [...]. Principles are needed which can accommodate complexity and relate theory to experience".

Guy Cook, Barbara Seidholfer²

Introduzione

Il seguente contributo intende illustrare l'approccio lessicale come utile prospettiva di insegnamento delle lingue straniere. Si esaminerà il ruolo che il lessico ha rivestito nei diversi metodi che si sono susseguiti nella didattica delle lingue per arrivare ad un'analisi dell'approccio. Il lavoro indagherà possibili percorsi applicativi in ambito di apprendimento precoce.

Il ruolo del lessico nella didattica delle lingue straniere*

Per lungo tempo la lessicologia è stata, come afferma Lipka, *"the poor relation of linguistics, the Cinderella of linguistic theory"*³. Meara nel 1980, facendo il punto sullo stato della ricerca sul lessico nel settore dell'insegnamento-apprendimento, pubblica un articolo dal titolo significativo: *'Vocabulary Acquisition: a neglected aspect of language learning'*⁴. I linguisti hanno a lungo considerato il lessico un'area poco controllabile: il carattere aperto, dinamico, in costante rinnovamento, ha fatto sì che fosse considerato il regno del caos e dell'anarchia.

Per meglio capire la segregazione che il lessico ha subito, è utile inquadrarlo nella storia della didattica delle lingue straniere.

¹ Silva Severi ha curato i paragrafi indicati con *, Valentina Biguzzi quelli indicati con **; le illustrazioni all'interno del contributo sono di Gianfranco Zavalloni.

² Cook G., Seidholfer B., *Principle and Practice in Applied Linguistics. Studies in Honour of H. G. Widdowson*, OUP, 1995, p. 4.

³ Lipka L., *An Outline of English Lexicology*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 1992, p. 187, cit. in Prat Zagrebelsky M. T., *Lessico e apprendimento linguistico. Nuove tendenze della ricerca e pratiche didattiche*, Quaderni LEND, La Nuova Italia, Firenze, 1998, p. IX.

⁴ Ibidem.

Lo scopo principale del metodo traduttivo-grammaticale (*Grammar Translation Method*), introdotto per la prima volta alla fine del diciottesimo secolo, era quello di preparare gli studenti alla lettura dei classici di letterature straniere: si presupponeva che la maggior parte degli studenti non avrebbe mai usato la lingua straniera in situazioni reali. L'apprendimento finiva per costituire un mero esercizio mentale, con la spiegazione in L1 del sistema grammaticale e con liste bilingui di vocaboli da imparare. Il nuovo lessico era scelto in funzione della spiegazione della regola grammaticale⁵.

In contrapposizione al metodo traduttivo-grammaticale nacque, all'inizio del ventesimo secolo, il metodo diretto (*Direct Method*, *Berlitz Method*), che metteva al centro della didattica il parlare 'direttamente' in lingua straniera senza la mediazione della lingua madre. I punti chiave di questo nuovo metodo erano: nessuna traduzione, una forte enfasi sulle attività orali, spiegazioni grammaticali limitate al minimo, l'utilizzo della tecnica domande-risposte. Il lessico era semplice e familiare accompagnato da poster ed immagini per indicarne il significato.

Gli anni Trenta videro la nascita del metodo situazionale (*Situational Language Teaching*). I linguisti H. E. Palmer e A. S. Hornby consideravano l'apprendimento della lingua straniera come pratica delle strutture basilari in attività significative che ricalcassero situazioni reali. Reagendo criticamente al metodo diretto, questi studiosi imposero una gradualità nell'apprendimento con la formula *selection, gradation, presentation*⁶. Come per le altre aree della lingua, anche il contenuto lessicale doveva essere selezionato su basi scientifiche e razionali.

Nello stesso periodo un contributo importante venne da Michael West. Egli sottolineò l'importanza delle *vocabulary skills*. West era convinto, infatti, che le difficoltà linguistiche di molti apprendenti fossero riconducibili a tre principali ragioni: 1) gli studenti spendevano troppo tempo in attività che non li coinvolgeva a parlare veramente la lingua; 2) imparavano parole inutili; 3) non si favoriva una vera e propria padronanza del lessico. Nel 1953 West pubblicò *A General Service List of English Words*, che elencava 2.000 lemmi per un totale di circa 6.000 significati. Oggi, dopo mezzo secolo, questa rimane una delle liste di parole ad alta frequenza dell'inglese più largamente usate, nonostante la presenza di liste più aggiornate e compilate con l'aiuto delle tecnologie. Gli studi di Palmer e di West portarono per la prima volta allo sviluppo di principi scientifici che regolavano l'esposizione ad un lessico graduato e significativo⁷.

Il metodo audiorale (*Audio-Lingual Method*/*Audio-Oral Method*/*Structural Approach*) venne utilizzato per la prima volta all'English Language Institute della University of Michigan dal suo ideatore, Charles Fries. Egli proponeva un corso di *full immersion*, basato sulle strutture grammaticali, una particolare attenzione alla pronuncia ed esercizi

⁵ Coady J., Huckin T. (eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition. A Rationale for Pedagogy*. CUP, 1997, pp. 5-6.

⁶ Richards J., Rodgers T. S., *Approaches and Methods in Language Teaching: a Description and Analysis*, CUP, 1986, p. 33.

⁷ Coady J., Huckin T., *op. cit.*, p. 7.

orali di ripetizioni delle strutture linguistiche, i cosiddetti *pattern drills*. Il vocabolario veniva selezionato in base a criteri di semplicità e familiarità, ma appariva come un'appendice della grammatica da limitare soprattutto sotto il profilo quantitativo⁸.

Dalla metà degli anni Sessanta aspre critiche furono rivolte a questo metodo. Il linguista americano Noam Chomsky propose la teoria generativo-trasformativale, in base alla quale gli apprendenti non imparano liste infinite di parole e di regole grammaticali. Il linguaggio, asserì Chomsky, è la realizzazione di un meccanismo cognitivo innato, frutto di creatività governata dal LAD (*Language Acquisition Device*): "*The child, placed in a linguistic community, is presented with a set of sentences that is limited and often imperfect, fragmented. In spite of this, in a very short time, he succeeds in constructing, in internalising the grammar of his language, developing knowledge that is very complex*"⁹.

I contributi chomskiani e le nozioni introdotte successivamente da Dell Hymes portarono ad un cambiamento radicale nell'educazione linguistica: si arrivò al *Communicative Language Teaching*, gli approcci comunicativi, che costituiscono ancor oggi l'etichetta preferita con cui molti insegnanti di L2 descrivono le loro pratiche didattiche.

Negli anni Ottanta, sulla scia dell'enfasi relativa alla competenza comunicativa, si è sviluppato il metodo naturale (*Natural Approach*). I due capiscuola, Krashen e Terrell, sottolineano la cruciale importanza del lessico nel processo di acquisizione linguistica:

*"Acquisition depends crucially on the input being comprehensible. And comprehensibility is dependent directly on the ability to recognize the meaning of key elements in the utterance. Thus, acquisition will not take place without comprehension of vocabulary"*¹⁰.

Il lessico, dunque, pian piano riacquista visibilità come elemento significativo del sillabo; viene riabilitato, ottenendo un ruolo rilevante nel percorso di insegnamento-apprendimento linguistico. Ciò nonostante la dicotomia tra lessico e grammatica permane e nelle pratiche di insegnamento queste continuano ad essere percepite come entità separate, da studiare isolatamente.

L'approccio lessicale*

Negli ultimi decenni si è sviluppato un approccio che vede il superamento della tradizionale divisione tra grammatica e lessico: l'approccio lessicale (*Lexical Approach*). L'idea centrale è che la grammatica vada appresa contemporaneamente e assieme al lessico e che si debba arrivare alla competenza nella lingua straniera attraverso un insegnamento basato sul lessico¹¹.

Michael Lewis, nel suo *The Lexical Approach* (1993), promuove il concetto di lessicogrammatica, dove le due aree della lingua sono apprese contemporaneamente.

⁸ Prat Zagrebelsky M. T., *op.cit.*, p. 48.

⁹ Chomsky N., *Language and Responsibility*, 1979, p. 132.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Serra Borneto C., *L'approccio lessicale*, in Serra Borneto C. (a cura di), *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle straniere*, Carrocci, Roma, 1998, pp. 227-246.

Ad esempio, nell'insegnamento di tipo tradizionale in ambito di trattazione grammaticale si potrebbero avere le seguenti regole:

- la forma infinita del verbo in inglese è preceduta da *to*;
- dopo le preposizioni (*of, for...*) si usa la forma con *-ing*;
- il pronome relativo può essere omesso in certi contesti.

Queste tre regole, che appaiono, così formulate, astratte e irrelate tra loro, all'interno dell'impostazione lessicogrammaticale saranno esposte in maniera diversa, partendo, ad esempio, dal comportamento dell'unità lessicale *way*:

- a pushchair is a handy *way to take* a child shopping;
- ...different *ways of* cooking;
- I don't like the *way* he talks.

In tal modo le regole che prima apparivano astratte, si presentano ora all'interno di frasi naturali e d'uso comune e mostrano quanto l'uso delle forme grammaticali sia strettamente collegato al lessico e da esso potentemente condizionato¹².

La lingua, secondo Lewis, consiste non di strutture e vocaboli, ma essenzialmente di diversi tipi di elementi lessicali. Quattro categorie, in particolar modo, costituiscono una cornice di riferimento e di analisi:

1. a) words (*push, exit, fruit*);
b) polywords (*by the way, on the other hand*);
2. collocations or word partnership (*an initial reaction, to assess the situation*);
3. institutionalised utterances or fixed expressions (*I'll see what I can do*);
4. sentence frames or heads (*Considerable research has been done...; some experts believe...*)¹³.

Caratteristica principale di tutte queste unità lessicali, a partire dai verbi proposizionali, dalle parole composte o polirematiche, fino alle espressioni formulaiche, ai proverbi, alle forme idiomatiche, alle espressioni metaforiche, alle forme convenzionalmente sancite, è che il loro significato non è riconducibile alla somma dei significati delle loro componenti. Ne deriva che esse non possono essere apprese singolarmente ma vanno assunte nel loro insieme.

L'approccio lessicale non va inteso come rifiuto dello studio della grammatica: "*lo studio della grammatica va piuttosto calibrato e soprattutto integrato in quello del lessico in quanto il lessico è esso stesso una componente intrinsecamente portatrice di informazione grammaticale*"¹⁴.

Chunks*

Un aspetto particolarmente interessante dell'approccio lessicale è il rilievo riservato ai cosiddetti *chunks*: il lessico non è unicamente l'insieme di parole singole ma anche di *combinazioni di parole*, che vengono inizialmente apprese e riutilizzate in maniera fissa e

¹² Serra Borneto C., *op. cit.*, pp. 233-234.

¹³ Lewis M., *Implications of a lexical view of language* in Willis J., Willis D. (eds.), *Challenge and Change in Language Teaching*, Macmillan-Heinemann, 1996, pp. 10-16.

¹⁴ Serra Borneto C., *op. cit.*, pp. 231.

globale. Le ricerche effettuate nel campo di acquisizione della L1 sono le prime ad sostenere il concetto di *chunk*: Peters parla di *holophrases* presenti nel linguaggio dei bambini (ad esempio, *This-is-mine, give-me, leave-me-alone*) ed afferma che queste sono inizialmente apprese come singole unità¹⁵. Anche gli studi sui processi evolutivi di chi apprende una seconda lingua (*SLA, Second Language Acquisition*) ed in particolare il campo di ricerca che riguarda l'organizzazione del lessico mentale confermano l'acquisizione da parte degli apprendenti di strutture linguistiche fisse prefabbricate. Un dato della ricerca è oggi dunque assodato: il lessico mentale degli apprendenti non contiene solo parole singole, ma anche gruppi di parole usati in maniera globale, in analogia ai processi di acquisizione dei bambini nella lingua materna. La nostra mente tende, infatti, a memorizzare per associazione ed aggregazione: quando parliamo risulta molto più immediato ed efficace ricordare ed utilizzare gruppi di parole piuttosto che costruire espressioni parola per parola. L'autorevole studio di Lily Wong-Fillmore, che ha analizzato il linguaggio di parlanti ispanofoni in fase di apprendimento della lingua inglese, dimostra che i *chunks* costituiscono *"a major part of their speech behaviour and the strategy of acquiring formulaic speech is central to the learning of language"*¹⁶. L'uso dei *chunks* è un fenomeno attestato in tutti gli apprendenti: incontrandoli spesso e individuandone l'utilità, l'apprendente li trattiene come 'azioni linguistiche' complesse ma indifferenziate. Queste sono poi la base per elaborazioni di frasi originali più articolate¹⁷.

Collocazioni*

"You shall know a word by the company it keeps", affermò Firth nel 1957. Da allora nella linguistica fu introdotta la pratica di classificare le parole non solo su base semantica, ma anche sulla base delle co-occorrenze con altre parole. *"Conoscere una parola"*, confermano Corda e Marello, *"significa anche sapere con quali parole si combina, cioè conoscere anche il suo comportamento collocazionale che spesso non è prevedibile in base a ciò che sappiamo del comportamento della parola equivalente nella nostra madrelingua. Anche i dizionari bilingui di norma sono piuttosto orientati a dare informazioni su come tradurre nella madrelingua dell'utente e prestano poca attenzione alla trattazione sistematica delle combinazioni del lemma con altre parole"*¹⁸.

Le parole, infatti, tendono a 'tenersi compagnia', a essere 'solidali' tra di loro e si combinano in forme che non dipendono da regole grammaticali. *"In English you can say she has a beige car, but not she has beige hair. I can say she has blond hair, but not she has a blond car. Beige and blond, although both describing colours, are restricted in respect of what words they may combine with"*, asserisce Lewis¹⁹.

¹⁵ Peters A., *The Units of Language Acquisition*, CUP, 1983, cit. in Thornbury, *The Lexical Approach: a journey without maps?* in "Modern English Teachers", vol. 7, n. 4, p. 37.

¹⁶ Wong-Fillmore, 1976, cit., in Nattinger J. R., De Carrico S., *Lexical Phrases and Language Teaching*, OUP, 1992.

¹⁷ Pallotti G., *La seconda lingua*, Bompiani, Milano, 1998, pp. 25-32.

¹⁸ Corda A., Marello C., *Insegnare ed imparare il lessico*, Paravia, Torino, 1999, p. 143.

¹⁹ McCarthy M., *Vocabulary*, OUP, 1990, p. 12.

Le parole, dunque, non vivono in isolamento. La maggior parte di esse si colloca in modo preferenziale con altre parole: ad esempio, sono comuni le collocazioni *beautiful woman* e *handsome man*, ma non si dice *handsome woman*. Lo stesso vale per *black and white* (non *white and black*) o per *here and there* (non *there and here*). O ancora, una montagna può essere definita *steep* ed una matita *sharp*, ma non viceversa.

Se si considerano le parole che di norma tendono ad associarsi, vediamo che il fenomeno collocazionale copre una vastissima tipologia:

1. *a difficult decision* (adjective + noun);
2. *submit a report* (verb + noun);
3. *radio station* (noun + noun);
4. *examine thoroughly* (verb + adverb);
5. *extremely inconvenient* (adverb + adjective);
6. *revise the original plan* (verb + adjective + noun);
7. *the fog closed in* (noun + verb);
8. *to put in another way* (discourse marker);
9. *a few years ago* (multi-word phrase);
10. *turn in* (phrasal verb);
11. *aware of* (adjective + preposition);
12. *fire escape* (compound noun);
13. *backwards and forwards* (binomial);
14. *hook, line and sinker* (trinomial);
15. *on the other hand* (fixed phrase);
16. *a sort of...* (incomplete fixed phrase);
17. *Not half!* (fixed expression);
18. *See you later/tomorrow* (semi-fixed expression);
19. *Too many cooks...* (part of the proverb);
20. *To be or not no be* (part of a quotation)²⁰.

Le collocazioni costituiscono per il parlante non nativo 'isole di affidabilità': con esse si evita di costruire nella propria performance linguistica tutto parola per parola, confidando in espressioni utili e attendibili.

Chunks e collocazioni rappresentano un'area vantaggiosa per scopi didattici: offrono agli apprendenti la possibilità di esprimersi anche in assenza di una conoscenza delle strutture linguistiche sottostanti. L'espressione *If I were*, ad esempio, può essere efficacemente utilizzata come *chunk* ed associata alla sua funzione comunicativa (dare consigli) molto prima di possederne una conoscenza strutturale approfondita. Gli apprendenti di una lingua straniera, se esposti ad un tipo di linguaggio di espressioni ripetitive, possono impadronirsi di entità lessicali molto utili per lo sviluppo della loro competenza comunicativa.

È opportuno che gli insegnanti superino la tradizionale prospettiva dell'insegnamento di parole come singole unità o unicamente raggruppate per campi semantici

²⁰ Lewis M., *Ibid.*, p. 132.

ed arrivino ad un insegnamento esplicito di espressioni, *chunks* ed enunciati, con una precisa valenza comunicativa. Le parole apprese in isolamento tendono ad essere dimenticate, per questo è importante offrire agli studenti un insegnamento non sottinteso dei comportamenti lessicali.

Alla luce di queste considerazioni, l'approccio lessicale si rivela consono anche in ambito precoce. I bambini, nei primi anni di apprendimento formale, non possiedono ancora strumenti per gestire le astrazioni delle regole grammaticali e, a differenza degli adulti, apprendono in maniera olistica. Sono in grado di comprendere input linguistici derivati da contesti significativi ma non ne analizzano le strutture linguistiche. Solo in fasi più avanzate cominciano a sviluppare capacità analitiche, identificando e applicando regole sintattiche. Ne deriva che la didattica precoce potrebbe beneficiare alquanto dalle ricerche compiute in ambito lessicale, come conferma J. Moon: "*Teaching children chunks may be very helpful in the early stages of language learning to enable them to take part in conversations*"²¹. Tale insegnamento, tuttavia, non potrà essere esplicito e formalizzato, almeno nei primi anni della scuola primaria, ma dovrà essere incorporato nelle attività più adatte ai bambini in questa fascia d'età. L'uso di canzoni, *rhymes*, attività di *storytelling*, drammatizzazioni e giochi danno origine ad una grande esposizione linguistica ed è proprio attraverso queste tecniche didattiche che l'insegnante potrà, come vedremo nella prossima sezione, sperimentare un efficace approccio lessicale nella scuola primaria.

L'approccio lessicale nella scuola primaria**

Come si evince dal Quadro Comune Europeo di Riferimento, nell'apprendimento linguistico lo sviluppo della competenza lessicale è fondamentale e i parametri presi in considerazione sono ampiezza, varietà e padronanza del lessico.

A livello A1, corrispondente alle competenze in uscita degli alunni di scuola primaria, si parla dell'acquisizione di "un repertorio di base fatto di singole parole ed espressioni riferibili a un certo numero di situazioni concrete"²². Anche le Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati (2004) citano lo stesso repertorio, definendolo il "lessico minimo relativo a concrete situazioni linguistico-comunicative e a semplici formule convenzionali per stabilire contatti sociali"²³.

Mentre l'approccio lessicale è una modalità privilegiata nell'insegnamento della lingua straniera nella scuola secondaria e quasi tutti i libri di testo e i materiali di supporto mostrano *chunks* e collocazioni in modo sistematico, a livello primario solitamente i vocaboli vengono introdotti singolarmente, per campi semantici e con l'uso di immagini che ne facilitano la comprensione e la memorizzazione.

²¹ Moon J., *Children Learning English*, Macmillan, 2005.

²² Consiglio d'Europa, *Il Quadro di Riferimento Europeo delle Lingue Moderne*, La Nuova Italia-Oxford, 2002, p.137.

²³ Cfr. *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio personalizzati*, D. Lgs. n. 226/2005.

Le attività qui proposte sono, invece, il tentativo di presentare globalmente combinazioni di parole che ricorrono con frequenza nei contesti vicini al vissuto degli alunni (tempo libero, azioni quotidiane, cibi e bevande, ecc.). Attraverso il gioco l'uso della lingua diventa autentico, in quanto, per realizzare lo scopo finale (vincere la partita), è necessaria l'interazione reale fra gli alunni.

Play with words**

L'attività ludica è una componente fondamentale nell'insegnamento della lingua inglese nella Scuola Primaria. Al pari di altre strategie didattiche, il gioco crea un'atmosfera favorevole all'apprendimento, promuove il coinvolgimento multisensoriale degli alunni e ne incoraggia la cooperazione.

I giochi proposti sono semplici da realizzare, flessibili ed adattabili ad ogni situazione e divertenti. Presentano il lessico tramite collocazioni di vario tipo (per campo lessicale, per contrasto, per parola-chiave, ecc.), ne esercitano la pronuncia e ne facilitano la memorizzazione.

Le abilità linguistiche (*skills*) prese in considerazione in ciascuna attività sono *listening*, *reading* e *speaking/interaction*. In un'eventuale fase di *follow-up*, possono anche essere previsti esercizi di *writing*.

1. Gioco: Memory

Collocazioni: *Opposites*

Durata: 15 minuti

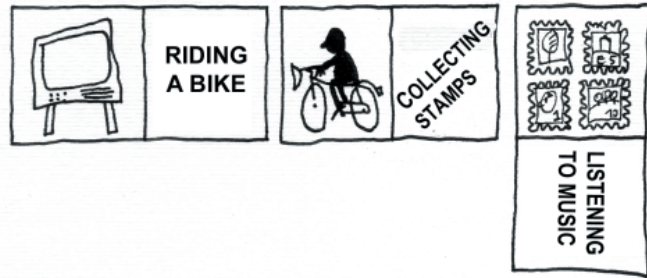
N. giocatori: 2



Preparare 20 carte raffiguranti gli aggettivi (disegno e parola), come nell'immagine accanto. Mescolare le carte e disporle capovolte sul banco. A turno, i due giocatori scoprono due carte. Se queste formano una coppia di *opposites*, vengono ritirate dal giocatore di turno, che può scoprirne altre due; altrimenti vengono nuovamente capovolte e disposte sul banco nella loro posizione originale e il turno passa al secondo giocatore. Vince il giocatore che riesce a trovare più coppie. Le coppie possono essere: *big/small*, *hot/cold*, *fast/slow*, *happy/sad*, *strong/weak*, *heavy/light*, *young/old*, *black/white*, *thin/fat*, *long/short*.

2. Gioco: Dominoes

Collocazioni riferite
alle *Free-time activities*
Durata: 20 minuti
N. giocatori: gruppi
di 3/4 bambini



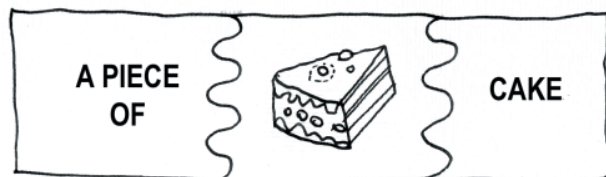
Preparare un certo numero di tessere del domino raffiguranti un disegno e una collocazione (come nell'esempio), e distribuirle in numero uguale ai giocatori. Il primo giocatore mette al centro del tavolo una pedina a sua scelta. A turno, gli altri giocatori aggiungono le loro tessere alle due estremità della catena, abbinando il disegno alla collocazione. Se un giocatore non ha nessuna pedina da posizionare, passa obbligatoriamente il turno. Il vincitore è colui che riesce a liberarsi per primo di tutte le sue tessere. Alcune collocazioni riferite alle *free-time activities* possono essere le seguenti: *playing cards, riding a bike, watching TV, reading comics, doing karate, playing computer games, going shopping, riding a horse, meeting friends, doing aerobics, playing sports, collecting stamps, making models, surfing the Net, listening to music, playing the piano, etc.*



3. Gioco: Bingo

Collocazioni del verbo *have*
Durata: 20 minuti
N. giocatori: tutta la classe
Collocazioni del verbo *have*
Durata: 20 minuti
N. giocatori: tutta la classe

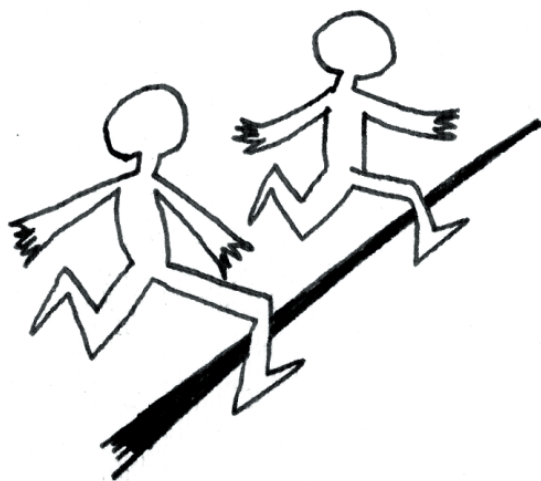
Preparare le cartelle del Bingo (con 4 o 6 caselle) raffiguranti i disegni relativi alle collocazioni, come nell'esempio. Distribuire una cartella ad ogni alunno e procedere al gioco della tombola. Alcune delle collocazioni del verbo *have* possono essere le seguenti: *have a bath, have a shower, have a snack, have a walk, have breakfast, have lunch, have dinner, have a good time, have a sandwich, have a wash, have a swim, have a drink, have an argument, have a talk, have fun, have a party, have a cup of tea, etc.*



4. Gioco: *Made-up collections*

Collocazioni riferite
a *Food and Drinks*
Durata: 15 minuti
N. giocatori: 2

Preparare le *strips of paper* raffiguranti la prima parte della collocazione, il disegno e la seconda parte della collocazione, come nell'esempio. Tagliarle in tre parti e mischiarle. Capovolgere le tessere e disporle sul tavolo. Seguire la procedura e le regole del gioco *Memory*. Alcune delle collocazioni riferite a cibi e bevande possono essere le seguenti: *a bar of chocolate, a packet of crisps, a loaf of bread, a piece of cake, a slice of cheese, a glass of wine, a cup of tea, a bottle of water, a can of coke, etc...*



5. Gioco: *Jump the line*

Collocazioni riferite alla
Daily routine
Durata: 30 minuti
N. giocatori: tutta la classe,
5 bambini per volta

Disegnare una linea verticale alla lavagna e scrivere sei collocazioni in ciascuna metà. Tracciare una linea sul pavimento, che rappresenta un prolungamento della precedente. Gli alunni partecipano al gioco a gruppi di 5, posizionandosi in fila sulla linea del pavimento. L'insegnante legge a voce alta le collocazioni e gli alunni, individuando l'espressione sulla parte destra o sinistra della lavagna, saltano da un lato o dall'altro. Vengono eliminati i bambini che saltano dalla parte sbagliata, in ritardo, o che calpestano la linea. Per aumentare la difficoltà, si possono progressivamente aggiungere altre espressioni. Il vincitore di ogni gruppo partecipa alla finale.

Alcune delle collocazioni riferite alla *Daily routine* possono essere: *get up, go to school, wash my face, do my homework, watch TV, have lunch, take the bus, brush my teeth, meet my friends, play the guitar, listen to music, have a snack, get dressed, have a shower, go to bed, etc...*

Instructions**

Anche il *classroom language* riferito alle istruzioni e regole dei giochi costituisce una risorsa per esporre gli alunni a *chunks* e collocazioni. Durante lo svolgimento dei giochi, è importante che insegnanti ed alunni comunichino attraverso l'uso dei *chunks* relativi ad istruzioni e regole. Una volta definite le espressioni più comuni, i bambini non avranno difficoltà ad utilizzarle nei vari contesti.

Alcuni esempi sono: *It's my/your/ turn. Who's going to start? - I can't go. - It's not fair.*

Nei giochi di carte: *Shuffle the cards. - Give them out. - Share them round. - Put them face down/up. - Pick up a card. - You are one short. - You've got an extra one.*

Bibliografia

- Coady J., Huckin T. (eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition. A Rationale for Pedagogy*. CUP, 1997.
- Consiglio d'Europa, *Il Quadro di Riferimento Europeo delle Lingue Moderne*, La Nuova Italia-Oxford, 2002.
- Corda A., Marelli C., *Insegnare ed imparare il lessico*, Paravia, Torino, 1999.
- McCarthy M., *Vocabulary*, OUP, 1990.
- Moon J., *Children Learning English*, Macmillan, 2005.
- Prat Zagrebelsky M. T., *Lessico e apprendimento linguistico. Nuove tendenze della ricerca e pratiche didattiche*, Quaderni LEND, La Nuova Italia, Firenze, 1998.
- Richards J., Rodgers T. S., *Approaches and Methods in Language Teaching: a Description and Analysis*, CUP, 1986.
- Pallotti G., *La seconda lingua*, Bompiani, Milano, 1998.
- Serra Borneto C. (a cura di), *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle straniere*, Carrocci, Roma, 1998.
- Slattery M., Willis J., *L'inglese per i docenti della scuola primaria*, OUP, 2005.
- Toth M., *Children's Games*, Macmillan Heinemann, 1995.
- Willis J., Willis D. (eds.), *Challenge and Change in Language Teaching*, Macmillan-Heinemann, 1996.

CLIL: SCIENCE AND SOUND

Daniela Capelli*

**Docente di scuola primaria - Istituto Comprensivo 'Toscanini', Parma*

Riportiamo un'esperienza realizzata nell'anno scolastico 2006-07 in una classe quinta nell'ambito delle attività CLIL intraprese nel precedente anno. Considerati i buoni risultati ottenuti a suo tempo, l'équipe con docente di Inglese specialista ha deciso di mantenere Scienze quale disciplina *'target'* e individuati nuclei tematici da presentare e trattare esclusivamente in Inglese nel corso dell'anno; tali argomenti si ricollegavano ai progetti d'Istituto e di classe per Scienze e Educazione Ambientale. Il CLIL ricade nell'orario della specialista; non è prevista compresenza. Tutto ciò ha dato risalto alla specificità del percorso di *'Science'*.

Gran parte degli interventi previsti costituiscono un modulo unico di circa venti ore; abbiamo in ogni modo concordato in équipe l'avvio di un primo percorso a inizio anno, per riprendere il discorso avviato l'anno precedente.

Il desiderio degli alunni di ricominciare le attività scientifiche in Inglese ha indubbiamente facilitato il compito; tuttavia abbiamo ritenuto opportuno riaffermare che avremmo trattato l'argomento ed effettuato il lavoro in classe esclusivamente in quella lingua. Parimenti gli alunni sono stati incoraggiati ad insistere nell'impegno, anche se qualche elemento concettuale o linguistico non fosse risultato immediatamente comprensibile.

Il primo CLIL proposto alla classe ha per oggetto il concetto di suono e le relative proprietà, con ampio ricorso a semplici attività pratiche, utilizzando materiale d'uso quotidiano; i tempi sono stati pari a sei ore in due settimane. Per quanto concerne i contenuti, l'équipe ha tenuto conto delle conoscenze attese ed ha visionato il testo di studio in uso, lasciando alla docente specialista la scelta di materiali, rigorosamente autentici e reperiti nel web, una volta adattati alle esigenze del gruppo classe.

Nella prima settimana, la disciplina e l'argomento – *Science and Sound* – sono stati introdotti con l'aiuto di *icebreakers* visivi, auditivi e cinestetici (VAK), per poi esaminare i seguenti punti:

- cos'è il suono? elicitazione e produzione di diversi suoni in classe;
- produrre suoni è innato (il pianto del neonato, la voce e il corpo);
- definizione di suono come vibrazione e sua propagazione;
- il suono è vibrazione; esperimento *'Can you see sound?'* (chiuso un recipiente in vetro con pellicola trasparente, su di essa si versano grani di riso e orzo: urlando ad altezza del recipiente i grani si spostano);
- il suono richiede un mezzo per propagarsi; elicitazione di esempi e situazioni (esperimento *Knock Knock and Tick Tock*; si appoggia l'orecchio sul banco e si tamburella con

le dita sentendo il suono distintamente; lo stesso accade appoggiando un righello lungo un metro su un orologio con lancette e si avvicinando l'orecchio all'altra estremità);

- si può arrestare il suono: esperimento *Ding Dong Dead* (se si rovescia un recipiente in ceramica su una bottiglia di plastica e si batte sul bordo con una matita si può arrestare la vibrazione con la mano);

- alcuni conduttori sono meglio di altri: esperimento *The Tin Can Proof Challenge* (una sveglia che suona, avvolta in materiali diversi e rinchiusa in una scatola di latta è udita diversamente secondo il materiale usato);

- concetto di frequenza.

Nella seconda settimana abbiamo rivisto i concetti indicati per poi passare a:

- definizione di frequenza e hertz;

- il suono varia secondo il mezzo di propagazione e i relativi volumi; esperimento *Bottles Orchestra*: sei bottiglie del latte riempite d'acqua a diverso livello producono una scala di suoni se si soffia sul collo della bottiglia o si battono con una matita;

- definizione di frequenza e intensità con esempi vocali e grafici;

- i decibel, tabella di riferimento, soglia di pericolo per l'udito.

La comprensione e l'apprendimento sono stati costantemente monitorati mediante osservazioni e dialoghi domanda/risposta. Al termine gli alunni hanno elaborato una mappa concettuale di sintesi e svolto il test scritto qui riportato, dove comparivano quesiti volutamente facilitati per non deviare l'attenzione verso la Lingua2.

Test

1. What is sound? It is a ____
2. How does it work? The ____ makes the ____ vibrate
3. Can you draw a vibration?
4. What happens if there is NO air?
☐ the right answer) ☐ There is sound ☐ There is no sound
5. Does sound travel through liquid and solid material? (Yes or No)
6. What do we call the number of vibration per second? F____
 and its measure is H____
7. High-pitched sounds have ____ frequency
8. Low-pitched sounds have ____ frequency
9. Human ____ can hear sounds between 20 and 20.000 Hz.
10. Sounds below 20 Hz are infrasounds and sounds above 20.000 Hz are ____
11. What animals can hear infrasounds or ultrasounds?
12. Measure for loudness are ____
13. The sound speed is 330 metres per second - minute - hour (circle the right answer)
14. We pick up most sounds by our ____

Metodologia: approccio VAK; uso di lavagne per indicare *topic*, *tasks* e *key sentences*; poster di classe per *keywords* e il lessico; figure e illustrazioni. Ampio ricorso ad elicitazione e ripetizione, ridondanza, sinonimi ed esempi; gestualità.

Lingua: 'will' predittivo, *lessico*: 'above' e 'below', 'high' e 'low'; comparativo regolare 'higher' e 'lower'. Lessico disciplinare e tecnicismi: *classroom language*.

Considerazioni

Nella valutazione complessiva del percorso è emerso che gli alunni hanno vissuto il CLIL sostanzialmente come disciplina. Allo stesso tempo si sono sentiti a loro agio perché avevano provato la metodologia in precedenza. È vincente inoltre l'inserimento del CLIL come blocco orario: la sua scansione frammentata rischia, infatti, di indebolirne la portata e il senso.

Il punto di forza del percorso è stato senza dubbio il numero di attività *hands on* pratiche di facile esecuzione, svolte da ogni alunno a turno o in piccoli gruppi; il gradimento, infatti, è stato sensibile, soprattutto per prima attività, quando i bambini hanno urlato in libertà. Anzi, possiamo asserire che da questo punto di vista Scienze offre eccellenti opportunità per un CLIL motivante: da un lato perché teoria e sperimentazione si intrecciano perfettamente nella didattica laboratoriale, e quindi si coglie in pieno l'essenza della disciplina trattata, dall'altro perché esperimenti facili alla portata di ogni bambino/a, ma condotti secondo il corretto metodo scientifico, spostano la curiosità degli alunni dalla Lingua2 ai contenuti.

Avere pronto un ventaglio di attività pratiche semplici, da svolgere in tempi rapidi con materiali di immediato reperimento, è essenziale per un percorso in scioltezza che tenga alta l'attenzione, stimoli l'ascolto e la comprensione, arricchendo l'elaborazione dei concetti e delle definizioni. Per attività semplici intendiamo anche soltanto battere le mani, toccarsi la gola per sentire la vibrazione delle corde vocali, appoggiare l'orecchio sul banco e sul pavimento, invito a ripetere gesti e movimenti.

L'approccio VAK è un altro saldo fondamento: ogni concetto è stato presentato e trattato ricorrendo ad immagini, frasi e parole scritte in colori diversi con frecce, sottolineature e altro, uso di diversi suoni e toni di voce, uso del corpo per azioni immediate, ripetizione di gesti e movimenti.

Riguardo ai materiali, il docente della scuola primaria per sua preparazione e professionalità possiede solitamente un bagaglio di conoscenze sufficienti per progettare il CLIL. Il ricorso a prodotti autentici deve quindi essere visto come impegno di coerenza con l'insegnamento in Lingua2 e di adesione a tali metodologie. Da questa angolazione, il web offre risorse pressoché inesauribili, a patto di sapere con precisione cosa serve ed essere capaci di adattare i materiali ai propri alunni nei contenuti e nella lingua. Allo stesso tempo permette di controllare la correttezza della lingua, ampliandone la varietà utilizzabile in ripetizioni, ridondanze, sinonimi, esemplificazioni.

Per quanto riguarda la lingua in senso stretto, nel nostro esempio si osserva che l'unica struttura (ri)introdotta è il *will* predittivo del discorso scientifico in inglese. Nella scuola primaria il docente sceglierà se utilizzare strutture note o presentarne nuove di diversa complessità; non ci sono vincoli a priori se non il profilo del gruppo alunni. Diversamente, il discorso del lessico è realmente implementato e rafforzato non solo

nei tecnicismi quanto nel lessico di base, riutilizzato in un nuovo contesto e aperto a nuovi sviluppi.

Condizione indispensabile per un buon esito rimane una comunicazione verbale fluida e spontanea, che garantisca accuratezza e trasmetta spiegazioni, procedure e istruzioni facilmente comprensibili, segmentate in frasi non complesse supportate da un'adeguata gestualità. Tutto questo senza rinunciare a tratti personali e spunti di originalità che aiutino a creare aspettativa nei bambini. In ultima analisi, costruire il CLIL sarà servito anche a noi per riscoprire discipline e linguaggi.

Bibliografia

Feasey R., *Creative Science*, Fulton Publishers, London, 2005.

Sitografia

<http://www.planet-science.com>.

C COME CLIL, CINEMA... CHICKEN RUN!

Elena Pratissoli*

*Docente e formatrice di scuola primaria - Istituto Comprensivo 'Ligabue' Reggio Emilia

I film sono da sempre inseriti fra i materiali che si possono utilizzare nell'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera. Un'attenta pianificazione delle attività in tre fasi (*pre-viewing*, *viewing* e *post-viewing*) conduce di solito a privilegiare le abilità di *speaking*, *listening* e *writing*. Va inoltre sottolineato che il supporto fornito dalle immagini ha certamente grande importanza ai fini della comprensione, ma non deve sfuggire la valenza che ha ai fini di fornire esempi di background socio-culturali altrimenti difficili da rendere in modo altrettanto reale ed efficace.

Data questa premessa, l'inserimento e l'integrazione di *content-based lessons* non può che ampliare i contenuti proposti e favorire un ulteriore sviluppo di abilità linguistiche.

A seguito di questo progetto, che coinvolge tutte le classi, ho pensato di proporre delle attività in lingua inglese collegate alla visione di *Chicken run - Galline in fuga*, un film d'animazione molto particolare diretto da Nick Park e prodotto dagli Aardman Animations studios nel 2000.

La casa di produzione inglese è diventata famosa per i suoi personaggi di plastilina, come Wallace & Gromit, ed è specializzata nell'animazione in *stopmotion*, una tecnica secondo la quale per ottenere un secondo di animazione bisogna filmare ben 24 differenti pose del personaggio da animare. Alla visione in sala, in italiano, è seguito un lavoro articolato supportato dalla versione del film in lingua originale in DVD. Fra le varie attività proposte evidenzierò quali sono riconducibili al CLIL, precisando fin da ora che sono state realizzate soprattutto nelle classi quarte e quinte.

Le attività principali si possono riassumere nelle seguenti.

Suddivisione del film in sequenze attraverso l'individuazione dei momenti salienti (*key vocabulary*). Il film racconta la storia di un allevamento di galline disperso nella campagna inglese dove Mrs. Tweedy, la proprietaria, non soddisfatta dei profitti resi dalle uova delle galline, acquista una macchina per produrre... chicken pies! Le galline, con a capo l'intraprendente Ginger, tentano in ogni modo di scappare, ma ogni volta, per colpa dei cani di Mr. Tweedy, non riescono nell'intento. Una notte, però, arriva nel pollaio dal cielo Rocky, un gallo americano 'sparato' da un cannone da circo, che fa credere alle galline che riesce a volare. Così iniziano gli allenamenti per permettere a tutte le galline di volare e riuscir finalmente a scavalcare il recinto. Ginger si rende però ben presto conto che questo non sarà così facile.

Sono stati studiati i *personaggi principali*, le loro caratteristiche ed il ruolo ricoperto (*characters*).

Sono stati confrontati i *nomi* attribuiti nella versione italiana a quelli presenti nella versione originale inglese (*listening for specific information*).

Le *sequenze* individuate sono state graficamente illustrate dai ragazzi e sono state rielaborate brevi frasi utili a riassumere brevemente il film (*art; speaking and writing activities*). Le *sequenze riprodotte* sono state poi finalizzate alla creazione di una pagina web realizzata durante le attività di inglese e multimedialità (CLIL-ICT). Il materiale è on-line: http://space.comune.re.it/calvino/2006/chicken%20run_file/chicken%20run.htm. Sono stati ricreati *mini dialoghi* relativi alle principali sequenze che i ragazzi hanno poi drammatizzato di fronte ai compagni della loro classe o di altre (*drama-storytelling activities*). I ragazzi stessi hanno creato un *quiz* da sottoporre a compagni di altre classi, finalizzato alla comprensione del film in lingua inglese (*writing and reading activities*). Il termine 'ovale' da cosa deriva? Che forma geometrica è? Questa ed altre attività CLIL che hanno coinvolto contenuti di matematica o geometria sono state definite 'EGGmath' prendendo spunto dalle idee presenti on line al seguente indirizzo: <http://chickscope.beckman.uiuc.edu/explore/eggmath/shape/>. 'The incredible journey from hen to home', definito 'an eggsciting integrated curriculum program', ha dato la possibilità di attingere e rielaborare idee e materiali per integrare le lezioni di educazione alimentare con attività CLIL, facendo particolare riferimento alle uova ed alle loro valori nutrizionali: <http://www.aeb.org/teacher/bentohome/index.htm>.

Ho fornito riferimenti a *links* perché è difficile riprodurre in forma cartacea ed in poco spazio i materiali utilizzati ed il lavoro prodotto dai ragazzi.

La motivazione è sempre stata molto alta ed il coinvolgimento molto attivo. Pur prevedendo momenti di *code switching*, dove l'italiano è stato utilizzato ad integrare i contenuti proposti in inglese, al fine di favorire la comprensione, la produzione sia orale che scritta in lingua straniera è stata decisamente incrementata. Momenti di successo sono stati quelli che hanno permesso lo scambio di materiali fra classi. La creazione di quiz e giochi da sottoporre ai compagni ha stimolato la riflessione e la creatività favorendo momenti di grande collaborazione fra i componenti dei vari gruppi di lavoro.

Infine, un'accurata ed appropriata documentazione delle attività che si realizzano è fondamentale al fine di analizzare in modo più scientifico il percorso di insegnamento/apprendimento, soprattutto in questa fase in cui tanto si parla di CLIL e si sperimentano nuove possibilità.

Sitografia aggiornata al mese di gennaio 2007

Sito ufficiale del film. Contiene informazioni dettagliate e giochi on line:

<http://www.aardman.com/chickenrun/>

Sito ufficiale degli 'studi Aardman':

<http://www.aardman.com/html/home.asp>

Esempi di attività e materiali, riferiti al film, scaricabili gratuitamente:

<http://www.penguinreaders.com/downloads/0582343712.pdf>

Bibliografia

Baddock B., *Using Films in The English Class*, Hemel Hempstead, Phoenix ELT, 1996.

Stempleski S., Tomalin B., *Film*, Oxford University Press, Oxford, 2001.

Summerfield E., *Crossing Culture through Films*, Intercultural Press, Yarmouth, ME, 2000.



TRUE? FALSE?

1)

- A- Rocky can skate
- B- Rocky can fly
- C- Rocky can play football



2)

- A- Ginger is a dog
- B- Ginger is a cat
- C- Ginger is a hen

3)

- A- Mr. Tweedy has a dog
- B- Mr. Tweedy has a snake
- C- Mr. Tweedy has an elephant



4)

- A- Nick and Fetcher like coffee
- B- Nick and Fetcher like cornflakes
- C- Nick and Fetcher like eggs



5)

- A- The film in English is "Chicken jump"
- B- The film in English is "Kitchen run"
- C- The film in English is "Chicken run"



6)

- A- Mrs. Tweedy wants to make chocolate cakes
- B- Mrs. Tweedy wants to make chicken pies
- C- Mrs. Tweedy wants to make apple pies



7)

- A- Mac is American
- B- Mac is English
- C- Mac is Scottish



8)

- A- The chickens build a plane
- B- The chickens build a train
- C- The chickens build a car

9)

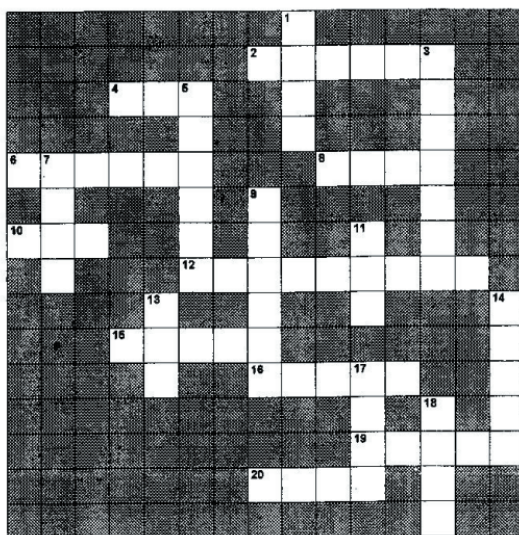
- A- Fowler was in the FBI
- B- Fowler was in the KGB
- C- Fowler was in the RAF



10)

- A- Rocky loves Ginger
- B- Rocky swims with Ginger
- C- Rocky skates with Ginger

Try to solve this puzzle: **CHICKEN RUN**



	PIES
	FARM
	DANGER
	CIRCUS
	EGGS
	RUN
	MAC
	ROOSTER
	ROCKY
	FLY
	HEN
	PLANE
	SANCTUARY
	MICE
	RESET
	DOGS
	GINGER
	GRAVY
	FOWLER
	OVEN

ACROSS

- 2 E' la protagonista del film: desidera tanto poter volar via
- 4 Inventa piani di fuga e fa calcoli e progetti
- 6 Le galline credono che sia stato un pilota della RAF
- 8 Mrs Tweedy vuole aprir una fabbrica di chicken ...
- 10 Ha le ali, ma non sa volare. Vive nel pollaio
- 12 Dopo la fuga le galline vivono in un bird...
- 15 Lo pilota Fowler quando le galline fuggono dalla farm di Mrs. Tweedy
- 16 Mr. Tweedy preme questo tasto per rimettere in funzione la macchina dei pies
- 19 E' un ingrediente dei chicken pies di Mrs. Tweedy
- 20 Mr. Tweedy ne ha due da guardia

DOWN

- 1 Di solito amano il formaggio, quelli del film preferiscono le uova
- 3 Rocky è un ...
- 5 Rocky lavorava in un ...
- 7 Serve per cuocere i pies
- 9 Scritta che lampeggia quando la macchina per i pies va in tilt
- 11 Significa correre, ma anche scappare
- 13 Le galline non sanno ...
- 14 Fa credere alle galline di saper volare
- 17 Le fanno le galline
- 18 Luogo in cui si allevano gli animali

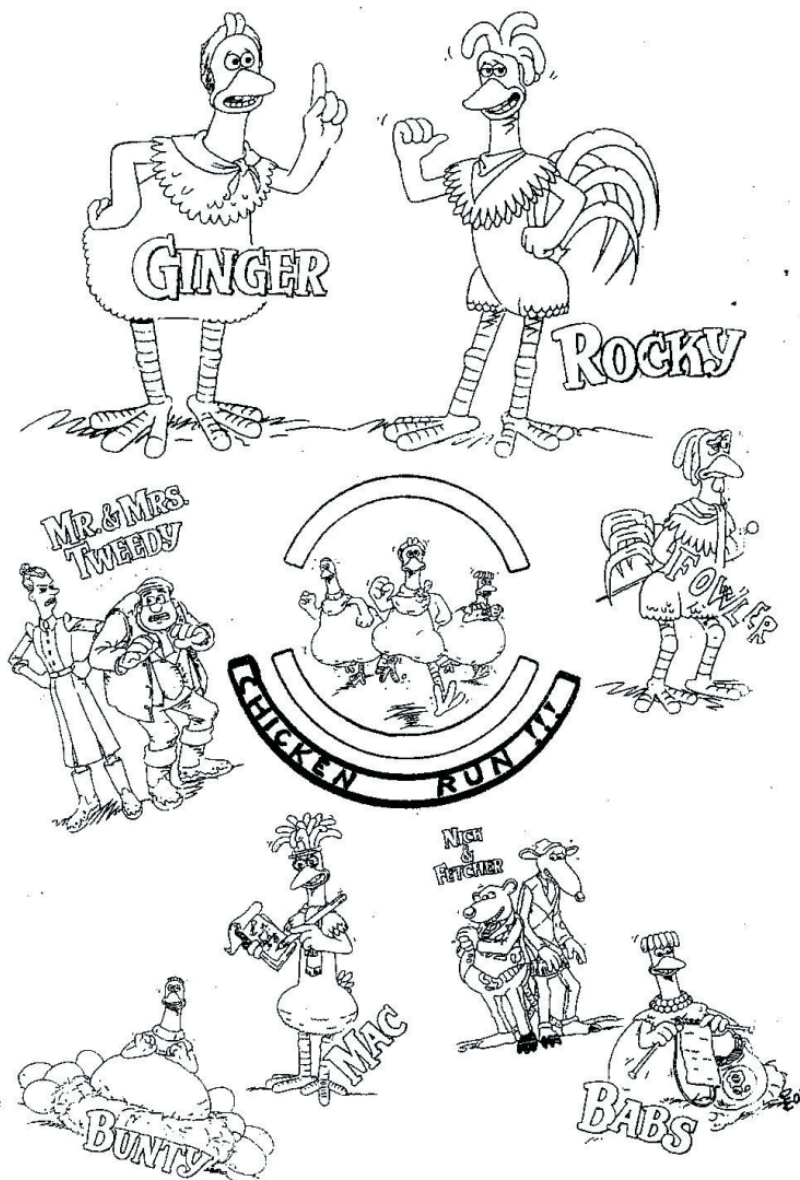


Here are the words...

HEN
DOGS
GINGER
EGGS
FOWLER
DANGER
PLANE
FARM
ROOSTER
RESET

RUN
MICE
ROCKY
MAC
PIES
GRAVY
OVEN
FLY
SANCTUARY
CIRCUS





PROVE DI PORTFOLIO

Maria Cristina Rizzo*

**Docente, di scuola primaria - Direzione didattica 10° Circolo, Modena, formatrice*

Come sono stati tradotti in pratica nella scuola primaria i principi del Portfolio? Il presente articolo espone in sintesi i percorsi sperimentali intrapresi in momenti diversi negli ultimi cinque anni sia personalmente che in collaborazione con altri, allo scopo di evidenziare sia lo sforzo progettuale compiuto da gruppi di insegnanti sia le ricadute nelle pratiche didattiche.

I primi tentativi di realizzazione coincidono con la sperimentazione che prevedeva la realizzazione di un portfolio delle competenze degli alunni all'interno del quale era inserito un PEL relativo alla lingua straniera.

Inizialmente l'unico esempio di portfolio in via di sperimentazione era quello torinese che si riferiva ad un target di alunni dagli 8 agli 11 anni, mentre nella sperimentazione erano coinvolti istituti e circoli che avevano al loro interno anche classi di scuola materna. Ora, a distanza di anni, è assodata l'idea che il portfolio vada iniziato non prima degli otto anni, ma al momento di quella specifica sperimentazione non era possibile scegliere, poiché era stato richiesto anche un esempio di PEL di tutte le classi partecipanti. Per soddisfare questa richiesta è stato necessario prendere in considerazione tutti gli elementi base del portfolio e vedere come potevano essere applicabili in età precoce.

Dal momento che questi primi esempi sono stati preparati per alunni dai 5 anni ai 7 anni, le tre sezioni che compongono un portfolio standard, Biografia linguistica, Passaporto linguistico e Dossier, sono state necessariamente adattate all'età degli alunni. Questo adattamento ha portato ad un forte ridimensionamento della Biografia e del Passaporto, mentre la sezione Dossier è stata adottata con entusiasmo perché proponeva gli elaborati dei bambini, scelti da loro e quindi vissuti in modo intenso e ricordava un po' il percorso di documentazione utilizzato nella scuola materna.

Una sezione molto importante come elemento di crescita dell'insegnante è stata la preparazione e la somministrazione delle schede di autovalutazione. La ricerca dei descrittori si è rivelata attività molto complessa che ha però permesso al gruppo di riflettere sulla pratica didattica, sui contenuti e sulle richieste a cui gli alunni venivano sottoposti. Gli esempi qui riportati, sicuramente imperfetti, rappresentano il lavoro di un anno scolastico, il tentativo e lo studio di gruppi di insegnanti che sono stati 'costretti' a confrontarsi con richieste completamente nuove da soddisfare in un arco di tempo piuttosto limitato, senza una formazione specifica al riguardo, al di là della propria esperienza didattica.

Autovalutazione nella classe prima

Al fine di educare i bambini al concetto di autovalutazione, in via sperimentale, in una classe prima, verso la fine dell'anno scolastico l'insegnante ha elaborato una scheda che contiene i percorsi e attività svolte durante l'anno. Gli alunni hanno ripetuto insieme all'insegnante le canzoni, le storie e i giochi fatti durante l'anno. Con l'aiuto della legenda si sono valutati. L'insegnante non ha interferito nella valutazione e non ha ritirato le schede che sono state invece messe nel Portfolio linguistico

Tab. 1 - Portfolio Europeo delle Lingue

Name _____ Class _____ School year _____

Quando parlo sono in grado di:

	<i>Bene</i>	<i>Abbastanza bene</i>	<i>Ho bisogno di un po' di aiuto</i>
Presentarmi			
Dire quanti anni ho			
Descrivere i componenti della mia famiglia			
Descrivere gli oggetti che uso a scuola			

Le canzoni e le storie che ho imparato:

<i>Ho cantato e so tutte queste Action Songs</i>	<i>Bene</i>	<i>Abbastanza bene</i>	<i>Ho bisogno di un po' di aiuto</i>
Good morning to you			
A Halloween song			
A Halloween chant			
Merry Christmas to everyone			
Frogs, frogs			
Easter bunny chant			
<i>Ho ascoltato, capito e disegnato queste storie</i>			
Fluffy's Story			
Nelly and the nose			
Egbert the Sad Egg			

Oltre alla scheda, gli alunni alla fine dell'anno completavano una 'copertina' denominata 'All About Me' con la propria fotografia e il logo della scuola. Trattandosi di classi prime, il lavoro è stato richiesto alla fine dell'anno per ovvie ragioni.

Tab 2 - *All about me*

Name _____ Surname _____	LOGO SCUOLA	FOTO
Address _____		
School _____ Teacher _____		

Queste prove sono state somministrate una sola volta, in aprile, per far sì che gli alunni fossero in grado di autovalutarsi realmente. Prima della consegna della scheda l'insegnante ha proceduto ad un ripasso accurato che ha richiesto molto tempo e che si è dimostrato essere un esercizio di consolidamento significativo, in alcuni casi anche di recupero, per gli alunni e per l'insegnante, che attraverso questa modalità ha potuto verificare la validità del proprio insegnamento anche a distanza di qualche mese.

Per le classi terze invece era stato prodotto quanto segue.

Tab. 3 - *La mia biografia linguistica - My Language Biography*

<i>Come e perchè imparo</i> <i>Language learning awareness</i> Imparo una lingua straniera perché: I learn a foreign language because:	
<input type="checkbox"/> È una delle materie scolastiche <input type="checkbox"/> It's a school subject I study at school	<input type="checkbox"/> mi piace <input type="checkbox"/> I like it
<input type="checkbox"/> L'ho già studiata prima <input type="checkbox"/> I have already studied	<input type="checkbox"/> è utile <input type="checkbox"/> it's useful
<input type="checkbox"/> Voglio imparare cose nuove <input type="checkbox"/> I want to know new things	<input type="checkbox"/> altro _____ <input type="checkbox"/> other _____

<i>Mi piace imparare</i> <i>I like learning by</i>	<i>Mi piace</i> <i>I like it</i>	<i>Mi piace poco</i> <i>I like it a little</i>	<i>Non mi piace</i> <i>I don't like it</i>
Ascoltando una storia <i>Listening to a story</i>			
Guardando un video <i>Watching a video</i>			
Facendo un gioco <i>Playing a game</i>			
Cantando una canzone <i>Singing a song</i>			
Mimando una storia <i>Miming a story</i>			

Tab. 4 - Autovalutazione: la mia biografia linguistica
Self-evaluation: my language biography

	<i>Sono capace di</i> <i>I Can</i>	<i>Non sono sicuro di essere</i> <i>capace di</i> <i>I am not sure I can</i>	<i>Non sono</i> <i>capace</i> <i>I can't</i>
Capire le parole di una canzone <i>Understand the words of a song</i>			
Capire le parole di una breve storia <i>Understand the words of a short story</i>			
Collegare immagini e parole <i>Match pictures and words</i>			
Completare parole <i>Complete words</i>			
Disegnare immagini <i>Draw pictures</i>			
Trovare parole <i>Find words</i>			
Completare un cruciverba <i>Complete a crosswords</i>			

Queste prime prove possono dare l'idea di come è stato percepito il PEL, cioè come un vero e proprio strumento metacognitivo per aiutare l'alunno a comprendere il 'cosa si fa, come si fa, perché si fa'. A queste prime prove fatte durante la sperimentazione del DM 100 in varie scuole della provincia di Ferrara e nel mio Circolo, sono seguiti poi momenti di studio e di elaborazione più approfonditi.

L'esperienza di Modena

Già prima dell'avvento del PEL e della Riforma Moratti, a Modena si era creata una collaborazione tra vari Circoli della città, concretizzatasi in una Commissione di Lingua Straniera, incoraggiata dal CRT, dove alcune specialiste in rappresentanza di più circoli avevano cercato di capire come si stava sviluppando l'insegnamento della Lingua a livello cittadino, con l'intento di arrivare ad una sorta di 'programmazione condivisa' per dare all'insegnamento della Lingua 2 una linea metodologica e un contenuto unitario dal momento che, essendo ancora in vigore i Programmi del 1985, il curriculum di Lingua Straniera era piuttosto vago. L'esperienza di Modena inizia dopo questo primo esperimento e si colloca all'interno di un corso di aggiornamento denominato 'La Certificazione interna' organizzato dal CRT di Modena in collaborazione con il Centro di Formazione e Documentazione Educativa del Comune di Modena - MEMO, coordinato da Silvia Guarda (XI Circolo Modena) con la quale la sottoscritta ha collaborato in modo significativo per i 3 anni della durata del corso. Estratto dalla 'Certificazione Interna':

Perché certificare le competenze? La certificazione dice che cosa un individuo sa fare in un determinato ambito e attesta in modo chiaro e inequivocabile un livello di competenza raggiunto. La certificazione permette dunque di fornire agli alunni una documentazione trasparente, leggibile in contesti socioculturali diversi: la scuola dell'autonomia e del curriculum flessibile favorisce il passaggio da un tipo di corso all'altro e offre la possibilità di ri-orientamento.

Il quadro metodologico che sottende ad un lavoro di questo tipo può essere così schematizzato:

- costruzione del sapere attraverso l'esperienza;
- acquisizione di competenze più che di conoscenze, di un saper fare più che di un sapere;
- centralità del discente: attenzione al suo stile di apprendimento;
- attenzione rivolta al processo di acquisizione e non solo al prodotto della stessa.

Certificazione esterna o certificazione interna? La certificazione esterna è un documento di identificazione riconosciuto a livello internazionale, ma è separato da ogni metodologia, le prove sono indipendenti dal metodo seguito. Nella certificazione interna le competenze vengono attestate alla fine di un processo formativo dall'istituzione che l'ha condotto. Per lo studente si tratta di uno strumento di verifica, di motivazione, di recupero; per l'insegnante è una modalità che permette di adeguare il proprio insegnamento a standard europei e di controllare la validità del proprio insegnamento, molto più efficace di qualunque prova di verifica oggettiva.

Sulla base di queste premesse abbiamo intrapreso il nostro percorso. La denominazione del corso 'La Certificazione Interna', illustra l'obiettivo finale che, come gruppo di lavoro, ci siamo prefissi di raggiungere. Per dare completezza, ma soprattutto uniformità alla nostra proposta, abbiamo ritenuto fosse utile realizzare un nostro prodotto, anche tenuto conto di quanto contenuto nelle Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Individualizzati e nella convinzione che il Portfolio dà linee guida su argomenti strutturali importanti per la fascia d'età da noi presa in considerazione.

Naturalmente quest'ultimo aspetto giustifica il nostro impegno ad operare nell'ottica di una Certificazione, che sia accessibile a tutti gli studenti e che testimoni di un cammino percorso nell'ambito dello specifico apprendimento della L2.

Durante il primo anno di lavoro, il gruppo si è impegnato, inizialmente, nella costruzione di una base di sapere comune e di un linguaggio specifico condiviso; successivamente sono stati analizzate diverse tipologie di 'Portfolio delle Lingue' che sono servite da modello per la realizzazione delle griglie di autovalutazione contenute in questo fascicolo¹.

Le schede di autovalutazione prodotte relative alle quattro abilità seguono il modello qui di seguito esemplificato.

¹ In questa fase ci si è avvalsi della collaborazione della dott. Stefania Ressico e della dott. Marisa Quirico, entrambe del CRT di Torino, che hanno orientato il nostro lavoro, relazionando su esperienze già consolidate di certificazione.

Tab. 5 - *Self evaluation sheet classe 3: Speaking*

<i>Sono capace di - I can</i>	<i>Sono capace di I can</i>	<i>Non sono sicuro di essere capace di I am not sure I can</i>	<i>Non sono capace I can't</i>
Dire il mio nome			
Dire la mia età			
Dire il mio indirizzo			
Dire il mio numero di telefono			
Dire la mia nazionalità			

Oltre alle schede di autovalutazione è stata prodotta una *griglia di competenze in uscita*, alla fine della classe quinta, per gli insegnanti. Essa dovrebbe costituire una sorta di syllabo di base su cui articolare poi il curriculum di Circolo, per indirizzare il lavoro di programmazione delle insegnanti specialiste e specializzate.

Tab. 6 - *Competenze in uscita - L'alunno/a sa:*

<i>Listening</i>	<i>Reading</i>	<i>Speaking</i>	<i>Writing</i>
Capire forme di saluto e di augurio	Riconoscere forme di saluto e di auguri	Salutare un compagno	Scrivere una formula di saluto e di auguri
Capire le modalità di presentazione	Leggere istruzioni e consegne dell'insegnante	Salutare un adulto	Scrivere semplici consegne
Capire le istruzioni e le consegne dell'insegnante	Leggere semplici domande	Formulare auguri	Scrivere una lista di cose che piacciono
Capire semplici domande	Leggere semplici storie a fumetti	Dare istruzioni e consegne	Scrivere una lista di cose che non piacciono
Capire qualcuno che parla dei suoi gusti e delle sue preferenze	Leggere una breve descrizione	Fare semplici domande	Inventare semplici storie a fumetti
Capire qualcuno che parla delle sue preferenze	Leggere una semplice lettera	Dire le cose che piacciono	Scrivere una breve descrizione
Capire qualcuno che parla delle sue abilità	Leggere una semplice storia	Dire le cose che non piacciono	Scrivere una lettera seguendo un modello
		Chiedere a un compagno che cosa gli piace	Scrivere una breve storia seguendo un Modello

		Esprimere proprie preferenze	
		Chiedere a un compagno le sue preferenze	
		Dire quello che sa fare	
		Dire quello che non sa fare	
		Chiedere a un compagno cosa sa fare	

Nella griglia delle competenze sono state lasciate alcune righe vuote per permettere l'inserimento di altri descrittori, al fine di rispettare le sensibilità degli insegnanti disposti a sperimentare questo modello, i quali in base alla libertà di insegnamento garantita dalla nostra Costituzione potrebbero voler scegliere domini diversi pur rispettando gli stessi descrittori. Tuttavia si chiedeva a chi desiderava utilizzarlo di aderire il più possibile a questo modello per cercare di arrivare ad un buon livello di condivisione sia metodologica che di contenuti. Il lavoro è completo di schede per la valutazione oggettiva degli alunni per le quattro abilità. Questo Portfolio è attualmente utilizzato in alcuni Circoli di Modena.

Conclusioni

Analizzando sia le prime prove, sia l'esperienza modenese, molto più completa ed articolata, risulta evidente che, al di là dei fini esposti nel *Framework* e in tutti i documenti ufficiali, il Portfolio nella scuola primaria è soprattutto uno strumento metacognitivo che mostra l'evoluzione del bambino nell'ambito dell'apprendimento della lingua straniera, al tempo stesso ne favorisce l'acquisizione della capacità di organizzare il proprio lavoro per sviluppare autonomia nelle abilità di studio; deve inoltre descrivere le competenze linguistiche acquisite per facilitarne la sua eventuale mobilità.

Il Portfolio, in genere, è stato ben accolto dai bambini che, specialmente nel Dossier e nelle schede di autovalutazione, hanno dimostrato grande serietà e maturità di scelte. Proprio l'atteggiamento dello studente verso l'autovalutazione evidenzia, a mio avviso, un grande problema legato alla valutazione oggettiva che spesso finisce con l'evidenziare solo quello che lo studente non sa, mentre sarebbe utile, soprattutto nell'apprendimento linguistico valutare ciò uno studente ha appreso, quello che sa, perché comunque all'inizio del percorso nella scuola primaria l'alunno difficilmente conosce altre lingue oltre alla lingua madre, per cui, comunque alla fine del percorso della scuola primaria ha appreso una certa quantità di lessico, di funzioni comunicative e di strutture che inizialmente non conosceva. Renderlo consapevole di quanto ha acquisito aiuta la sua autostima e la sua motivazione allo studio; sottolineare quanto non sa sicuramente non lo rende più aperto allo studio.

La serietà e l'impegno dei bambini nell'autovalutazione è anche la dimostrazione che l'insegnante oltre ad insegnare 'contenuti', deve saper indirizzare, dare un metodo per affrontare l'apprendimento. Questa è la grande richiesta che viene dai discenti e la sfida per la scuola: insegnare loro ad orientarsi e ad utilizzare strategie di studio valide e trasferibili da una disciplina all'altra. Il PEL può aiutare l'insegnante in questo senso, perché è uno strumento 'democratico' che in ogni sua applicazione vede la collaborazione tra studente e insegnante. Quest'ultimo deve agire come regista, in grado di indirizzare sapientemente i propri alunni nella scelta dei materiali da realizzare ed inserire e nelle criticità da correggere, facendo notare che l'errore è un passo verso la conoscenza ed è superabile, che non tutti fanno gli stessi errori, ma che tutti possono beneficiare dalle correzioni fatte in classe e dalle esperienze condivise.

L'uso regolare del Portfolio durante l'anno scolastico implica una programmazione attenta che inizia a settembre e deve essere scandita con regolarità se si osserva il percorso classico che suggerisce almeno due prove di autovalutazione nel corso di un anno scolastico. L'utilizzo sistematico dell'autovalutazione richiede tempo e può diventare un'attività di rinforzo che inserita in un sistema didattico a spirale permette attività di rinforzo cicliche. L'alunno impara così a monitorare il proprio apprendimento e diventa cosciente non solo delle proprie debolezze, ma anche dei propri punti di forza e quindi può sentirsi più motivato.

QUALE CERTIFICAZIONE?¹

Maria Angela Ceruti, Antonella Di Pascale**, formatrice*

**Docente di scuola secondaria di primo grado - I. C. Castel San Giovanni (Pc), formatrice*

***Docente di scuola secondaria di primo grado - Scuola Media Alighieri, Ferrara, formatrice*

Delegare o non delegare: il problema della valutazione e documentazione delle competenze*

Lo scenario del mondo dell'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere si è recentemente arricchito – in Italia come nel resto del mondo – di alcuni nuovi elementi, oggetto di studio, di ricerca-azione e di indagine scientifica.

Tra i più interessanti, si possono citare i seguenti:

- la diffusione del Quadro Comune di Riferimento per le Lingue Moderne (QCR), promulgato dal Consiglio d'Europa, con conseguente riflessione sul significato di termini quali: livelli di competenza, standard, indicatori di prestazione, attività comunicative, competenze parziali, ecc.;

- la proposta di utilizzo del Portfolio Europeo delle Lingue (PEL), che ha posto l'accento sulla necessità di documentare le esperienze di apprendimento linguistico in modo 'trasferibile' da istituto a istituto (sia in senso orizzontale che verticale in continuità) e addirittura da stato a stato;

- il dibattito suscitato dalle proposte di innovazioni programmatiche e curricolari a livello nazionale;

- la necessità di colmare la mancanza di cultura valutativa nel nostro contesto nazionale, che ha portato a ricercare nuove forme di valutazione, intese soprattutto ad attestare il raggiungimento – anche parziale – di competenze attese e riferibili a livelli conosciuti da tutti;

- l'interesse sempre maggiore per la documentazione e la certificazione di tali competenze, con conseguente inserimento nelle scuole delle professionalità ed esperienze proposte dagli enti certificatori internazionali accreditati.

Gli ultimi due punti risultano particolarmente interessanti per la riflessione alla base del presente articolo. Il problema della mancanza di una cultura valutativa è infatti abbastanza evidente nella confusione terminologica che spesso si rileva in molti docenti, e che tuttavia si rispecchia nella richiesta sempre attuale di partecipazione a corsi di formazione aventi per oggetto proprio la valutazione. Sicuramente è presente nel nostro contesto scolastico una grande eterogeneità di procedure, a cui si accompagna la tendenza di molti insegnanti a delegare l'attività valutativa esclusivamente a materiale pubblicato. Questa tendenza non è certo negativa in se stessa, ma testimonia una

¹ Maria Angela Ceruti ha curato i paragrafi indicati con *, Antonella Di Pascale quelli con **.

probabile mancanza di chiarezza di obiettivi, a cui si aggiungono la necessità di avere un bilanciamento effettivo delle abilità e dei costrutti da valutare, e una percezione comunque non positiva dell'idea di valutazione in generale.

Rivolgersi quindi ad enti certificatori internazionali accreditati presenta innegabili aspetti positivi, tra i quali si possono individuare i seguenti:

- il riconoscimento internazionale del livello raggiunto da chi sostiene un esame di certificazione esterna;
- un esito 'tangibile' di tale livello, rappresentato da un certificato o attestato riconosciuto a livello mondiale, un 'documento' che può trovare collocazione ideale nel dossier di un PEL;
- la validità e affidabilità delle prove utilizzate, grazie al lavoro di standardizzazione svolto dagli esperti valutatori;
- la spinta motivazionale riscontrabile nei candidati, dovuta all'innegabile senso di sfida e al desiderio di mettersi in gioco che un esame internazionale può suscitare;
- il riconoscimento 'di riflesso' agli insegnanti e agli istituti che hanno permesso ai propri allievi di sostenere con successo un esame esterno 'spendibile' anche al di fuori della scuola.

Vi sono tuttavia anche altri aspetti legati alle procedure di certificazione esterna che possono essere considerati negativi, quali ad esempio:

- il fatto che le prove somministrate dagli enti certificatori siano spesso slegate dall'effettivo syllabo di lingua straniera delle scuole italiane, e risultino quindi decontestualizzate;
- le prove degli esami esterni valutano tendenzialmente il 'prodotto' e non sono in grado di dare testimonianza dei 'processi' di insegnamento/apprendimento che hanno sostenuto e guidato tale 'prodotto', anche se l'introduzione di modalità di *portfolio assessment* da parte di alcuni enti certificatori cerca di ovviare a questo problema;
- le modalità di sostenimento e somministrazione degli esami di certificazione esterna tendono a far dedicare una buona parte del tempo a disposizione per la loro preparazione ad attività specifiche di 'allenamento alle tecniche d'esame', mettendo in questo modo il superamento della prova, più che il raggiungimento delle competenze, come fine ultimo del percorso di apprendimento/insegnamento;
- sostenere prove di certificazione esterna può risultare a volte fonte di inutile ansia e stress, soprattutto in studenti molto giovani a cui potrebbe essere difficile far accettare il fallimento;
- i certificati ottenuti risultano oggettivamente spendibili, come crediti nella scuola secondaria di secondo grado, nel mondo del lavoro, oppure a livello internazionale, solo a partire da livelli intermedi (B1 e oltre del QCR), in quanto è abbastanza improbabile che qualcuno inserisca nel proprio curriculum vitae un certificato ottenuto ad un'età molto giovane, e che testimonia una competenza probabilmente ampiamente superata al momento di entrare nel mondo del lavoro;
- gli esami di certificazione esterna hanno un costo non trascurabile, che non tutte le famiglie possono sostenere.

Fermo restando che è auspicabile che le riflessioni suscitate da tali spunti abbiano una sempre maggiore eco tra tutti i soggetti coinvolti, si propongono a questo punto le esperienze di certificazione interna delle competenze attuate in due istituti comprensivi dell'Emilia-Romagna, nella speranza di suscitare un atteggiamento positivo verso tale pratica e di evidenziarne le potenzialità di sviluppo professionale dei docenti coinvolti.

L'esperienza di Ferrara**

Come documentare e contemporaneamente rispettare il percorso di apprendimento creato da ciascuna scuola in linea con i nuovi orientamenti metodologici? Da questa esigenza è nata la proposta da parte del GLU (Gruppo di Lingue Unitario) costituito presso il C.S.A. di Ferrara di pensare e mettere a punto delle 'linee guida' per la certificazione interna che fossero comuni a tutto il territorio, a cui le scuole e i docenti dei vari corsi extracurricolari potevano ispirarsi per certificare le competenze in uscita acquisite dagli allievi e relative al livello A2 della scala globale, come indicato dal Progetto. Nel documento, diffuso dal C.S.A. alle scuole della provincia, si sono indicate le competenze da attestare, cioè quelle di Ricezione, Produzione e Interazione, si sono indicati esempi di tipologie di prove da somministrare per ogni competenza, tempi indicativi per lo svolgimento di ciascuna prova, e griglie di valutazione per ogni competenza corrispondente ai giudizi in uso per la valutazione nella scuola secondaria di primo grado. Si è scelto, per motivi di spazio, di riportare, a titolo esemplificativo, solo quanto previsto per la competenza di Ricezione.

Ricezione

Ricezione orale

- L'allievo sa comprendere messaggi orali relativi ad ambiti di tipo concreto e di immediata priorità se il discorso è articolato lentamente e chiaramente.
- Capisce annunci brevi, semplici e chiari.
- Capisce il contenuto principale di notizie o eventi trasmessi via radio, TV, ecc..

Ricezione (lettura)

- Capisce brevi e semplici testi contenenti lessico di uso frequente ed espressi in un linguaggio quotidiano.
- Sa cogliere i punti principali in semplici e brevi articoli di giornali e riviste.
- Sa trovare informazioni in materiale di uso quotidiano (pubblicità, elenchi, menù, prospetti, istruzioni, etc.).
- Sa cogliere i punti principali in semplici e brevi articoli di giornali e riviste.

Tipologie di prove - ricezione

Ricezione orale

Es. 1 - Ascolto di un dialogo da parte dell'allievo a cui si chiede scegliere una risposta tra tre o quattro possibilità (due o tre distrattori e una situazione esatta).

Es. 2 - Ascolto di un semplice e breve testo da parte dell'allievo a cui si chiede di scegliere, tra varie frasi proposte per iscritto, quelle non pertinenti.

Es. 3 - Ascolto di un genere testuale appartenente all'ambito del quotidiano (es. una ricetta di cucina, una lista della spesa, previsioni meteorologiche, messaggi registrati su una segreteria telefonica ecc.) e richiesta di riconoscere alcuni elementi specifici sotto forma di lista.

Ricezione scritta

Es. 1 - Lettura di un semplice documento, preferibilmente autentico (brochure, opuscolo, volantino, pieghevole, ecc.) da cui trarre informazioni per compilare una griglia a tre possibilità (giusto, sbagliato, non espresso nel testo).

Es. 2 - Lettura di un semplice articolo di giornale o rivista, eventualmente adattato, e predisposizione di domande a cui l'allievo risponderà scegliendo tra tre o quattro possibilità.

Es. 3 - Lettura di testi appartenenti all'ambito del quotidiano (programmi televisivi, calendari di spettacoli teatrali e cinematografici, mappe di edifici, di parchi ecc.) da cui trarre informazioni per compilare una griglia o effettuare una scelta tra tre o quattro possibilità.

Tempi previsti per le prove: si suggeriscono tempi da 20 a 30 minuti per le prove di ricezione orale e di ricezione scritta.

Griglia per la valutazione delle competenze: le diverse prove potranno essere valutate come di seguito.

Competenza linguistica/pragmatica

<i>Ottimo</i>	Comprende e usa strutture, funzioni e lessico senza alcuna difficoltà
<i>Distinto</i>	Riconosce e sa usare strutture, funzioni e lessico con poche difficoltà
<i>Buono</i>	Ha una buona comprensione delle strutture della lingua, ma talvolta commette alcuni errori nell'uso di strutture, funzioni o lessico
<i>Sufficiente</i>	Sa usare strutture, funzioni e lessico ma fa molti errori nell'applicazione
<i>Non sufficiente</i>	Non comprende strutture, funzioni o lessico e non sa usarli in modo efficiente o fa confusione

Ricezione orale

<i>Ottimo</i>	Sa svolgere il compito di ascolto proposto senza alcuna difficoltà
<i>Distinto</i>	Sa svolgere il compito bene, ma ha alcune difficoltà con idee più complesse
<i>Buono</i>	Sa svolgere il compito, ma ha alcune difficoltà nella comprensione.
<i>Sufficiente</i>	Sa svolgere il compito in modo soddisfacente, ma con difficoltà, e talvolta fraintende il significato.
<i>Non sufficiente</i>	Non sa svolgere il compito da solo. Ha difficoltà ad ascoltare i testi proposti.

Ricezione della lingua scritta

<i>Ottimo</i>	Sa svolgere il compito di lettura senza alcuna difficoltà.
<i>Distinto</i>	Sa svolgere il compito bene, ma ha alcune difficoltà coi vocaboli più complessi.
<i>Buono</i>	Sa svolgere il compito ma con alcune difficoltà in tutte le aree.
<i>Sufficiente</i>	Sa svolgere il compito in modo soddisfacente senza necessariamente capire tutto il testo.
<i>Non sufficiente</i>	Non sa svolgere il compito da solo. Ha difficoltà a leggere e capire un testo proposto a questo livello.

Il punteggio finale potrà essere espresso in centesimi e ad ogni punteggio corrisponderà un giudizio della seguente scala pentenaria:

<i>Punteggio (%)</i>	<i>Valutazione</i>
90 - 100	Ottimo
80 - 89	Distinto
70 - 79	Buono
60 - 69	Sufficiente
0 - 59	Non sufficiente

Presso le scuole che decidevano di attuare la certificazione interna veniva istituita una commissione formata da un presidente e due docenti di lingua per la valutazione e la ratifica delle prove. Al termine delle valutazioni, veniva rilasciato un modello di certificazione con le valutazioni delle competenze acquisite. Questa modalità di certificazione interna è stata adottata dal Dipartimento di Lingue della scuola media 'Dante Alighieri' di Ferrara che lo ha utilizzato per vari anni scolastici fino alla conclusione di tutti i corsi extracurricolari, terminati nell'anno scolastico 2005-06, poiché ha sempre ritenuto che rispondesse all'esigenza di attestare gli esiti di apprendimento in uscita, risultando strettamente integrato al curriculum della scuola ed in linea con le indicazioni del QRC per i requisiti di trasparenza e leggibilità, nell'ottica di favorire la continuità e la cooperazione tra gli ordini di scuola. Copia di tale attestato è rappresentata nella figura posta alla fine di questo contributo.

L'esperienza dell'Istituto Comprensivo di Castel San Giovanni (PC)*

L'esigenza di prevedere un documento che attestasse il livello di competenza in lingua straniera raggiunto al termine di un percorso di apprendimento specifico è sorta all'interno del gruppo lingue straniere delle scuole medie dell'Istituto Comprensivo di Castel San Giovanni (S.M. 'Mazzini' di Castel San Giovanni e S.M. 'Sarmato') nell'anno 2001, a seguito della possibilità offerta agli alunni delle classi terminali di ottenere contributi ministeriali per sostenere un esame di certificazione esterna di lingua inglese presso un ente accreditato, a conclusione dei corsi attivati nell'ambito del progetto *Lingue 2000*.

Dopo un'attenta valutazione dell'offerta di certificazione esterna disponibile sul territorio, agli alunni interessati fu data la possibilità di sostenere l'esame di certificazione esterna Cambridge KET presso una scuola di lingue accreditata di Piacenza. Il superamento di tale esame (soglia *pass/fail* pari al 75% di *item* corretti in tutte le prove) è, infatti, equiparato al raggiungimento del livello di competenza A2 del QCR, cioè lo stesso livello di competenza (totale o parziale) atteso al termine della scuola secondaria di primo grado. Il gruppo lingue straniere ritenne in quell'occasione di voler attestare anche la partecipazione al corso in preparazione all'esame, indicando sia il numero di ore effettivamente frequentate sia il livello di competenza in base al quale venivano organizzate le attività linguistiche proposte, appunto il livello A2 del QCR. A tale scopo venne preparato un semplice attestato di partecipazione, poi consegnato agli alunni coinvolti come allegato alla scheda di valutazione. A partire dall'anno scolastico 2001-02, il contributo ministeriale per sostenere esami di certificazione esterna si andò via via assottigliando. Nel caso specifico dell'I.C. di Castel San Giovanni, gli alunni interessati dovevano comunque integrare in modo sostanziale la quota di iscrizione per sostenere l'esame prescelto. A seguito di ciò, il gruppo lingue, per non gravare ulteriormente sul bilancio delle famiglie, propose di far effettuare a tutti gli alunni interessati un esame parallelo di certificazione interna, basato sulle stesse tipologie di prove utilizzate per sostenere l'esame KET (*Listening, Reading and Writing, Speaking*). L'iscrizione all'esame di certificazione esterna rimase comunque un'opzione aperta a tutti e incoraggiata per gli alunni che dimostravano buone possibilità di superarlo.

A seguito dell'approvazione del Collegio dei docenti, si decise quindi di utilizzare esempi di prove di anni passati e/o i campioni di prove disponibili sul mercato (*sample papers*, o *mock tests* presenti in testi specifici di preparazione all'esame) per organizzare all'interno dell'istituto una vera e propria simulazione dell'esame di certificazione esterna. A partire da quell'anno scolastico, le varie prove vengono somministrate ogni anno verso la fine del mese di maggio, con gli stessi tempi e modalità dell'esame KET, a seguito della partecipazione degli alunni interessati ad un corso extra-curricolare gratuito di potenziamento, della durata media di 18/20 ore, tenuto preferibilmente da un esperto esterno di lingua madre.

La correzione delle prove è svolta collegialmente da almeno due insegnanti del gruppo lingue. Il livello di ogni allievo per ogni abilità linguistica (A1, A1+, A2, A2+ e – in casi eccezionali – B1) viene stabilito in base ai seguenti criteri:

- 95% e oltre di *item* corretti: B1²;
- da 85% a 95% di *item* corretti: A2+;
- da 75% a 85% di *item* corretti: A2;
- da 50% a 75% di *item* corretti: A1+;
- fino a 50% di *item* corretti: A1.

² Il livello B1 per un'abilità è certificato solo a chi abbia conseguito almeno l'85% di *item* corretti in tutte le altre abilità, e il cui curriculum scolastico testimoni comunque una regolarità di prestazioni vicine a tale livello.

Inoltre, è indicato anche un giudizio sintetico globale (Sufficiente, Buono, Distinto, Ottimo) riferito alla prestazione generale nel corso delle varie prove. Nessun allievo viene respinto, in quanto in caso di prestazione non positiva viene indicato il livello A1 per la maggior parte (o per tutte) le abilità linguistiche e un giudizio sintetico di 'Sufficiente'.

L'attestato rilasciato agli allievi riporta inoltre la descrizione generale del livello A2, eventualmente decurtata di alcune parti se ritenuto opportuno. Copia di tale attestato è rappresentata nella figura in calce all'articolo.

L'attuazione del corso e la conduzione dell'esame sono presentate ogni anno come progetto attuativo del POF di istituto, e come tale finanziato dai corrispondenti capitoli di spesa. L'esperienza si ripete da allora tutti gli anni e vede in media la partecipazione di 15-20 alunni delle classi terminali. Gli alunni sono invitati ad inserire l'at-testato nel loro portfolio di apprendimento e a presentarlo agli insegnanti di lingua straniera della scuola secondaria di secondo grado, l'anno successivo.

Conclusioni**

Ritornando al quesito iniziale: se delegare o non delegare la valutazione e la documentazione delle competenze, possiamo affermare, come dimostrato da varie esperienze di ricerca-azione, che nella scuola possono coesistere ed essere integrate nel curriculum entrambe le forme di certificazione, quella esterna e quella interna.

Si può affidare alla certificazione esterna la documentazione degli esiti di apprendimento linguistico al termine, per esempio, di un ciclo scolastico, rivalutando la certificazione come valore aggiunto, documento spendibile al di fuori del contesto scolastico e per tutti gli elementi a favore che abbiamo citato in precedenza.

Si possono documentare e certificare le competenze legate al curriculum frutto del percorso di insegnamento/apprendimento di una scuola, attraverso la certificazione interna. Cercare di far convergere il processo di insegnamento/apprendimento alle descrizioni di competenza del QCR è un passo avanti verso il raggiungimento di standard nazionali, e può rappresentare un momento privilegiato di sviluppo professionale dei docenti, se si incentivano gli scambi di esperienze e la condivisione di modalità valutative e auto-valutative tra colleghi e allievi.

Promuovere nella scuola la cultura della certificazione all'interno delle sue procedure di valutazione ha quindi una duplice valenza: significa sperimentare e produrre esperienze che possano dar vita ad un circolo virtuoso, a quelle buone pratiche che consentano la creazione di una competenza valutativa e, allo stesso tempo, creare raccordi, gettare ponti tra un grado di istruzione e l'altro sulla base di riferimenti condivisi (QCR) per una effettiva continuità nell'educazione linguistica.

Bibliografia

Bailey K., *Learning about Language Assessment: Dilemmas, Decisions, and Directions*, Newbury House Teacher Development, Heinle & Heinle, Newbury, 1998.

Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001.

Council of Europe Education Committee, *European Language Portfolio (ELP). Principles and Guidelines*, Council of Europe, Strasbourg, 2000.

Mariani, L., *Tra portfolio e certificazione: documentare e valutare competenze e processi nel curricolo* in "LEND", anno XXXIII, n. 2., 2004, pp. 7-18.

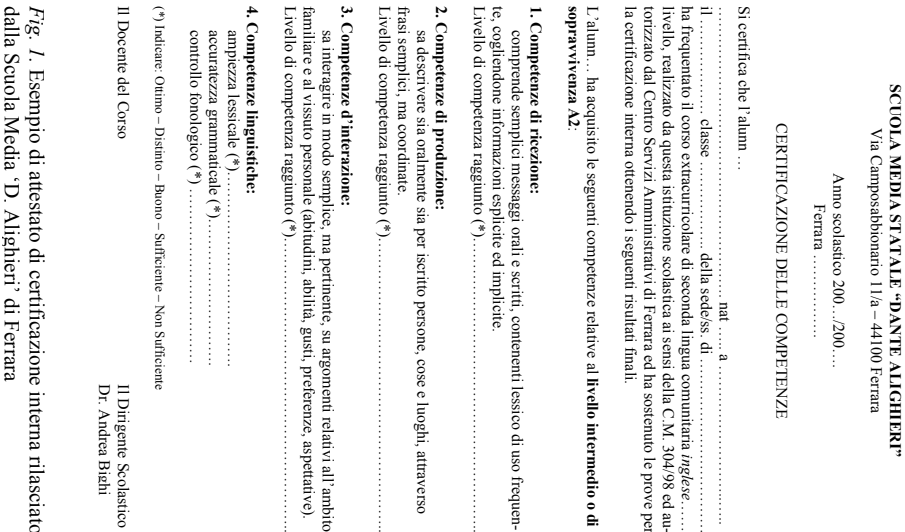


Fig. 1. Esempio di attestato di certificazione interna rilasciato dalla Scuola Media 'D. Alighieri' di Ferrara

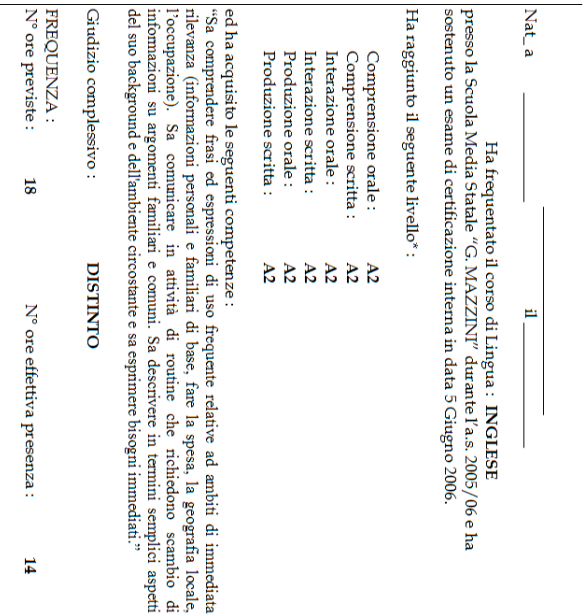


Fig. 2. Esempio di attestato compilato di certificazione interna, rilasciato dall'Istituto Comprensivo di Castel San Gio-

Postfazione

UN 'PONTE' VERSO NUOVE INDICAZIONI NAZIONALI

Giancarlo Cerini, Nerino Arcangeli**

**Dirigenti Tecnici - Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*

Scenari in movimento

La scuola italiana negli ultimi dieci anni è stata attraversata da un ampio dibattito su possibili nuovi assetti curriculari ed organizzativi, sia in relazione alla riconosciuta autonomia delle istituzioni scolastiche (1997), sia in previsione di riforme degli ordinamenti (2000 e 2003) che però hanno stentato a tradursi in effettivi e condivisi cambiamenti.

Sullo sfondo, scenari culturali ed esistenziali sempre più complessi (globalizzazione, nuove tecnologie, pervasività della comunicazione, stili di vita) hanno rimesso in discussione le stesse finalità del sistema educativo, il suo modo di operare, il 'senso' che insegnanti ed allievi possono ancora dare al loro incontrarsi quotidiano nelle aule scolastiche.

Contesti complessi e situazioni problematiche, di fronte ai quali non ci si può scoraggiare, in quanto si ritiene che solo la riflessione, la ricerca permanente, la valorizzazione del 'sapere' della scuola possono offrire una bussola di orientamento per le scelte da compiere per un futuro da riscrivere giorno dopo giorno.

In tutta Europa è ormai evidente che lo sviluppo ed il miglioramento delle pratiche educative non avvengono più attraverso le grandi ingegnerie di ordinamento o le grandi costruzioni curriculari, ma principalmente attraverso le iniziative delle scuole autonome, la responsabilità sociale delle comunità locali, le 'passioni' competenti di insegnanti e dirigenti.

Le vere riforme sono quelle che prendono piede nelle aule delle nostre scuole, che rispondono ad effettive esigenze di apprendimento e di crescita degli allievi, di 'benessere' e di motivazione per i docenti.

È in quest'ottica che è stato pensato e realizzato in Emilia-Romagna il progetto di ricerca congiunto USR-IRRE sulle innovazioni curriculari e pedagogiche, di cui si discute da qualche anno nella scuola italiana. Lo spunto è stato il dibattito innescato dai provvedimenti varati nel 2004 per il primo ciclo di istruzione (nuove indicazioni programmatiche e nuovi dispositivi pedagogici ed organizzativi), con la decisione di offrire alla scuola regionale un'opportunità di ricerca 'plurale', cioè senza la presunzione di fornire risposte definitive, pregiudizialmente ostili o favorevoli, ma aperta al libero confronto tra esperti, al dialogo con la scuola quotidiana, con attenzione ai movimenti reali (le associazioni professionali, i gruppi di ricerca, le reti di scuole).

Ci piace segnalare il metodo adottato e i primi frutti della ricerca su discipline e modelli organizzativi.

Le 'officine' del curricolo

Superata la stagione dei programmi nazionali ed il rischio del 'fai da te' di un'autonomia male intesa, è necessario costruire le coordinate condivise di un progetto culturale nazionale (gli indirizzi nazionali per il curricolo). Ma per farlo non ci si può affidare solo ad esperti o commissioni più o meno estese, più o meno rappresentative. Anche la migliore elaborazione resta 'lontana' e non 'incide' sulla scuola se non si adotta un processo molto aperto, corale, di ascolto e di elaborazione partecipata dal basso. Si decide di cambiare, se si capisce che il cambiamento scaturisce dalla comunità professionale di riferimento, se l'innovazione è percepita come il frutto riconosciuto del lavoro e delle fatiche di tanti.

Ci piace pensare agli oltre 200 ricercatori, dirigenti scolastici, universitari, ispettori, insegnanti, impegnati nei gruppi di lavoro in Emilia-Romagna, come alle maestranze di un'officina ove si forgiavano i curricoli prossimi venturi. Un'officina capace (pur con tutti i limiti di risorse, tempo, disponibilità) di rappresentare una sorta di commissione 'decentrata' sul territorio, in grado di raccogliere le migliori intuizioni ed esperienze didattiche presenti nella realtà regionale, per dare voce alle competenze ed al sapere espresso dalle università e dalle scuole, al fine di tradurre tutto questo in materiali di lavoro per i 'costruttori di curricoli', che non risiedono solo a Roma, ma ormai – a buon diritto – in ogni scuola.

Lo scopo non è solo quello di rendere omaggio alla democrazia formale, di 'ascoltare' tanti, ma di 'approfittare' dell'occasione per coinvolgere un gran numero di operatori scolastici (ma anche di genitori e cittadini, come è avvenuto in Francia con il *Document 0 Thelo*) attorno al futuro progetto della scuola, partendo da un'analisi realistica dello 'stato dell'arte' e costruendo programmi e curricoli che siano effettivamente alla portata di studenti ed insegnanti: un po' più ambiziosi di ciò che già si fa normalmente a scuola, ma non troppo distanti dalle esperienze migliori, per dare il senso della praticabilità e sostenibilità delle nuove proposte.

Le prime indicazioni della ricerca

Dal lavoro dei gruppi, alcuni centrati sulla dimensione disciplinare (l'ambientazione dei saperi nelle pratiche didattiche), altri su dispositivi pedagogici (la coerenza tra scelte educative ed organizzative), scaturiscono preziose indicazioni per i futuri assetti della scuola di base.

Le scuole, alla luce del nuovo quadro normativo, si aspettano indirizzi curriculari che sappiano coniugare il protagonismo delle scuole autonome con le garanzie e le responsabilità nazionali. I documenti dovrebbero chiarire:

- 1) *quadri di competenze* (o profili di competenza) in forma di standard formativi in uscita da ogni insegnamento scolastico (sul modello del *framework* europeo per la lingua straniera), utili ai docenti, ai ragazzi, al sistema sociale, sia come regolazione, sia come base della certificazione;
- 2) *obiettivi (specifici) di apprendimento*, come indicazioni curriculari, più sobrie di quelle attuali, condivise dalla comunità scientifica, in dialogo con la scuola migliore, di carattere puramente orientativo, da utilizzare intelligentemente nella costruzione dei curricula 'reali';
- 3) *livelli essenziali delle prestazioni* (LEP), in termini di funzionamento e di servizio culturale da garantire in tutte le scuole del territorio nazionale, a prescindere dalle specifiche condizioni locali. Sono prescrittivi per la scuola e sottoposti a verifica interna ed esterna (mediante autovalutazione, controllo di gestione, valutazioni di sistema).

Siamo fiduciosi che i materiali messi a disposizione nei 16 volumi della 'collana' dei gruppi di ricerca operanti in Emilia-Romagna (circa 2.000 pagine a stampa¹) possano rappresentare uno stimolo per far crescere la partecipazione e la professionalità degli operatori scolastici.

Ma la risposta, ora, appartiene solo ai lettori.

¹ Altri materiali saranno disponibili in rete sul sito *web*: <http://85.18.135.22/grupp ricerca/>, non aperto al pubblico alla data di pubblicazione del volume.

Collana 'Quaderni dei Gruppi di ricerca USR e IRRE Emilia-Romagna'

Piano della collana (2007)

N.	Titolo
1	Arte
2	Attività motorie
3	Geografia
4	Lingua italiana
5	Lingue straniere
6	Matematica
7	Musica
8	Scienze
9	Storia
10	Tecnologia
11	Funzioni tutoriali
12	Unità di apprendimento
13	Idea di persona
14	Laboratori
15	Personalizzazione
16	Portfolio

I volumi della Collana sono pubblicati dalla Casa editrice Tecnodid di Napoli.

Una copia dei testi è inviata gratuitamente a tutte le istituzioni scolastiche della regione Emilia-Romagna. Altre copie possono essere richieste alla casa editrice al prezzo indicato in copertina.

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
Piazza XX Settembre, 1 - 40121 Bologna - Tel. 051 4215711
E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it
Sito web: www.istruzioneer.it

Direttore Generale: Luigi Catalano
Ufficio V - Formazione, autonomia e iniziative editoriali
Dirigente: Giancarlo Cerini

Per informazioni relative alla distribuzione dei volumi: Anna Monti - Tel. 051 4215733
E-mail: anna.monti@istruzione.it

*Finito di stampare nel mese di giugno 2007 per conto della Tecnodid Ed. srl - Piazza Carlo III, 42 - 80137 (NA)
dalla X-Press - Napoli*