4-5 Anno XLVIII 2010

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS

EDITORIALE Gianfranco Porcelli
SEMINARIO DI TRIESTE a cura di Annamaria Griselli con la collaborazione di Milvia Corso
Annamaria Griselli - Milvia Corso - Marilena Nalesso - Valnea Dominutti - Marina Pugnetti
INSERTO - **DOSSIER BLE** a cura di Maria Cecilia Luise. Inserto ideato da Giovanni Freddi
RIFLESSIONI METODOLOGICHE Antonella Lorenzetti - Snezana Mitrovic
LE BUONE PRATICHE Elena Travaini - Daniela Beltrame
VITA DELL'ANILS Gianfranco Porcelli

ELi

Langenscheidt

Berliner Platz NEU

Nuova edizione del famoso corso **Berliner Platz**, il corso di tedesco per principianti che permette di apprendere le basi della lingua senza dedicare molto tempo allo studio.

Berliner Platz 1 NEU
Libro per lo studente con eserciziario + 2 CD audio

Leo & Co.

Leichte Lektüren für Deutsch als Fremdsprache in drei Stufen

La serie si compone di dieci titoli su tre livelli di difficoltà.

Nella birreria di Leo, che si trova in una grande città tedesca, si incontrano persone di diverse età e nazionalità.
Gli argomenti trattati sono molteplici: da esperienze di vita quotidiana fino a grandi eventi storici.

CD audio con la lettura completa e sequenze d'ascolto supplementari.

Esercizi finalizzati alla comprensione del testo e dettagliate informazioni di civiltà sono in appendice.

...weil Sprachen verbinden.

Distributore per l'Italia:
ELI Edizioni
www.elionline.com

sommario

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS
Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere

Rivista mensile
Poste Italiane Spa - Sped. in Abb. Post. D. L. 353/2003
(conv. In L. 27.02.04, n. 46), art. 1, com. 1, DCB Ancona

Anno XLVIII 4-5 2010

Proprietario ed editore
ANILS

Direzione
Gianfranco Porcelli
Direttore responsabile
Via Bruzzesi, 39 - 20146 Milano
gp.anils@yahoo.it
Abitazione: tel. 02 48951916 - fax 02 700534400
Milvia Corso
Direttore editoriale
Via Gaspara Stampa, 7 - 34124 Trieste
milvia.corso@scfor.units.it
Paolo E. Balboni
Direttore scientifico e didattico
Gli articoli e le proposte di collaborazione a SeLM vanno inviati al Direttore Responsabile.

Foto: Shutterstock.
In copertina: Cupola del Parlamento Europeo.

L'Editore ringrazia tutti coloro che hanno concesso i diritti di riproduzione e si scusa per eventuali errori di citazione o omissioni.

Comitato scientifico internazionale
Lennart Björk, Svezia
Serge Borg, Francia
Martine Defontaine, Francia
Véronique Deschamps, Francia
Jean Yves Petitgirard, Francia
Eynar Leupold, Germania
Ljudmila Alekseevna Verbickaja, Russia

Abbonamento annuo
Soci dell'ANILS:
comprensivo di iscrizione/abbonamento Selm.
Per i non Soci:
Italia Euro 24,00
Estero Euro 40,00
Sostenitore Euro 50,00
Arretrati: annata Euro 40,00; una copia Euro 7,50
C.C.P. n. 10441863 intestato a:
ANILS, Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere
Via Gaspara Stampa, 7 - 34124 Trieste
Le richieste di cambio di indirizzo vanno accompagnate da Euro 0,60 in francobolli.

Produzione editoriale
ELI srl C.P. 6 - 62019 Recanati (MC)
Art Director: Marco Mercatali
Redazione: Gigliola Capodaglio

Prestampa: graficaGEI - Jesi (AN)

Finito di stampare nel mese di giugno 2010
presso Tecnostampa
Autorizzazione del Tribunale di Modena del 3.6.1963: n. 398 del Registro di Stampa.

2 Editoriale
Questioni di comunicazione
di Gianfranco Porcelli

4 Seminario di Trieste
Le giornate di formazione a Trieste
di Annamaria Griselli

5 **Il trasferimento delle conoscenze linguistiche**
di Annamaria Griselli

9 **Le strategie europee: "Più lingue conosci e più la tua mente è ricca"**
di Milvia Corso

16 **CROMO: a CROssborder MOdule**
di Marilena Nalesso

22 **English in Specialized Fields: Electronics and Electrical Engineering**
di Valnea Dominutti

25 **Handelskorrespondenz, aber wie?**
di Marina Pugnetti

Inserto
Dossier BLE - Bambini-Lingue-Europa 14
A cura di Maria Cecilia Luise. Inserto ideato da Giovanni Freddi

Riflessioni metodologiche
38 **Il lavoro del gruppo docente: collaborazione, interazione e comunicazione efficace**
di Antonella Lorenzetti

44 **Certifying Foreign Language Knowledge – Necessity or Trend?**
di Snezana Mitrovic

Le buone pratiche
48 **Un percorso di Apprendimento Cooperativo interdisciplinare**
di Elena Travaini

54 ***Storytelling* e drammatizzazione**
di Daniela Beltrame

Vita dell'ANILS
60 **Il CLIL non fa per noi**
di Gianfranco Porcelli

Questioni di comunicazione

di Gianfranco Porcelli
Presidente Nazionale ANILS

QUELLE POCHE VOCI

Inizio riportando quanto ha scritto Severgnini a proposito della circolazione delle lingue "altre" sui *media* italiani:

STOP AL DOPPIAGGIO DEI FILM

«LA VOCE È UNA PARTE FONDAMENTALE DI UN ATTORE O DI UN'ATTRICE. INOLTRE L'ABITUDINE ALLE PELLICOLE IN LINGUA ORIGINALE AIUTA LA COMPRENSIONE DELLE LINGUE: MOLTI ITALIANI ORMAI PARLANO L'INGLESE, POCHI LO CAPISCONO»

Gentile dott. Severgnini, cosa ne pensa del doppiaggio cinematografico e televisivo tanto in voga in Italia? Personalmente, lo considero un grande sbaglio, una pratica retrograda (fu introdotta addirittura in età fascista, quando nessun'altra lingua tranne l'italiano era ammessa), indegna di un Paese del cosiddetto primo mondo, che vive in un'era di comunicazione e cultura globali. Il doppiaggio, oltretutto, uccide sul nascere la possibilità di uscire dall'ignoranza linguistica in cui versiamo.

C. B.

Tutta questione d'abitudine: i sottotitoli, all'inizio, disturbano. Poi l'occhio e la mente s'adattano: a quel punto è il doppiaggio a sembrare innaturale o, addirittura, grottesco (ho amici americani che trovano esilarante Bruce Willis che urla in italiano). Credo anch'io che la voce sia una parte fondamentale di un attore o di un'attrice. Penso al tono rassicurante di George Clooney in *Up In The Air* o alla morbida Scarlett Johansson in *Lost in Translation*. In alcuni film, poi, è fondamentale il gioco degli accenti (doppiato, *Bastardi senza gloria* perde metà dell'interesse). Ritengo, infine, che l'abitudine ai film in lingua originale aiuterebbe la comprensione delle lingue: molti italiani ormai parlano l'inglese; pochi lo capiscono (soprattutto in pubblico, in radio o in tv). In conclusione: anche se i doppiatori italiani sono, in genere, bravissimi, io voto per lingua originale più sottotitoli. Ma non avverrà: siamo pigri, paurosi e abilissimi a difendere le nostre pigrizie e le nostre paure. Non ci crede, Ciro? Vedrà le lettere che ci arrivano.

(*Corriere della Sera*, Supplemento "Sette", 11.3.2010, p. 13)

il doppiaggio ha l'effetto di annullare la pluralità delle culture

È una vecchia battaglia che l'ANILS sostiene da tempo e che, come tante altre, si scontra con l'inerzia generale e/o con grossi interessi economici. Il doppiaggio ha l'effetto di annullare la pluralità delle culture: le varie cinematografie (francese, spagnola, tedesca, svedese, ecc.) perdono la loro identità e tutto sembra prodotto a Hollywood. Per tutti i film, quelle poche voci (ottime ed esperte, ma sempre quelle) e quello strano linguaggio che i traduttologi hanno chiamato "doppiaggese", in cui spesso l'attenzione al movimento delle labbra e al numero delle sillabe prevale rispetto al significato delle frasi: "Da dove vieni, straniero?" "Dalla città dietro la collina" – da cui si capisce che "straniero" non è il *foreigner* bensì lo *stranger* ossia l'estraneo, lo sconosciuto. Ci siamo così abituati che non percepiamo più certe incongruità: come può un bambino che è andato ad aprire dire alla mamma "C'è uno straniero alla porta" quando costui gli ha parlato nella sua stessa lingua? *There's a stranger at the door* significa che c'è un tale che non conosciamo. Non meraviglia che poi *Strangers in the night* di Frank Sinatra sia stato mal tradotto come "stranieri nella notte" – e tra l'altro *night*, in quel contesto, è la sera dopo cena. Tutto sommato la parodia un po' maliziosa che un mio amico canticchiava, "stringila nel night", era forse meno peggio...

I PRESTITI MONCHI

A proposito di *night*: una delle cose che facciamo spesso alle parole inglesi quando le importiamo nella nostra lingua è di accorciarle, se sono parole composte, tenendoci solo la prima parte. Il *basketball* e il *volleyball* da noi sono il basket e il volley, e il *Touring Club* e il *night club* diventano il Touring e il night. La cosa curiosa è che lasciamo via proprio la testa del composto, la parte che ci dice di che cosa stiamo parlando: il Touring è un'associazione, ossia un *club*, il basket è uno sport del pallone, *ball*, e così via.

Altri casi del genere li troviamo nel campeggio – *camping-site* diventa

camping; in quella che una volta si chiamava la balera e oggi il dancing – in inglese una *dance hall* o *dancing hall*; nel bowling, per *bowling alley*. Nel mondo del computer si parla di hard e soft intendendo *hardware* e *software*; ma hard può essere l'*hard disk* o la *hard copy* di un file; nell'inglese vero si rischia il corto circuito se non si dicono le parti essenziali delle parole composte.

Un'abbreviatura la troviamo anche in beauty invece di *beauty-case*. Se una chiede "where's my beauty?" gli inglesi possono capire che si sta domandando dove sia finita la sua bellezza – domanda profonda, filosofica e molto triste. Se invece chiede "where's my case?" la aiutano a trovare l'oggetto smarrito.

In grammatica si dice che nei composti inglesi la parte finale è la testa, mentre quella che precede è il premodificatore: in *weekend*, end è la testa e week è il premodificatore; stiamo infatti parlando della fine di qualcosa (della settimana, nell'esempio). Nell'usare queste parole parlando con gli inglesi dobbiamo stare attenti a non perdere la testa.

PARLIAMO UN PO' DI NOI

Forse pochi lettori conoscono il prof. Elpidio Tocchini, figura eminente dell'ANILS per decenni e Vicepresidente nazionale negli anni '70-'80. L'ho rivisto l'anno scorso a Firenze e questo marzo mi ha scritto una lettera a proposito di *Scuola e Lingue Moderne*, di cui apprezza molto la veste tipografica ma di cui lamenta la scarsa attenzione all'attività delle Sezioni e ai problemi degli insegnanti (cattedre, retribuzioni, didassi quotidiana ecc.). Nel vecchio formato "ciò dava soddisfazione ai dirigenti delle sezioni per il lavoro e l'impegno dimostrati. Perché non ripristinare questa rubrica nella nuova rivista?"

Ecco uno stralcio della mia risposta:

"Caro Tocchini,

Condivido e apprezzo molto lo spirito che anima la tua lettera ma ti offro alcune considerazioni. Nella Rivista attuale, lo spazio dedicato alle Sezioni ("Vita dell'ANILS") è scarso, a volte nullo, per almeno tre ragioni concomitanti:

1) ci sono molte meno sezioni attive di un tempo: nei tempi d'oro si era giunti a 130, ora sono circa un decimo di quel numero e quelle veramente attive sono ancora meno; poche Sezioni significa poche notizie dalle Sezioni;

2) la maggior parte delle notizie che vengono dalle Sezioni adesso vanno sul sito ***www.anils.it*** *- una risorsa che un tempo non c'era e che ora è molto più idonea alla diffusione tempestiva e capillare delle informazioni; e comunque, in un modo o nell'altro, sono attento a valorizzare al massimo quel poco che arriva. Penso che gli attuali dirigenti di sezione non abbiano di che lagnarsi – se ce l'hanno, hanno fatto male a non dirmelo;*

molte delle notizie che vengono dalle Sezioni vanno sul sito

3) un tempo Scuola e Lingue Moderne era prodotta in piena autonomia, ma ormai da parecchi anni ci appoggiamo a Case Editrici scolastiche. A loro va molto bene una rivista professionalmente qualificante, molto meno bene il bollettino interno di un'associazione; ad esempio, ho fatto molta fatica a far accettare la pubblicazione di necrologi.

Ho in casa molti numeri dei primordi di Scuola e Lingue Moderne e in effetti le differenze sono notevolissime: segno dei tempi, che sono molto ma molto cambiati.

Un caro saluto, g.p.

Chi volesse ripercorrere la vicenda editoriale di *SeLM* trova le vecchie copertine e le notizie essenziali sulla sua evoluzione alla pagina http://www.anils.it/SeLM/Galleria.htm. Il motivo per cui ho reso pubblico questo scambio di lettere è tuttavia un altro: desidero allargare a tutti i soci (non solo ai dirigenti di sezione) il dibattito sull'impostazione e sui contenuti della rivista.

Se continuo a pubblicare l'inserto centrale ***Bambini-Lingue-Europa*** e a dare spazio ad ampie sezioni monografiche è perché ho ricevuto messaggi di approvazione e apprezzamento. Per il resto, cerco di dare spazi bilanciati alle "Riflessioni metodologiche" e alle "Buone pratiche", perché la teoria senza la pratica è vuota ma la pratica senza la teoria è velleitaria o addirittura cieca – e se non si sa bene dove si vuole andare ci si ritrova da un'altra parte senza nemmeno accorgersene.

Infine, molto dipende dai lavori che mi arrivano e che meritano di essere offerti alla lettura da parte vostra: da qui nascono di volta in volta le sezioni sui progetti europei, sulle questioni di psico- e neuro-linguistica, ecc.

Sollecito quindi l'invio di proposte, suggerimenti e critiche costruttive; i miei recapiti li trovate a pag. 1. Tutto verrà esaminato con cura e, se occorre, sottoposto all'attenzione del Consiglio Nazionale dell'ANILS. Se poi le proposte sono accompagnate da notizie, articoli o altro materiale pubblicabile, tanto meglio: perché una Rivista la si fa con i testi che arrivano alla Redazione.

Le giornate di formazione a Trieste

Annamaria Griselli
Presidente sezione ANILS di Trieste

La facoltà di Scienze della Formazione e il Dipartimento della Formazione e della Educazione dell'Università di Trieste si sono sempre dimostrati sensibili alle iniziative di formazione in servizio degli insegnanti, realizzate dalla locale sezione ANILS.
Le giornate di formazione ANILS, aprendosi al territorio, rappresentano una consuetudine consolidatasi nel corso degli ultimi anni. Gli argomenti trattati sono i più vari, spesso suggeriti dagli insegnanti, quindi attenti alle esigenze degli stessi con i quali si cerca di avviare quel discorso di scambio di opinioni e di progetti: è un'occasione di confronto tra colleghi.
Nel corso degli incontri la presenza di relatori noti nel campo della glottodidattica, quali Gianfranco Porcelli (spesso il relatore centrale dei nostri incontri) o Paolo Balboni, con i loro interventi stimolanti ed interessanti, accanto a relatori locali, ha permesso alla sezione di Trieste di svolgere un'attività proficua.
Nel corso della giornata dedicata a *"Le lingue e l'Europa. Comunicazione e mobilità"* si è evidenziato il ruolo delle lingue nell'ambito della Comunità Europea. Milvia Corso ha sintetizzato il percorso sin qui realizzato attraverso i protocolli accettati e sottoscritti dai paesi dell'Unione. La conoscenza attiva della lingua inglese diventa il collante per permettere a tutti i cittadini di comunicare all'interno dei paesi membri. Lo stesso concetto è emerso dalle relazioni centrate su *"Pratiche nella didattica della lingua. Inglese nella scuola primaria"*. La conoscenza della lingua inglese intesa come 'lingua franca' deve iniziare a partire dalla più tenera età, per poter garantire a tutti la conoscenza attiva della lingua.
La metodologia da seguire deve naturalmente essere consona all'età dell'apprendente.
Un accostamento linguistico, che oggi può essere considerato apprezzabile è quello suggerito da Carl Rogers, lo psicologo umanista ideatore dell'approccio *umanistico-affettivo*. Secondo il metodologo ogni apprendimento deve essere significativo, coinvolgendo l'allievo, stimolando la sua curiosità e i suoi interessi. Questi sono un volano per impegnarlo sul piano conoscitivo, affettivo ed emozionale.
Se l'alunno non dimostra troppa collaborazione o curiosità, è compito dell'insegnante attivare la motivazione con argomentazioni di suo interesse. La motivazione, alla quale non sempre si attribuisce la giusta importanza, rappresenta la forza che condiziona l'apprendimento di tutte le discipline e in particolare quella linguistica. Senza motivazione non c'è né acquisizione né apprendi mento. Naturalmente, a seconda dell'età dell'apprendente la motivazione assume un ruolo diverso nel corso del processo didattico perché riflette la volontà dell'apprendente di comunicare con un gruppo diverso da quello nativo, di comunicare con un diverso codice linguistico che non sia la lingua materna; a seconda dell'età dello studente il tipo di motivazione differisce e gioca un ruolo importante in sede di apprendimento.
Le *Buone Pratiche* intese in quest'ottica hanno rappresentato l'approccio da preferire per avviare la capacità di comunicare in giovane età. L'approccio ludico si è dimostrato efficace perché motiva il giovane allievo ad utilizzare la lingua inglese nelle situazioni più diverse. La centralità dell'allievo non è messa in discussione, per cui gli insegnanti, senza abdicare al loro ruolo di guida sono invitati ad assumere una prospettiva umanistico-affettiva. La motivazione può anche essere l'elemento portante dell'attuazione del metodo CLIL, come si nota dallo scritto di Valnea Dominutti.
La relazione di Marina Pugnetti evidenzia invece la funzione motivazionale in una scuola professionale serale, in cui la motivazione dell'allievo finalizzata ad un traguardo da raggiungere è sempre supportata dall'insegnante che adotta argomenti e strategie diversificate. La relatrice ha evidenziato questi aspetti nella giornata dedicata all'impiego in classe della *Lavagna Interattiva Multimediale (LIM)*, il cui uso è diventato strumento indispensabile per un efficace insegnamento delle lingue e delle microlingue attivate nell'Istituto Commerciale.
Infine, Marilena Nalesso ha affrontato l'aspetto interculturale illustrando alcuni punti del *Progetto CROMO*, progetto di natura transfrontaliera che coinvolge le Agenzie Scuola delle regioni di Austria e Slovenia confinanti con il Friuli Venezia Giulia.

Il trasferimento delle conoscenze linguistiche

Annamaria Griselli
Università di Trieste - Facoltà di Scienze della Formazione / Presidente Sezione ANILS di Trieste

Nel processo di apprendimento linguistico, due concetti fondamentali sono da mettere in evidenza: la conoscenza linguistica e il significato di trasferimento linguistico intesi come possesso attivo di una o più lingue.
La finalità ultima dell'Unione Europea, così come risulta dall'art.1 del Trattato di Maastricht, è quello di creare "un'unione sempre più stretta tra i popoli d'Europa" nel rispetto dell'identità nazionale.
Più precisamente, l'art.151 del Trattato valorizza e difende le diversità linguistiche e culturali dei paesi membri, con l'intento di creare nei cittadini una sempre maggiore consapevolezza di questi valori. La costruzione dell'Europa dipende anche dalle conoscenze linguistiche dei suoi cittadini. Per questo motivo l'UE favorisce la mobilità personale e professionale all'interno dei suoi confini migliorando la comprensione e il rispetto reciproco.
Ma conoscenza di più lingue non sempre significa saper comunicare nelle diverse lingue studiate. Per questo motivo, a partire dalla stesura del *Threshold level* pubblicato nel 1975 (l'edizione francese del testo esce nel 1976 con il titolo *Niveau seuil*; l'edizione italiana esce nel 1981 con il titolo *Livello soglia*) la Commissione europea ha stilato un compendio minimo di comunicazione linguistica per i cittadini europei, al fine di faciltare la mobilità all'interno dei suoi confini.
Nel 2001, Anno Europeo delle Lingue, è stato istituito un tavolo di consultazione tra i paesi membri con lo scopo di promuovere la diversità linguistica e l'apprendimento delle lingue. Il 10 aprile 2003 sono stati presentati a Bruxelles i risultati, e infine, sempre a questo scopo il 27 luglio 2003 la Commissione europea – Politica linguistica dell'UE – ha stilato un piano d'azione contenuto in 45 azioni specifiche, suddiviso in tre grandi categorie:

1. estendere i benefici dell'apprendimento delle lingue a tutti i cittadini, a partire dal livello prescolare fino all'istruzione degli adulti, puntando sull'attività di formazione linguistica permanente;

2. migliorare la qualità dell'insegnamento delle lingue a tutti i livelli, tra cui l'impiego della metodologia CLIL;

3. costruire in Europa un ambiente propizio per le lingue, favorendo la diversità linguistica e facilitando l'apprendimento linguistico a tutti i livelli.

Il Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione (Consiglio d'Europa 2002) detta le linee delle politiche linguistiche degli stati membri. Si parla allora di *students* in termini di *clienti*, cioè di apprendenti di una lingua seconda o straniera, tenendo conto soprattutto dei loro bisogni a seconda della età evolutiva se studenti di scuola, della loro età anagrafica se adulti. Come si sa, ad ogni età corrispondono bisogni ed interessi diversi di cui non si può non tenere conto nella programmazione di un corso di studi linguistico.
Infatti, in ognuno di questi passaggi, l'attenzione è sempre stata focalizzata sulle situazioni comunicative e sui bisogni linguistici specifici degli apprendenti.

SITUAZIONI COMUNICATIVE E BISOGNI LINGUISTICI

In pragmalinguistica e in glottodidattica la comunicazione è volontaria. Questa si realizza attraverso atti di discorso intenzionali, finalizzati a raggiungere i propri scopi sociopragmatici con l'uso della lingua e dei linguaggi non verbali ad essa connessi. Di conseguenza, per poter comunicare efficacemente sia sul piano pragmatico e socioculturale che sul piano linguistico, è necessario possedere una buona competenza comunicativa.

Il termine linguistico 'competenza comunicativa' (Dell Hymes 1966) collega l'abilità di applicare le regole grammaticali di una lingua per formare enunciati corretti con il saper usare correttamente questi enunciati. Secondo Canale e Swain (1980) la competenza comunicativa è il risultato di quattro componenti:
1. competenza grammaticale, intesa come giusto impiego di parole e regole;
2. competenza sociolinguistica, intesa come scelta appropriata di parole e regole;
3. competenza discorsiva, intesa come coesione e coerenza del testo orale/scritto;
4. competenza strategica, intesa come scelta e uso appropriato di comunicazioni strategiche.

Secondo Bachman (1990), invece, la competenza comunicativa è parte della 'competenza d'organizzazione' che comprende sia la competenza grammaticale e discorsiva (vedi competenza testuale) sia la competenza pragmatica che a sua volta include la sociolinguistica e gli atti del discorso.

centralità dell'allievo e dei suoi bisogni comunicativi

Tenendo conto di questi principi, la competenza comunicativa deve essere il fine ultimo dell'educazione linguistica, opponendosi fermamente alle posizioni precedenti che attribuivano la priorità alla competenza grammaticale.
Indubbiamente la comprensione della competenza comunicativa è stata influenzata dalla pragmatica e dalla filosofia del linguaggio che studia gli 'atti linguistici' descritti da J. Austin (1962) e da J. Searle (1969).
L'atto comunicativo è un processo che veicola l'informazione o il messaggio dall'emittente al destinatario attraverso un canale, in un preciso contesto e utilizzando un codice.
Quindi l'atto comunicativo diventa sinonimo di *communicative function*, secondo la terminologia di Wilkins (1976) fatta propria dal Consiglio d'Europa. L'atto comunicativo è l'elemento pragmatico minimo della comunicazione che si traduce in atti di parola quali ad esempio salutare, ringraziare, domandare per.

È appunto attraverso l'atto comunicativo che si realizzano le 'funzioni' linguistiche, le quali si configurano con le seguenti caratteristiche:
- centralità dell'allievo e dei suoi bisogni comunicativi;
- oggetto della comunicazione diventa la competenza comunicativa;
- uso di materiali autentici e multimediali;
- valutazione del risultato secondo i parametri dell'efficacia pragmatica;
- appropriatezza linguistica, socioculturale e correttezza formale.

Le funzioni linguistiche rappresentano dunque modelli comunicativi che servono a soddisfare i nostri bisogni trasmettendo azioni, contenuti sociali, stati d'animo personali (Wittengstein 1953, Jakobson 1966, Halliday 1975).

A loro volta i bisogni comunicativi si trasformano in termini di quantità nell'ottica plurilinguistica e pluriculturale, e di qualità intesa come conoscenza attiva delle lingue che in termini glottodidattici si chiamano 'abilità'.

A questo proposito bisogna fare riferimento al *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* (2002) più noto come *Framework*, nel quale si evidenzia l'idea di lingua come azione sociale basata sulla competenza linguistica complessa, se non addirittura composita (Cambiaghi 2005:197).
Inoltre, il Quadro, analizzato nell'ottica educativa, privilegia il plurilinguismo anziché il multilinguismo, anche se la conoscenza di più lingue appare talvolta modesta e non ben strutturata.

Dal concetto di competenza monolinguistica si passa allora al concetto di competenza plurilinguistica. Quest'ultimo concetto rinvia alla teoria dell'*iceberg* di Cummins (1996:20), chiamata anche teoria dell'indipendenza linguistica. Secondo l'Autore ciascun parlante possiede abilità cognitive e conoscenze profonde le quali possono

rappresentare la base di un *iceberg*. La parte emergente dell'*iceberg* è invece costituita dalle competenze linguistiche. Volendo tradurre questa metafora in conoscenza linguistica, si osserva che il parlante più lingue fa emergere una o più punte dalla base sommersa dell'*iceberg*. Ciascuna punta rappresenta il possesso di una lingua che comunque trova le sue radici nella parte sommersa. Ciò significa che esiste una sovrapposizione o interdipendenza tra le lingue nei livelli più profondi del pensiero concettuale. Volendo tradurre questo concetto, l'*iceberg* rappresenta la facoltà del linguaggio, i meccanismi della ricezione e produzione, mentre le punte rappresentano la conoscenza di una singola lingua. Maggiore e migliore è il possesso di una lingua, più alto sarà il picco che la rappresenta. Se si legge attentamente la metafora, si osserva che ogni qualvolta si aggiunge una nozione di lingua alla parte emersa, in realtà si consolida il blocco comune e profondo dell'*iceberg*. Ne consegue che, seguendo questa teoria, quando si lavora alla L2, si migliora anche la L1. Già la linguistica contrastiva affermava che il mettere due lingue a confronto aiuta lo studente a migliorare la lingua materna e lo aiuta ad osservare le diversità intrinseche in ognuna di esse. Inoltre lo studio di una o più lingue promuove significativi miglioramenti anche in altri ambiti disciplinari legati a qualche forma di linguaggio (Balboni).

IL TRASFERIMENTO DELLE CONOSCENZE

Quando si parla di trasferimento di una qualunque conoscenza da un settore ad un altro – simile o diverso – viene subito da pensare alla capacità mentale dell'apprendente di trasferire conoscenze già acquisite da una disciplina ad un'altra in via di apprendimento.
In questo caso le competenze acquisite si trasferiscono su quelle in via di acquisizione, creando un' interferenza che può risultare positiva o negativa.
In effetti, con il termine anglosassone *transfer* si utilizza quella legge psicologica che interessa l'attività cerebrale di ciascuno e che riguarda la possibilità di estendere l'abilità acquisita in una prestazione (per es. apprendimento delle tecniche di ascolto) da una lingua il cui possesso è già attivo, in un'altra lingua in fase di apprendimento. In questo caso si parla infatti di 'economia mentale'. Tuttavia è da ricordare che la cosiddetta 'ginnastica mentale' giova indubbiamente, ma non può sostituire apprendimenti più specifici (Laeng 1968). Secondo R. Lado (1957), la maggiore facilità o il maggiore ostacolo all'apprendimento di una lingua seconda o terza è proprio costituito dalla madrelingua che in misura diversa veicola il nuovo apprendimento. Là dove le due lingue presentano dissimmetrie di strutturazione fonologica, semantica, morfosintattica o altro, si produrrà un *transfer negativo*, causato principalmente dalla lingua già conosciuta; al contrario, là dove le strutture si presentano in forma parallela, l'apprendimento sarà senz'altro facilitato producendo un *transfer positivo* (Freddi 1999).

le competenze acquisite si trasferiscono su quelle in via di acquisizione

Nell'ottica odierna, riferendosi alla linguistica acquizionale e all'ordine naturale di acquisizione-apprendimento di una lingua seconda o straniera, secondo la teoria di Krashen (1981), l'apprendente si accosterebbe alla lingua in modo pragmatico partendo da forme di organizzazione universale del discorso, piuttosto che attraverso vere e proprie modalità sintattiche.
Questi concetti stanno alla base di un qualunque apprendimento linguistico, se ben struttutato e se finalizzato alla comunicazione tra persone che vogliono dialogare.
L'EU sviluppa una società fondata sulla conoscenza: apprendere altre lingue migliora le capacità cognitive, metacognitive e la comprensione. L'abilità di comprendere e comunicare in altre lingue permette ai suoi cittadini di muoversi all'interno della Comunità per motivi di studio, di lavoro, di svago. Indubbiamente coloro che hanno ampie conoscenze linguistiche hanno più possibilità e opportunità di realizzare i loro obiettivi, rispetto ai monolingui.

FORMAZIONE INIZIALE E FORMAZIONE PERMANENTE

Il Consiglio d'Europa del 2000 tenutosi a Lisbona ha voluto dare forte impulso al ruolo chiave della istruzione e della formazione. Istruzione e formazione diventano il volano per uno 'sviluppo sostenibile' e per una maggiore 'coesione sociale' avendo i seguenti obiettivi:
- migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi educativi e di formazione professionale;
- facilitare l'accesso ai sistemi educativi e di formazione professionale;
- permettere ad un crescente numero di utenti di accedere ai sistemi educativi e di formazione professionale.

Si evidenzia in questi obiettivi la necessità di migliorare la qualità della formazione degli insegnanti e di riservare uno sforzo particolare all'acquisizione delle competenze di base, favorendo la mobilità e incoraggiando gli utenti ad apprendere almeno due lingue oltre la materna.
In questa ottica la conoscenza delle lingue viene definita 'indispensabile', accanto alla necessità di innovazione delle tecniche di insegnamento e apprendimento, alle competenze nelle

tecnologie dell'informazione, alla cultura tecnologica, allo spirito di iniziativa e alle attitudini al sociale. Gli obiettivi comuni degli stati membri sono:
- l'apprendimento delle lingue deve abbracciare tutto l'arco della vita: dalla scuola materna fino all'università e nell'età adulta. Così si compie quel concetto di formazione permanente che va sotto il nome di *life long learning*.
- La scuola deve prestare maggiore attenzione alle lingue, offrendo la più vasta scelta possibile, adottando un approccio globale che va dall'unità didattica all'unità di apprendimento, utilizzando il concetto di interdisciplinarità, per terminare con un utilizzo diffuso della metodologia CLIL.
- I cittadini europei devono avere molteplici occasioni di apprendere e di praticare le lingue attraverso politiche comunitarie di promozione per tutte le lingue, comprese quelle minoritarie e regionali.

Possiamo allora concludere affermando che tre sono i 'fattori di cambiamento' che caratterizzano la nostra odierna società:
- la società dell'informazione;
- l'estensione a livello mondiale degli scambi;
- la civiltà scientifica e tecnica.

Solo se ciascun cittadino avrà una buona cultura generale, la conoscenza e la competenza di più di una lingua, si potrà sconfiggere l'isolamento sia individuale, sia nazionale. Tenendo presente l'invito del Consiglio e della Commissione, ogni stato membro deve avviare iniziative volte a conseguire questi obiettivi. L'istruzione, la conoscenza e la formazione nell'ottica di *life long learning* appaiono come il volano per una comprensione reciproca e duratura.

Mi piace terminare con un pensiero di J.A. van Ek (1979) che rimane tuttora molto attuale:
'Accrescere la propria conoscenza e comprensione del paese straniero significa avere la capacità di stabilire e mantenere contatti sociali che vanno al di là dei semplici bisogni di sopravvivenza. Ciò significa che i nostri obiettivi minimi di apprendimento dovranno includere cose come la capacità di scambiare informazioni su se stessi e sugli altri, sul proprio lavoro, sui propri interessi, sulla propria provenienza sociale, sul proprio paese.'

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (1996), *Educazione bilingue*, (a cura di P. BALBONI), Guerra, Perugia.
- AUSTIN J. (1962), *How to Dob Things with Words*, Oxford University Press, Oxford.
- BACHMAN L. (1990), *Fundamental Considerations in LanguageTtesting*, Oxford University Press, Oxford.
- BALBONI P. (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, UTET, Torino.
- CAMBIAGHI B. (2005), "Nuove tendenze della glottodidattica", in B. CAMBIAGHI, C. MILANI, P. PONTANI (a cura di), *Europa plurilingue. Comunicazione e didattica*, Vita e Pensiero, Milano.
- CANALE M., SWAIN M. (1980), *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, Applied Linguistics 1, 1-47.
- CUMMINS J. (1992) "Language Proficiency, Bilingualism, and Academic Achievement", in AMATO R.P., SNOW M.A. (a cura di), *The multilingual Classroom*, Longman, New York.
- CUMMINS J. (1992), "L'educazione bilingue: ricerca ed elaborazione teorica", Il quadrante scolastico, 55.
- HALLIDAY M.A.K. (1975), *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*, New York.
- HYMES D.H. (1971), *On Communicative Competence*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- JAKOBSON R. (1966), *Saggi di linguistica generale*, trad. it. HEILMANN L. (a cura di), Feltrinelli, Milano.
- KRASHEN S. (1981), *Second language acquisition and second language learning*, Pergamon, Oxford.
- SEARLE J. (1969), *Speech Acts: an Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- VEDOVELLI M.(2002), *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Carocci, Roma.
- WILKINS D.A. (1976), *Notional Syllabuses*, OUP, Londra.
- WITTGENSTEIN L. (1953), *Philosophische Untersuchungen*, Basil Blackwell, Oxford.

SITOGRAFIA

- http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/doc112_it.htm

Le strategie europee

"Più lingue conosci e più la tua mente è ricca"[1]

Milvia Corso
SSIS Trieste

Questo intervento si propone di evidenziare le principali tappe, all'interno della politica europea, nell'ambito dell'insegnamento/apprendimento linguistico, di un processo intrapreso nel 1971[2], al fine di incoraggiare tutti coloro che operano nel quadro delle lingue e di supportare gli insegnanti che desiderano muoversi nel mondo dei progetti e dell'innovazione per migliorare la propria professionalità.

Anche se nell'Unione europea ogni stato è pienamente responsabile dell'organizzazione del proprio sistema di Istruzione, la Comunità ha il compito di supportare lo sviluppo di una istruzione di qualità, sostenendo le azioni di cooperazione fra gli stati membri, come la cooperazione fra gli istituti scolastici e la mobilità, con particolare attenzione allo sviluppo della dimensione europea dell'istruzione.
È necessario, a tale fine, promuovere la cooperazione politica nel settore, come risulta dal programma di lavoro sugli obiettivi futuri dei sistemi di Istruzione e Formazione[3]. La necessità,

[1] http://www.europaallalavagna.it/200714/Multilinguismo_Ue.html
[2] Istituzione a Strasburgo della *divisione politiche linguistiche* al cui direttore, John Trim , si deve *l'approccio del Consiglio d'Europa alle tecniche di apprendimento delle lingue.*
[3] http://ec.europa.eu/education/policies/pol/policy_it.html#programme

Barcellona, Rambla de mar

inoltre, di uno "spazio europeo dell'Istruzione"[4] prende forma nella "Dichiarazione di Copenhagen"[5] in cui i ministri responsabili dell'istruzione e formazione professionale e la Commissione europea hanno confermato la necessità di realizzare azioni concrete riguardo il riconoscimento e la qualità dell'istruzione e formazione professionale e di partecipare, insieme alle parti sociali, al processo volto al rafforzamento della cooperazione in materia di istruzione e formazione professionale.

Il Consiglio d'Europa è interessato a migliorare la qualità della comunicazione fra i cittadini europei di lingue e culture diverse, perché la comunicazione consenta la mobilità e gli scambi, che a loro volta favoriscono la comprensione reciproca e la cooperazione.

Per questo motivo sia la Commissione europea che il Consiglio d'Europa riservano particolare attenzione all'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere, incoraggiando i metodi che aiutano ad acquisire conoscenze, abilità e atteggiamenti che permettono di raggiungere maggiore indipendenza di pensiero e di azione e di mostrarsi quindi più responsabili e disponibili a collaborare con gli altri[6]. A dimostrazione di questo fatto, nel Programma di Lavoro sui Sistemi di Istruzione e Formazione in Europa troviamo fra gli obiettivi concreti il miglioramento dell'apprendimento delle lingue: nel Piano d'Azione per le lingue 2004-2006 vediamo così proporre dalla Commissione europea, in accordo con quanto indicato nel Libro Bianco[7], fra le altre cose:

- l'apprendimento per tutti i cittadini europei di almeno due lingue oltre alla propria lingua materna;
- l'apprendimento delle lingue lungo tutto l'arco della vita;
- il miglioramento della qualità dell'insegnamento linguistico;
- la creazione di contesti più favorevoli alla diffusione delle lingue.

Le raccomandazioni della Comunità europea, nell'ambito della politica linguistica, sottolineano l'importanza di supportare in sede politica l'apprendimento delle lingue, ai vari livelli scolastici, "eliminando gli ostacoli strutturali", promuovendo la cooperazione fra ordini scolastici, organizzando la formazione degli insegnanti di lingue, sostenendoli nella produzione di materiali didattici adeguati e formandoli all'utilizzo delle tecnologie.

Come fa notare Leonard Orban[8], la stessa Commissione Europea ha bisogno che i cittadini conoscano le lingue, affinché possano ricevere le informazioni, possano esprimere opinioni e quindi avvicinarsi fra loro. Va da sé, inoltre, che la conoscenza di più lingue favorisce la mobilità, rendendo i cittadini più competitivi. Anche per questo motivo le politiche linguistiche sono al centro dell'attenzione, fra le politiche comunitarie, come dimostra appunto l'istituzione di un nuovo portafoglio del multilinguismo la cui responsabilità è stata affidata al succitato Orban.

Queste sono le tappe essenziali che hanno segnato tale percorso:

1. **1996:** Libro Bianco
2. **23-24 marzo 2000:** Strategia di LISBONA
3. **2001:** Common European Framework
4. **marzo 2001:** Consiglio europeo di Stoccolma
5. **15-16 marzo 2002:** Consiglio europeo di Barcellona
6. **2005:** Eurobarometro
7. **22/11/2005:** Comunicazione della Commissione Europea di Bruxelles
8. **29/12/2006:** Trattato UE
9. **15/11/2006:** Progetto LLP
10. **31/12/2008:** Proposte del gruppo degli intellettuali per il dialogo interculturale

---

4 Vedi "metodo di coordinamento aperto": http://ec.europa.eu/education/policies/pol/policy_it.html#methode

5 http://www.europass-italia.it/docs/Dichiarazione_Copenhagen_nov02.pdf

6 In CONSIGLIO D'EUROPA (2002).

7 Rif. Libro Bianco: 1995.

8 Commissario europeo per il multilinguismo.

Vediamo ora gli aspetti salienti di ogni tappa.

1. Libro bianco:
'Insegnare e apprendere - verso la società conoscitiva'

L'idea centrale del documento è che l'istruzione e la formazione appaiono come il rimedio finale al problema dell'occupazione. Tale idea nasce dall'unione delle competenze diverse dei suoi propositori: fu presentato nel 1995 dalla Commissione europea, su iniziativa di **Edith Cresson**, commissario per la ricerca, l'istruzione e la formazione, di **Pádraig Flynn**, commissario per l'occupazione e gli affari sociali, e con l'accordo di **Martin Bangemann**, commissario per l'industria, le telecomunicazioni e le tecnologie dell'informazione.

Il punto di partenza dello studio è l'aumentata possibilità per ogni individuo di accedere all'informazione e al sapere: questo fattore comporta una modifica dei sistemi di lavoro e delle competenze richieste.
Il documento individua tre "fattori di cambiamento":
- l'avvento della società dell'informazione
- l'estensione a livello mondiale degli scambi nel lavoro
- il progresso della civiltà scientifica e tecnica

Le proposte per eliminare gli effetti nocivi di questi tre fattori sono le seguenti:
- rivalutare la cultura generale
- sviluppare l'attitudine all'occupazione

Il libro bianco individua cinque obiettivi da raggiungere, per ognuno dei quali propone dei progetti comunitari di sostegno. Fra questi, **il quarto obiettivo generale**: promuovere la conoscenza di tre lingue comunitarie. A tale scopo propone di istituire un marchio di qualità: 'classi europee' da attribuire, in base a criteri da stabilire, alle scuole che meglio sviluppano l'apprendimento linguistico.
Altri obiettivi sono: incoraggiare l'acquisizione di nuove conoscenze, avvicinare la scuola all'impresa, lottare contro l'emarginazione, creare parità tra gli investimenti materiali e quelli per la formazione.

LA STRATEGIA DI LISBONA[9]

Il Consiglio europeo, nella sessione straordinaria tenutasi a Lisbona il 23-24 marzo 2000, dopo aver evidenziato i punti di forza dell'UE, ha concordato per il 2010 un obiettivo strategico, al fine di sostenere l'occupazione:'diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale'[10].
Per raggiungere tale obiettivo sono necessarie alcune azioni, fra le quali risaltano le seguenti:
- '(...) Le imprese e i cittadini devono avere accesso a un'infrastruttura delle comunicazioni a livello mondiale poco costosa e a un'ampia gamma di servizi. Occorre che ogni cittadino possieda le competenze necessarie per vivere e lavorare in questa nuova società dell'informazione. Mezzi diversi di accesso dovranno impedire l'esclusione dall'informazione. (...)'[11]

obiettivo generale: promuovere la conoscenza di tre lingue comunitarie

- I sistemi europei di istruzione e formazione devono essere adeguati alle esigenze della società dei saperi e alla necessità di migliorare il livello e la qualità dell'occupazione. Dovranno offrire possibilità di apprendimento e formazione adeguate ai gruppi bersaglio nelle diverse fasi della vita: giovani, adulti disoccupati e persone occupate soggette al rischio che le loro competenze siano rese obsolete dai rapidi cambiamenti. (...)[12]
- Il Consiglio europeo invita pertanto gli Stati membri, conformemente alle rispettive norme costituzionali, il Consiglio e la Commissione ad avviare le iniziative necessarie nell'ambito delle proprie competenze, per conseguire gli obiettivi seguenti:

- un quadro europeo dovrebbe definire le nuove competenze di base da fornire lungo tutto l'arco della vita: competenze in materia di tecnologie dell'informazione, lingue straniere, cultura tecnologica, imprenditorialità e competenze sociali; (...)

- entro il 2000 dovrebbero essere individuati i mezzi atti a promuovere la mobilità di studenti, docenti e personale preposto alla formazione e alla ricerca, sia utilizzando al meglio i programmi comunitari esistenti (Socrates, Leonardo, Gioventù) eliminando gli ostacoli, sia mediante una maggiore trasparenza nel riconoscimento delle qualifiche e dei periodi di studio e formazione; dovrebbero altresì essere adottati provvedimenti per rimuovere entro il 2002 gli ostacoli alla mobilità dei docenti e attirare docenti di alto livello; (...)'[13]

---

[9] In Consiglio d'Europa (2000): I. OCCUPAZIONE, RIFORME ECONOMICHE E COESIONE SOCIALE. UN OBIETTIVO STRATEGICO PER IL NUOVO DECENNIO.
[10] In Consiglio d'Europa (2000): art. 5.
[11] In Consiglio d'Europa (2000): PREDISPORRE IL PASSAGGIO A UN'ECONOMIA COMPETITIVA, DINAMICA E BASATA SULLA CONOSCENZA: *Una società dell'informazione per tutti* - art. 9.
[12] In Consiglio d'Europa (2000): MODERNIZZARE IL MODELLO SOCIALE EUROPEO INVESTENDO NELLE PERSONE E COSTRUENDO UNO STATO SOCIALE ATTIVO - CONCLUSIONI DELLA PRESIDENZA: *Istruzione e formazione per vivere e lavorare nella società dei saperi* - art. 25.
[13] In Consiglio d'Europa (2000): MODERNIZZARE IL MODELLO SOCIALE EUROPEO INVESTENDO NELLE PERSONE E COSTRUENDO UNO STATO SOCIALE ATTIVO - CONCLUSIONI DELLA PRESIDENZA: *Istruzione e formazione per vivere e lavorare nella società dei saperi* - art. 26.

3. Common European Framework
Fra gli scopi della pubblicazione vi è quello di far riflettere su vari punti, fra i quali:
- come si realizza l'apprendimento di una lingua;
- in che modo possiamo agevolare l'apprendimento di una lingua: il nostro e quello di altri.

Nelle premesse del documento incontriamo queste raccomandazioni:
- partire dai bisogni, dalle motivazioni, dalle caratteristiche e dalle risorse degli apprendenti e quindi elaborare il curricolo, anche in riferimento alla differenziazione degli obiettivi del loro apprendimento linguistico;
- promuovere l'acquisizione di una competenza plurilingue e pluriculturale che permetta di affrontare i problemi di comunicazione che si incontrano vivendo in un'Europa multilingue e multiculturale.

4. Consiglio europeo di Stoccolma
Il Consiglio europeo di Stoccolma del marzo 2001 definisce i seguenti obiettivi strategici per i sistemi di istruzione e di formazione:
- aumentare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e di formazione nell'Unione europea;
- facilitare l'accesso ai sistemi di istruzione e di formazione;
- aprire i sistemi di istruzione e formazione al mondo esterno, declinati poi in tredici obiettivi concreti.

5. Consiglio europeo di Barcellona
Il Consiglio europeo tenutosi a Barcellona il 15-16 marzo 2002, individua un nuovo obiettivo generale: rendere entro il 2010 i sistemi d'istruzione e di formazione dell'UE un punto di riferimento di qualità a livello mondiale[14].
Tale obiettivo viene suddiviso in tredici sotto obiettivi, per ognuno dei quali vengono individuati dei temi chiave ed un elenco di indicatori che verranno utilizzati per misurare la loro attuazione, mediante il suddetto "metodo aperto di coordinamento". La scuola è vista come un *accesso privilegiato all'apprendimento delle lingue.*

6. Eurobarometro[15]
Tra il 5 novembre e il 7 dicembre 2005 è stato effettuato un sondaggio, che ha coinvolto 28.694 cittadini di 25 paesi dell'UE interpellati riguardo le loro esperienze e la loro percezione del bilinguismo: l'Ue oggi è multilingue poiché al suo interno si parlano numerose lingue materne e poiché una parte consistente dei suoi cittadini parla più lingue.

promuovere l'acquisizione di una competenza plurilingue e pluriculturale

7. Commissione europea di Bruxelles
Il 22 novembre 2005, al motto del proverbio slovacco *Quante lingue conosci, tante persone sei*, per la prima volta l'Europa si impegna a migliorare la comunicazione tra i cittadini europei e le istituzioni, proponendo delle iniziative specifiche.

Fra le strategie individuate ricordiamo[16]:
- dare coerenza e orientamento nei piani nazionali agli interventi intesi a promuovere il plurilinguismo;
- migliorare la formazione degli insegnanti: lo studio ha proposto un insieme di competenze e valori comuni a tutti gli insegnanti di lingua in Europa;
- promuovere l'apprendimento precoce delle lingue;
- promuovere l'apprendimento integrato di lingua e contenuto;
- realizzare un indicatore europeo di competenza linguistica.

Fra gli interventi previsti troviamo: favorire la discussione e produrre un testo di raccomandazione sui modi in cui aggiornare la formazione degli insegnanti di lingue straniere[17].

8. 2006 – Trattato Comunità europea
Il 29 dicembre 2006 sulla Gazzetta dell'Unione europea compare la versione consolidata del trattato che istituisce la Comunità europea[18].
Nel TITOLO XI (Politica sociale, istruzione, formazione professionale e gioventù) il capo 3 si occupa di Istruzione, formazione professionale e gioventù.
L'articolo 149 dichiara che:

1. "La Comunità contribuisce allo sviluppo di un'istruzione di qualità incentivando la cooperazione tra Stati membri e, se necessario, sostenendo ed integrando la loro azione nel pieno rispetto della responsabilità degli Stati membri per quanto riguarda il contenuto dell'insegnamento e l'organizzazione del sistema di istruzione, nonché delle loro diversità culturali e linguistiche."

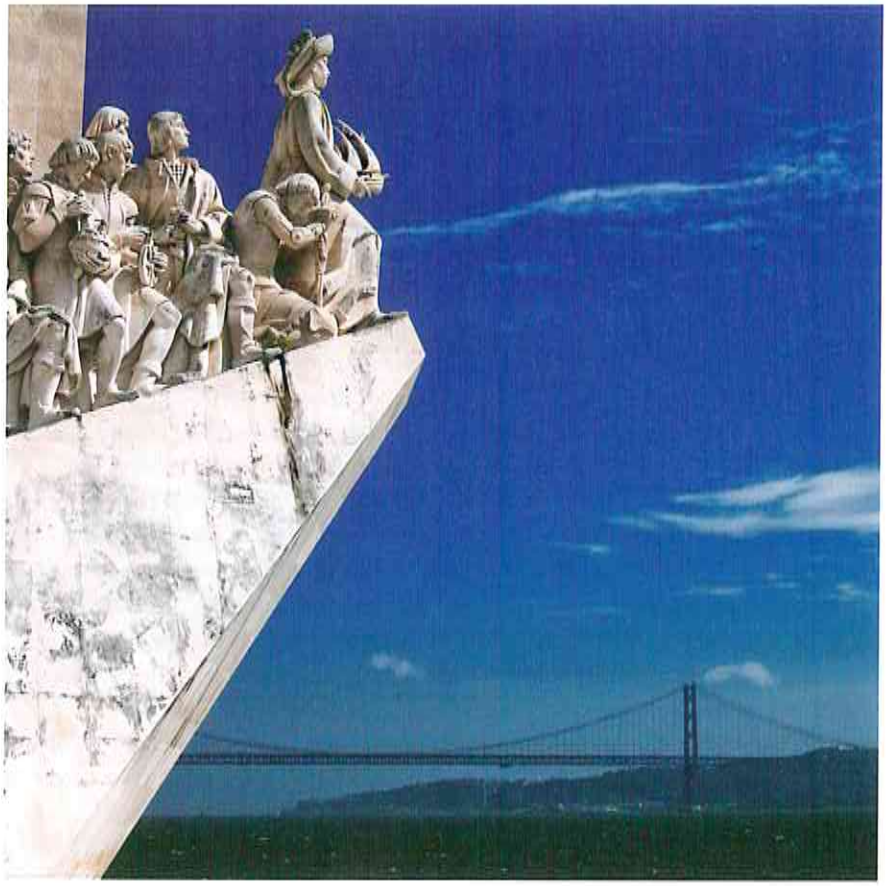
2. L'azione della Comunità è intesa:
- a sviluppare la dimensione europea dell'istruzione, segnatamente con l'apprendimento e la diffusione delle lingue degli Stati membri,
- a favorire la mobilità degli studenti e degli insegnanti, promuovendo tra l'altro il riconoscimento accademico dei diplomi e dei periodi di studio,
- a promuovere la cooperazione tra gli istituti di insegnamento,
- a sviluppare lo scambio di informazioni e di esperienze sui

14 In Consiglio d'Europa (2002): Un'economia competitiva basata sulla conoscenza. Istruzione – art. 43.
15 www.cititraduzioni.it/it/eurobarometro.htm
16 In COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (2005): *II.1.3 Principali ambiti d'intervento a livello dei sistemi e delle pratiche d'istruzione.*
17 In COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (2005): *II.3 Interventi per una società multilingue.*
18 In UNIONE EUROPEA (2006).

problemi comuni dei sistemi di istruzione degli Stati membri,
- a favorire lo sviluppo degli scambi di giovani e di animatori di attività socioeducative,
- a incoraggiare lo sviluppo dell'istruzione a distanza.

3. La Comunità e gli Stati membri favoriscono la cooperazione con i paesi terzi e le organizzazioni internazionali competenti in materia di istruzione, in particolare con il Consiglio d'Europa.
(...)

Articolo 150
1. La Comunità attua una politica di formazione professionale che rafforza ed integra le azioni degli Stati membri, nel pieno rispetto della responsabilità di questi ultimi per quanto riguarda il contenuto e l'organizzazione della formazione professionale.
2. L'azione della Comunità è intesa:
• a facilitare l'adeguamento alle trasformazioni industriali, in particolare attraverso la formazione e la riconversione professionale,
• a migliorare la formazione professionale iniziale e la formazione permanente, per agevolare l'inserimento e il reinserimento professionale sul mercato del lavoro,
• a facilitare l'accesso alla formazione professionale ed a favorire la mobilità degli istruttori e delle persone in formazione, in particolare dei giovani,
• a stimolare la cooperazione in materia di formazione tra istituti di insegnamento o di formazione professionale e imprese,
• a sviluppare lo scambio di informazioni e di esperienze sui problemi comuni dei sistemi di formazione degli Stati membri.
• La Comunità e gli Stati membri favoriscono la cooperazione con i paesi terzi e le organizzazioni internazionali competenti in materia di formazione professionale.
• Il Consiglio, deliberando secondo la procedura di cui all'articolo 251 e previa consultazione del Comitato economico e sociale e del Comitato delle Regioni, adotta le misure atte a contribuire alla realizzazione degli obiettivi di cui al presente articolo, ad esclusione di qualsiasi armonizzazione delle disposizioni legislative e regolamentari degli Stati membri.



Lisbona, Monumento alla Scoperta

Unione Europea, società avanzata basata sulla conoscenza

9. 2006 - Lifelong Learning Programme

Il **Programma d'azione comunitaria nel campo dell'apprendimento permanente**, o **Lifelong Learning Programme (LLP)**, è stato istituito con decisione del Parlamento europeo e del Consiglio il 15 novembre 2006[19], e riunisce al suo interno tutte le iniziative di cooperazione europea nell'ambito dell'istruzione e della formazione dal 2007 al 2013.

Sostituisce ed integra i precedenti programmi Socrates e Leonardo, attivi dal 1995 al 2006.
Il suo obiettivo generale, in accordo con la Strategia di Lisbona, è: **contribuire, attraverso l'apprendimento permanente, allo sviluppo della Comunità quale società avanzata basata sulla conoscenza**, con uno sviluppo economico sostenibile, nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale, garantendo nel contempo una valida tutela dell'ambiente per le generazioni future.
Il Programma di apprendimento permanente **rafforza e integra le azioni condotte dagli Stati membri** e trova i suoi fondamenti giuridici nel

[19] Vedi GU L327.

trattato del 2006[20]:
'La Comunità contribuisce allo sviluppo di un'istruzione di qualità incentivando la cooperazione tra Stati membri e, se necessario, sostenendo ed integrando la loro azione...' (art. 149)
'La Comunità attua una politica di formazione professionale che rafforza ed integra le azioni degli Stati membri...' (art. 150).

Obiettivi specifici del LLP sono:
- favorire l'apprendimento permanente di qualità;
- promuovere uno spazio europeo dell'apprendimento permanente;
- promuovere la creatività, la competitività, l'occupabilità e lo sviluppo di uno spirito imprenditoriale;
- promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica;
- promuovere la cooperazione in materia di garanzia della qualità in tutti i settori dell'istruzione e della formazione in Europa.

10. 2008 – Bruxelles: relazione del gruppo di intellettuali: "Una sfida gratificante"[21]

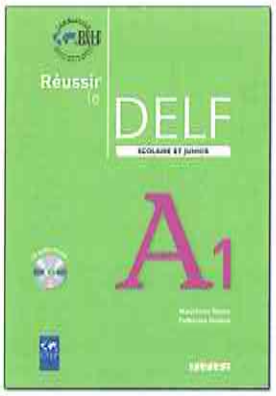
Il gruppo di intellettuali, istituito a livello di CE, è stato chiamato ad esprimersi sul contributo che il multlinguismo può apportare al dialogo interculturale e alla comprensione fra i cittadini europei. Nella loro relazione evidenziano che il predominio di una sola lingua comunitaria, l'inglese, sarebbe contrario agli interessi economici e strategici e al principio stesso del progetto europeo. È loro convinzione che l'Europa sia in grado di offrire all'umanità intera il modello di una identità fondata sulla diversità. Ritengono la diversità linguistica un magnifico strumento di integrazione e di armonizzazione.
La loro idea, che porta poi al concetto di *lingua personale adottiva*, è che nelle relazioni bilaterali l'uso della lingua dei due popoli dovrebbe prevalere sull'uso di una terza lingua. Ritengono che per ogni lingua europea dovrebbe esistere in ogni paese dell'Unione un gruppo significativo di locatori competenti, tale da potersi occupare di tutti gli aspetti delle relazioni fra i paesi interessati.
In conseguenza a ciò, i programmi scolastici e universitari dovrebbero prevedere l'insegnamento delle lingue di ogni paese partner, e comprendere tirocini all'estero, gemellaggi, ecc, e agevolare la formazione dei docenti con l'utilizzo dei contributi finanziari erogati dalle istituzioni comunitarie, per promuoverne la mobilità e la formazione in servizio.

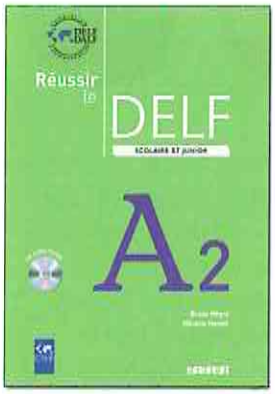
---

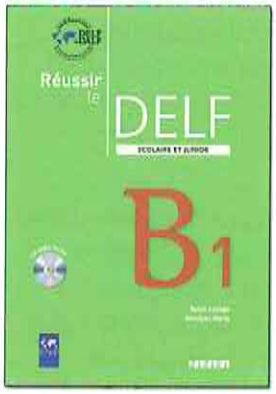
20 *Versione consolidata del trattato sull'Unione europea e del trattato che istituisce la Comunità europea*
21 ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/maalouf/report_it.pdf

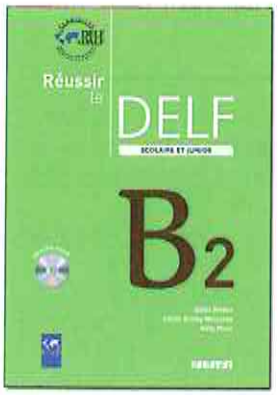
BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (2002), *Dichiarazione dei Ministri europei dell'istruzione e formazione professionale e della Commissione europea, riuniti a Copenaghen il 29 e 30 novembre 2002, su una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale*, http://www.europass-italia.it/docs/Dichiarazione_Copenhagen_nov02.pdf
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (2005), *Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento europeo, al Comitato economico e sociale e al Comitato delle regioni. Un nuovo quadro strategico per il multilinguismo*, http://europa.eu/languages/servlets/Doc?id=1035
- CONSIGLIO D'EUROPA (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, La Nuova Italia Oxford, Firenze.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2000), *Conclusioni della presidenza del Consiglio europeo di Lisbona, 23 e 24 marzo 2000*, http://www.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/lisbona2000.pdf
- CONSIGLIO D'EUROPA (2001), *Relazione del Consiglio (Istruzione) al Consiglio europeo "Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e di formazione"*, http://register.consilium.europa.eu/pdf/it/01/st05/05980i1.pdf
- CONSIGLIO D'EUROPA (2002), *Conclusioni della presidenza del Consiglio europeo di Lisbona, 15 e 16 marzo 2002*, http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/it/ec/71065.pdf
- CRESSON E. (1996), *Libro Bianco. Insegnare ad apprendere – Verso la società conoscitiva*, http://web.rossoalice.it/jack.rota/cresson.htm
- UNIONE EUROPEA (2006), *Versione consolidata del trattato che istituisce la Comunità europea*, C 321 E/112 IT Gazzetta ufficiale dell'Unione europea 29.12.2006, http://www.ecb.de/ecb/legal/pdf/ce32120061229it00010331.pdf









didier

Réussir le DELF

SCOLAIRE ET JUNIOR

Questa collana si rivolge a tutti gli studenti che desiderano presentarsi alle prove DELF ma anche a tutti quegli insegnanti che desiderano proporre in classe molteplici attività, tutte corrispondenti ai livelli A1, A2 e B1, B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento.

> Elaborati dalla Commissione nazionale del DELF e del DALF, responsabile per la definizione delle prove ufficiali e dei centri d'esame.

> Forniscono una preparazione completa per superare l'esame: metodologia delle prove, consigli, griglie di valutazione.

> Quattro dossiers socioculturali danno interessanti informazioni sulla Francia e la Francofonia.

Didier è l'unico editore in Francia accreditato presso il Consiglio d'Europa per la pubblicazione dei testi relativi al Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue.

Réussir le DELF SCOLAIRE ET JUNIOR A1
Livre + CD audio
Guide

Réussir le DELF SCOLAIRE ET JUNIOR A2
Livre + CD audio
Guide

Réussir le DELF SCOLAIRE ET JUNIOR B1
Livre + CD audio
Guide + CD audio

Réussir le DELF SCOLAIRE ET JUNIOR B2
Livre + CD audio
Guide

Distributore per l'Italia:
ELI Edizioni
www.elionline.com

CROMO: a CROssborder MOdule

Progetto transfrontaliero per la comunicazione e la mobilità

Marilena Nalesso
Agenzia Scuola - Nucleo Territoriale del Friuli Venezia Giulia

PREMESSA

Il lavoro che qui si presenta è il frutto di una cooperazione tra Italia, Austria e Slovenia[1] nata inizialmente allo scopo di produrre un Portfolio Europeo delle Lingue (PEL) specifico per le aree di confine dei tre Paesi coinvolti nell'iniziativa. Il Progetto nasce infatti dai contatti avviati dalla Direzione Generale degli Affari Internazionali (MIUR) con i rispettivi Ministeri dell'Istruzione di Austria e Slovenia per intraprendere un percorso comune volto all'accettazione e alla compresenza reciproca nelle rispettive zone transfrontaliere. In un secondo momento il gruppo di progetto, considerata l'esistenza di PEL nei rispettivi Paesi, ha preferito focalizzare la ricerca su due aspetti a supporto del PEL - interculturalità e metacognizione - per aiutare gli studenti a 'leggere' e a riflettere sulle loro esperienze interculturali, ad approfondirne il significato, e allo stesso tempo a diventare maggiormente consapevoli di alcune problematiche più ampie ad esse sottese.

Il percorso comune di ricerca ha visto il coinvolgimento attivo di ricercatori dei tre Paesi europei, di docenti e di studenti di scuole campione austriache, italiane e slovene, e costituisce un patrimonio prezioso che, in un'ottica plurilingue e interculturale, intende favorire la comprensione di altre culture creando in tal modo le condizioni migliori per una cittadinanza europea consapevole e attiva. Entrare in contatto con modi diversi di pensare e di vivere incoraggia la crescita indviduale e l'autonomia nelle proprie scelte di vita.

portare gli studenti a riflettere sulle loro esperienze interculturali

Oltre alla capacità di comunicazione interculturale e alla comprensione di usi locali e di contesti culturali nuovi, l'esperienza di mobilità aumenta la flessibilità e la capacità di adattarsi al nuovo, di accettare il cambiamento e di affrontare in modo costruttivo le differenze, viste come 'risorse' alla crescita personale e all'arricchimento intellettuale.

Il Documento di Lavoro della Commissione Europea pubblicato il 25 settembre 2007 che riguarda l'attuazione del Piano d'Azione *"Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica"* cita esplicitamente nel Settore strategico denominato *"un approccio integrato alla diversità linguistica"* il Progetto CROMO come esempio di buona pratica, che porta gli studenti a riflettere sulle loro esperienze interregionali ed interculturali per scoprire la ricchezza di identità multiple, che non si eludono ma si integrano arricchendo il patrimonio comune del cittadino europeo.

IL CONTESTO

Il Modulo interculturale transfrontaliero (*Crossborder Module*, o CROMO in breve) è stato ideato, sviluppato e scritto da parte di un gruppo di autori[2] che fanno parte del *melting pot* europeo e che operano nelle regioni confinanti di Austria, Italia e Slovenia, dove questioni interculturali e

[1] Paesi e Istituzioni Partner: Italia- MIUR-Direzione Generale Affari Internazionali; Agenzia Scuola, Nucleo Territoriale del Friuli Venezia Giulia (ex-IRRE); Austria - Bundesministerium fur Bildung, Wissenschaft und Kultur; Osterrreisches Sprachen Kompetenz Zentrum(OSZ); Slovenia - Ministrstvo Republike Slovenije za Solstvo in Sport; Zavod Republike Slovenije za Solstvo(ZRSS)

[2] **Autori** e curatori: **Ferdinand Stefan**, Anita Keiper (AT); **Luciano Mariani**, Marilena Nalesso (I); **Sergio Crasnich**, Mirko Zorman (SI).

linguistiche sono parte della vita intellettuale, politica e quotidiana da molte generazioni. Tale realtà transfrontaliera, profondamente radicata nel territorio e nelle proprie tradizioni e al contempo, anche storicamente, a forte vocazione europea, ha rappresentato il contesto ideale per l'avvio di un lavoro congiunto, volto anche al sostegno delle lingue minoritarie. Le lingue considerate sono, oltre all'inglese, l'italiano, il tedesco, lo sloveno e il friulano.

A seguito dell'allargamento dell'UE, al fine di sostenere il processo di integrazione delle comunità transfrontaliere il progetto ha inteso:
- sviluppare una competenza comunicativa e pluriculturale negli studenti attraverso la conoscenza di tre lingue comunitarie;
- avviare una cooperazione attiva tra scuole di paesi comunitari confinanti, come previsto dall'art. 149 del Trattato comunitario, anche per un confronto fra i diversi sistemi scolastici;
- favorire la conoscenza e la diffusione delle lingue meno diffuse.

La lingua, strumento di comunicazione ma anche veicolo di identità e di cultura rappresenta infatti un potenziale formidabile a sostegno del dialogo interculturale a scuola, dando concretezza alla dimensione europea dell'educazione. Dietro e dentro CROMO vi è stata proprio la volontà degli studiosi di trovare modi per accrescere, attraverso la conoscenza e l'uso di diverse lingue, attraverso gli incontri di ogni giorno, attraverso la riflessione, la capacità di comprendere l'altro che ci vive accanto, di comprendere che il nostro punto di vista non è l'unico possibile.
Il concetto di mobilità è visto come il filo conduttore del progetto e il possesso di più lingue costituisce indubbiamente una freccia in più per scoprire culture diverse, per stimolare l'intelletto. Il contatto con l'altro permette di acquisire una conoscenza profonda dei costumi, della gente e della lingua di un'altra cultura; permette di sviluppare importanti competenze transnazionali che in futuro potranno rivelarsi utile per il proprio lavoro.

IL PRODOTTO CROMO

La rapidità dei cambiamenti, la facilità di scambi di informazioni e di contatti fra persone ci obbliga ad acquisire continuamente nuove conoscenze e nuove capacità. Studiare in un altro paese, ma anche più semplicemente partecipare ad uno scambio, vivere in una famiglia all'estero, può essere un'esperienza che arricchisce e permette di sviluppare importanti competenze transnazionali. Può anche essere tuttavia un'esperienza 'negativa' dovuta ad incomprensione di modi di vita, abitudini, atteggiamenti diversi dai nostri.

favorire una mediazione fra lingue e culture diverse

Il modulo CROMO **(http://www.irrefvg.org/CROMO.htm)** vuole essere un supporto alle numerose situazioni di mobilità che sempre più spesso fanno parte integrante dell'offerta formativa delle scuole per evitare quelle incomprensioni, "shock culturali", che impediscono agli studenti di apprezzare la cultura dell'altro. È stato concepito come uno strumento flessibile per favorire una mediazione fra lingue e culture diverse e per lo sviluppo di competenze comunicative interculturali e metacognitive intese come capacità ed abitudine alla riflessione su problematiche quali l'accettazione e il rispetto dell'altro, la mediazione e l'empatia negli incontri interculturali.
Lo strumento può anche rivelarsi utile per un'innovazione didattica che tenga conto degli aspetti cognitivi, metacognitivi e affettivo-motivazionali del discente, come supporto per l' autoriflessione e la presa di coscienza delle proprie capacità e competenze.

STRUTTURA E CONTENUTI

CROMO è costituito da tre parti principali, suddivise a loro volta in sei sezioni correlate, che presentano una varietà di situazioni di apprendimento e di insegnamento volte a rafforzare la conoscenza e l'abitudine al confronto con il diverso.

PARTE I[3] (*"Nella mia esperienza..."*) intende esplorare con docenti e studenti aspetti problematici di esperienze interculturali. La descrizione degli incontri da parte degli studenti (le loro prime reazioni al diverso, la presa di coscienza di eventuali cambiamenti in fasi successive...) rappresenta il punto di partenza per una riflessione sull'esperienza stessa e per annotarne le diverse reazioni con il passare del tempo ed in occasione di ulteriori esperienze.
La prima **Sezione** contiene una *griglia* in cui lo studente può documentare le proprie esperienze specifiche ed analizzarle; come ad esempio luoghi visitati, cose viste o udite, ma anche reazioni, opinioni e pensieri individuali nell'incontro con l'altro. La registrazione di dettagli e sensazioni, riletta a distanza, può aiutare lo studente ad accrescere conoscenze e competenze in termini di apprendimento culturale.
La Sezione 2 (a titolo esemplificativo si veda la Tabella 1) è costituita da un *elenco* di aree tematiche interculturali utili allo studente per riflettere sulla propria esperienza e per divenire più consapevole delle differenze e delle somiglianze fra la propria cultura e quella dei paesi visitati, o semplicemente osservata nei film, in Internet o nei libri.
Lo studente è invitato anche a fornire degli esempi da analizzare e su cui discutere con i compagni.

[3] Autore di questa parte è Ferdinand Stefan (AT)

Tabella 1

	Ambiti tematici	Uguale (U), diverso *(D)* o non so (NS)	Esempi e commenti
Aspetto esterno, comunicazione verbale e non verbale	Il modo in cui si veste la gente, e l'uso di abiti 'tradizionali' in occasioni particolari come i festival o altre festività		
	La consapevolezza della moda attuale negli uomini e nelle donne		
	Come i giovani si presentano in pubblico (come si vestono, come vogliono essere visti dagli altri, come 'entrano in scena')		
	Il modo in cui la gente si saluta (per es. stringendosi la mano, abbracciandosi, baciandosi, senza toccarsi...)		
	Se e con quale frequenza si usa dire "per favore" e "grazie"		
	Il volume e la velocità del parlato fra due persone o in gruppo		
	Il linguaggio usato dai giovani (diverso da quello dei genitori o dei nonni)		

Le risposte date dagli studenti hanno rivelato, in un primo momento, come la maggior parte di loro non si soffermasse a riflettere su molti degli aspetti culturali propri dei diversi paesi e comunità. La scoperta di somiglianze e differenze è accresciuta negli incontri interculturali successivi e gli studenti hanno apprezzato la conoscenza dell'altro che ne è derivata. A detta degli insegnanti, durante successivi scambi di classe, i ragazzi si sono rivelati più sensibili e attenti agli aspetti su casa, famiglia, vita a scuola, vita dei giovani, lingue dei vicini su cui erano stati chiamati a riflettere.

PARTE II

Questa parte *("Come reagiamo...")* si propone di accrescere la consapevolezza degli studenti sul loro uso della lingua durante gli incontri interculturali.

La Sezione 1 contiene un *questionario* su problematiche culturali per far riflettere gli studenti su alcuni aspetti che riguardano le persone e la loro cultura (ad esempio: somiglianze e differenze, stereotipi, gestire contatti interculturali...) e propone alcune risposte che possono essere utilizzate come punto di partenza per le discussioni in classe.

cambiare convinzioni e atteggiamenti nei confronti delle lingue

Nella seconda **Sezione** viene presentato un *elenco di descrittori* allo scopo di guidare lo studente ad accrescere la propria consapevolezza linguistica e comunicativa grazie alla riflessione su come possono cambiare ed aumentare le sue conoscenze, convinzioni / atteggiamenti e abilità / strategie man mano che fa nuove esperienze interculturali. Scrive Mariani[4] "Man mano che progrediamo nell'apprendimento di una lingua... ci rendiamo conto che, nonostante le differenze, le varie lingue hanno anche dei tratti simili... Questo ci può portare a cambiare le nostre convinzioni e i nostri atteggiamenti nei confronti delle lingue e giungere alla conclusione che non esiste una lingua 'migliore' o 'più naturale' di un'altra". In altre parole lo studente è portato a riflettere, e a registrare il suo percorso di apprendimento linguistico e culturale nel suo progredire dalla 'convinzione' all'abilità'.

A titolo esemplificativo si propongono due descrittori:

[4] L.Mariani, *Cromo*, p. I 22

Consapevolezza: il linguaggio non verbale può avere significati diversi in culture diverse

- **Sono convinto che** *è importante quando si apprende una lingua, imparare anche a usare segnali non verbali*

- **Sono in grado di** *riconoscere i significati trasmessi da segnali non verbali in una cultura straniera*

Consapevolezza: una lingua è sia un sistema di regole sia uno strumento di comunicazione per chi la parla

- **Sono convinto che** *nessuna lingua sia migliore di un'altra – ogni lingua risponde ai bisogni di chi la parla*

- **Sono in grado di** *mettere a confronto diverse lingue per scoprire somiglianze e differenze*

La **Sezione 3** propone allo studente un database di strategie comunicative per permettergli di scegliere la forma più appropriata per una migliore comunicazione orale. Quando si presentano problemi di comunicazione interculturale e non si riesce a trovare 'la parola giusta' come afferma Mariani, invece di bloccarci o farci prendere dal panico, è utile saper ricorrere a delle strategie per risolvere il problema. Partendo dalla situazione che ha creato la difficoltà lo studente può annotare quali strategie ha usato per affrontarla, quali ad esempio il ricorso ad un sinonimo, un contrario, un giro di parole, una descrizione e così via, e le forme linguistiche usate in modo da creare il proprio *database* di espressioni a cui ricorrere in contesti diversi.

strategie comunicative per scegliere la forma più appropriata

PARTE III

In questa parte *("Cosa impariamo...")* l'autore Mariani, attraverso una serie di riflessioni, guida gli studenti ad acquisire una maggiore consapevolezza delle varie fasi attraverso cui progredisce lo sviluppo della loro competenza interculturale. Un elenco di descrittori, che spaziano dall'attenzione verso la cultura e dalla percezione della differenza all'accettazione e al rispetto e, su un piano diverso, all'empatia, all'apprezzamento e all'integrazione, permettono allo studente di documentare la propria crescita, in modo consapevole, nel gestire nuove situazioni interculturali. Scrive Mariani[5] "Man mano che migliora la nostra competenza interculturale, sviluppiamo nuove convinzioni e atteggiamenti sulla nostra cultura e su quelle degli altri: ci rendiamo conto, per esempio, che ciò che per noi è 'naturale' o 'giusto' può non esserlo in un'altra cultura, e gradualmente cominciamo ad accettare che esistono delle differenze.
Contemporaneamente, il coinvolgimento nelle esperienze interculturali ci porta a sviluppare nuove *abilità* e *strategie* per poter rispondere ai bisogni della comunicazione fra culture diverse: per esempio diventiamo più capaci di osservare le persone e gli avvenimenti e di raccogliere informazioni, invece di usare stereotipi e di balzare alle conclusioni".

Nella Tabella 2 si riporta un esempio in cui lo studente è invitato ad annotare le proprie convinzioni e abilità nelle diverse esperienze interculturali per poi confrontarle e riflettere sul cambiamento o meno delle proprie convinzioni e/o atteggiamenti.

[5] L.Marian, *Cromo*, I 31

Tabella 2

Flessibilità – Mediazione – Empatia	
Sono convinto che...	**Sono in grado di...**
• è importante sviluppare *flessibilità*, ossia la capacità di reagire a situazioni diverse nei modi appropriati	• "negoziare" con gli altri i modi migliori di comportarsi in una determinata circostanza *per es. riconoscendo esplicitamente i problemi di linguaggio e di comunicazione (sia i miei che quelli altrui); adattandomi al livello di linguaggio dell'altro; chiedendogli/le di aiutare, spiegare, chiarire, ripetere, fare esempi, e facendo altrettanto per lui/lei; dando e ricevendo feedback durante una conversazione; concordando "regole" per l'interazione*

LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

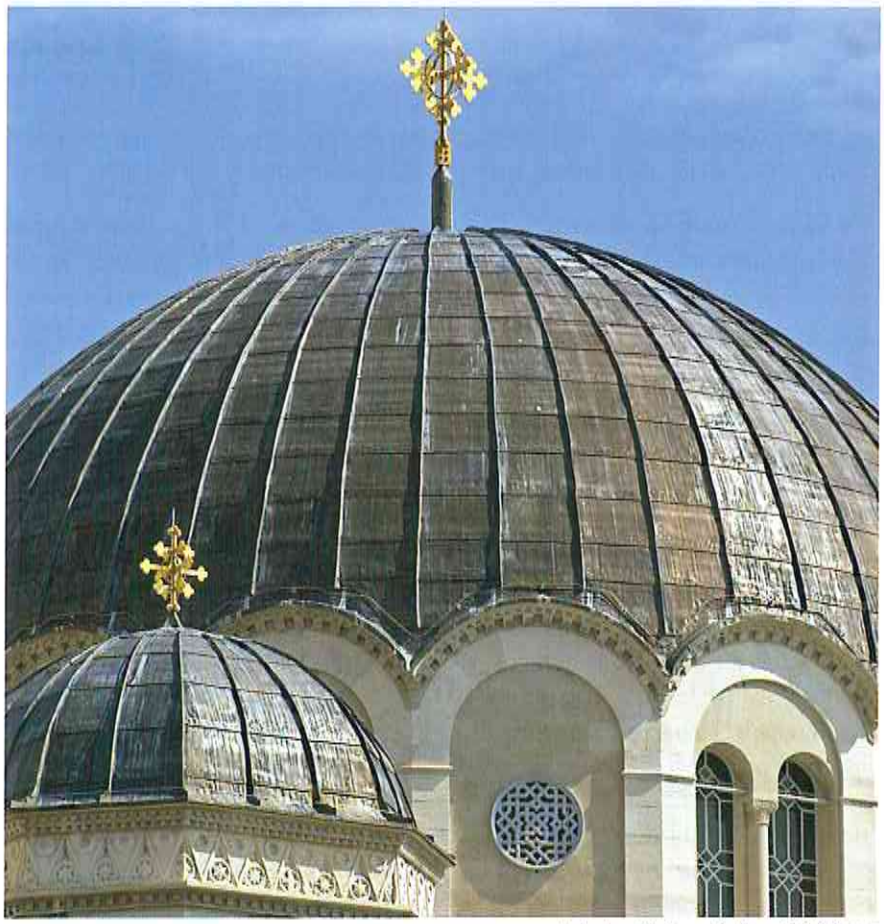
Qualsiasi progetto volto ad introdurre un cambiamento nell'azione educativa necessita del sostegno e del lavoro degli insegnanti. Anche nel nostro caso, nei tre Paesi partner, sono state attivate azioni di formazione volte appunto a sensibilizzare i docenti sull'importanza della mobilità dei loro discenti e sulla necessità quindi di prepararli a questa nuova e non certamente facile esperienza.
Secondo la metodologia della ricerca-azione i docenti, con il supporto degli esperti, sono stati coinvolti attivamente, attraverso la sperimentazione di attività in classe, nella riflessione sul valore pedagogico di CROMO nell'aiutare gli studenti ad individuare il proprio profilo dinamico individuale in termini di capacità, di preferenze e di atteggiamenti, come punto di riferimento per affrontare l'incontro con l'altro. In particolare la riflessione è stata focalizzata su:

- competenze comunicative e pluriculturali – la competenza plurilingue ed interculturale intesa come superamento del repertorio di conoscenze e competenze comunicative distinte e separate nelle diverse lingue studiate
- capacità di riflessione e di autovalutazione
- autonomia di gestione delle proprie competenze, in situazioni di mobilità e di contatti interculturali, percepiti come momenti di crescita linguistica, plurilinguistica e pluriculturale, ma anche 'sociale', come momento educativo alla cittadinanza europea attiva.

CONCLUSIONI

Parlare con gli altri, raccogliere informazioni, riflettere e discutere sugli argomenti problematici sono tutte attività che aiutano ad evitare errori di valutazione ed incomprensioni, i quali sono tutt'altro che rari nella **comunicazione interculturale**, vale a dire nelle occasioni in cui persone di lingua, stile di vita e cultura diversi si trovano insieme. CROMO, con le sue svariate attività, ha inteso offrire ulteriori opportunità di presa di coscienza su una serie di argomenti che hanno a che fare con altri popoli, lingue e culture.

Grazie alla riflessione sulle nostre esperienze dirette, è possibile migliorare costantemente la consapevolezza delle variabili coinvolte nel percorso di apprendimento linguistico e negli incontri interculturali che ci hanno dato soddisfazione. Allo stesso tempo, saremo in grado di disegnare il nostro profilo personale e, man mano che scopriremo i nostri punti di forza e le nostre debolezze, capire come trarre il meglio dai primi e come affrontare queste ultime.



Trieste, Chiesa di San Spiridione

Le attività suggerite in CROMO costituiscono idealmente gli anelli di un'unica catena: in un certo senso ogni esperienza si costruisce su quelle che l'hanno preceduta e facilita le attività successive. Si tratta di un processo continuo, a spirale; è possibile continuare a imparare nuove cose sugli altri popoli e le loro culture, diventando nel frattempo sempre più flessibili e più capaci di agire in situazioni interculturali così come di reagire ad esperienze interculturali.

Il grado di consapevolezza interculturale è una questione di crescita individuale e di esperienza personale che non si può veramente misurare o valutare. Tuttavia si auspica che CROMO sia uno strumento pedagogico utile nell'aula di lingua, che renda sia gli allievi sia gli insegnanti più sensibili e più inclini alla riflessione, e che possa costituire così un sostegno per migliorare la competenza comunicativa in contesti interculturali e preparare in tal modo lo studente alla mobilità come cittadino europeo.

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

INTERCULTURALITÀ

- ALRED G., BYRAM M., FLEMING M. (Eds.) (2002), *Intercultural Experience and Education*, Multilingual Matters, Clevedon.
- BYRAM M. (2005), *Theoretical model and proposed template for an Autobiography of "Key intercultural experiences*, DG IV/EDU/LANG 7. http://culture.coe.int/portfolio
- CAMBI F. (2001), *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma.
- CLANET C. (1990), *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*, Presses Universitaires du Mirail, Tolouse.
- COULDBY D., GUNDARE J., JONES C. (eds.) (1997), *Intercultural Education. World Yearbook of Education 1997*, Kogan Page, London.
- COUNCIL OF EUROPE, Sixth European Seminar on the European Language Portfolio, DGIV/EDU/LANG (2005) 12, Moscow.
- FABIETTI U. (1995), *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- FENNES H., HAPGOOD K. (1997), *Intercultural Learning in the Classroom, Crossing Borders*, Cassel, London.
- GOLZ D. (Ed.) (2005), *Internationalization, Cultural Difference and Migration - Challenges and Perspectives of Intercultural Education*, Bd. 8, Series: Gesellschaftliche Transformationen/Societal Transformations, Lit Verlag, Münster.
- GUILHERME M. (2003), *Critical Citizens for an Intercultural World*, Multilingual Matters, Clevedon.
- LITTLE D., SIMPSON B. (2003), *The Intercultural component and Learning how to learn*, CoE, DG IV/EDU/LANG 4.
- MINISTERO PUBBLICA ISTRUZIONE (2004), *Parlare il Mondo. Cittadinanza Europea e Educazione alle Lingue. Portfolio Europeo delle Lingue*, www.istruzione.it/argomenti/portfolio/index.shtml
- RISAGER K. (2006), *Language And Culture: Global Flows And Local Complexity*, Multilingual Matters, Clevedon.
- RISAGER K. (2007), *Language And Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm*, Multilingual Matters, Clevedon.
- SCOLLON R., WONG SCOLLON S. (1995), *Intercultural communication*, Blackwell, Oxford.
- SERCU L. et alii (2005), *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence*, Multilingual Matters, Clevedon.
- SHAW S. (Ed.) (2000), *Intercultural Education in European Classrooms*, Trentham Books, Stoke-on-Trent.
- ZARATE G. et alii (2004), *Cultural mediation in language learning and teaching*, European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing.

METACOGNIZIONE

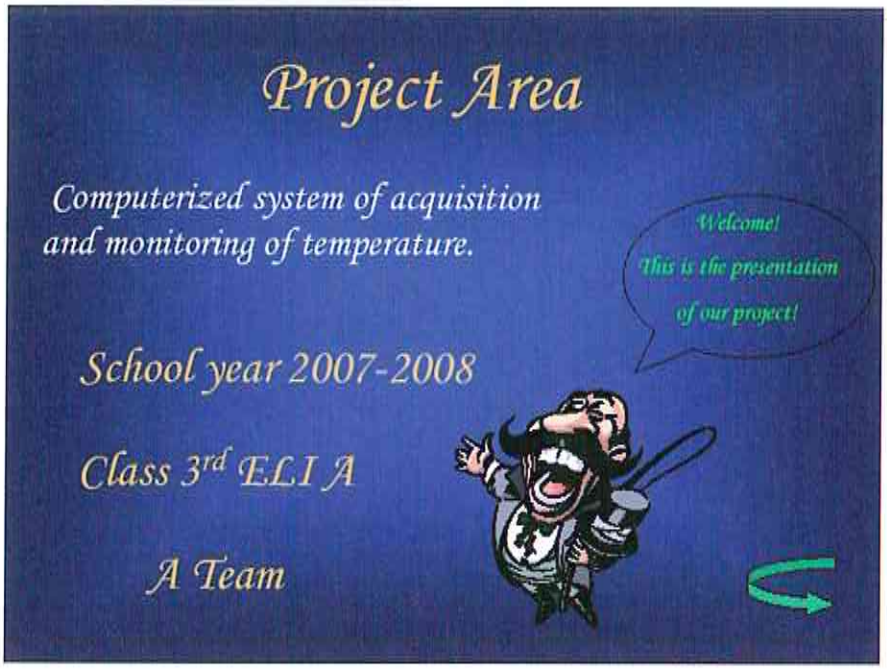
- ANDERSON N.J. (2002), *The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning*, ERIC Digest EDO-FL-01-10, *http://www.cal.org/resources/digest/0110anderson.html*
- CANDELIER M. (2004), *Janua Linguarum – The Gateway to Languages. The Introduction of Language Awareness into the Curriculum: Awakening to Languages*, European Centre for Modern Languages, Graz, *http://jaling.ecml.at/*
- HAWKINS E. (1999), "Foreign Language Study and Language Awareness", *Language Awareness*, Vol. 8, No. 3&4, *http://jaling.ecml.at/pdfdocs/hawkins.pdf*
- MARIANI L. (2004), "Learning to Learn with the CEF" in Morrow K. (ed.) *Insights from the Common European Framework*, University Press, Oxford.
- MARIANI L., POZZO G. (2002), *Stili, Strategie e Strumenti nell'Apprendimento Linguistico. Imparare a Imparare, Insegnare a Imparare*, RCS/La Nuova Italia, Milano/Firenze.
- MARIANI L., TOMAI P. (2004), *Il Portfolio delle Lingue*, Carocci, Collana LEND, Roma.
- RIDLEY J. (1997), *Learner Autonomy: Developing Learners' Thinking Skills*, Authentik, Dublin.
- WENDEN A. (1991), *Learner Strategies for Learner Autonomy*, Prentice-Hall, London.
- WENDEN A., RUBIN J. (1987), *Learner Strategies in Language Learning*, Prentice-Hall, London.

SITOGRAFIA

- www.learningpaths.org (Italian and English sections) by Luciano Mariani
- http://www.carla.umn.edu/strategies/ Reports and studies on (among other themes) the strategies students report using in learning a second language, how strategies affect the learning process, how teachers can help effective strategy instruction.
- http://www.cal.org/resources/onlineResources.html Assessment instruments, like the Learning Strategies Questionnaire and the Language Self-Efficacy Questionnaire; Research Reports and Studies; and Teacher Resource Guides such as the Learning Strategies Instructional Resource and Teacher Resource Learning Strategies Cards.
- http://lc.ust.hk/~ailasc/ The official site of the AILA Scientific Commission on Learner Autonomy.
- http://www.geocities.com/jo_mynard/index.htm The Learner Independence Special Interest Group of the International Association of Teachers of English as a Foreign Language.
- http://jaling.ecml.at/default.htm "The introduction of language awareness into the curriculum" - A project of the European Centre for Modern Languages, Graz.

English in specialized fields: Electronics and Electrical Engineering

Valnea Dominutti
I.T.I. "A. Malignani" di Udine



L'Istituto Tecnico Industriale "A. Malignani" con circa 2000 studenti è una delle scuole tecniche più grandi d'Italia e dagli anni trenta ha avuto un ruolo importante nello sviluppo dell'industrializzazione del Friuli grazie ai 25.000 tecnici specializzati, molti dei quali hanno trovato lavoro nelle industrie della regione. Alla luce di ciò si può dire che quando uno studente decide di frequentare una scuola tecnica è consapevole che in qualche modo avrà un ruolo che sarà essenziale per il mantenimento e il progresso della civiltà tecnologica.
In particolare gli studenti del triennio di Elettronica e Elettrotecnica, oltre alle conoscenze e capacità tecniche sempre aggiornate, hanno bisogno di sviluppare abilità di comunicazione che verranno loro richieste in diversi campi e situazioni.
Il nostro Istituto da parecchi anni prende parte a progetti internazionali e fin dall'inizio abbiamo capito la necessità di abituare i nostri studenti ad usare l'Inglese come lingua veicolare affinché si possano trovare sempre a loro agio in un ambiente multiculturale dove la tecnica ha un ruolo determinante.

un ruolo essenziale per il progresso della civiltà tecnologica

Per quanto riguarda la microlingua, la terminologia tecnica specialistica, non vi sono problemi, gli studenti di queste specializzazioni sono abituati ad usarla correntemente in quanto appartiene al linguaggio tecnico universale, ma le difficoltà maggiori si presentano quando il tecnico deve presentare le informazioni in modo preciso, accurato, chiaro e soprattutto distinguendo a chi queste spiegazioni sono dirette, ai diversi gradi o capacità di comprensione dell'interlocutore.

Poiché i nostri futuri tecnici avranno la responsabilità di saper comunicare in modo efficace anche in lingua inglese in un mondo sempre più globalizzato, penso che la cosa più utile sia dar loro gli strumenti che li aiutino a sviluppare le abilità orali e gli consentano di poter lavorare in modo autonomo.

Il lavoro iniziale può essere così sintetizzato:

ORAL PRESENTATION

- The content is very similar to that of written instructions however the delivery is different.

SUGGESTIONS TO IMPROVE YOUR DELIVERY OF ORAL INSTRUCTIONS

- Look at your audience
- Speak, don't read, to the audience
- Repeat significant points
- Speak clearly, distinctly and understandably
- Use body movements and gestures naturally
- Use visuals

PLAN SHEET FOR GIVING INSTRUCTIONS

- What is the procedure to be explained?
- For whom are the instructions intended?
- How will the instructions be used?

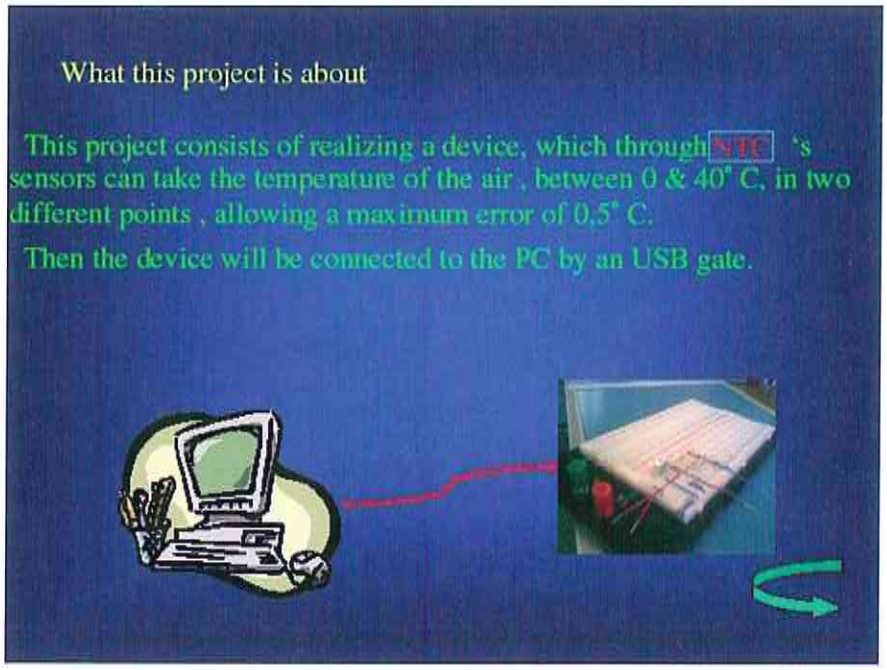
ORGANIZING CONTENT

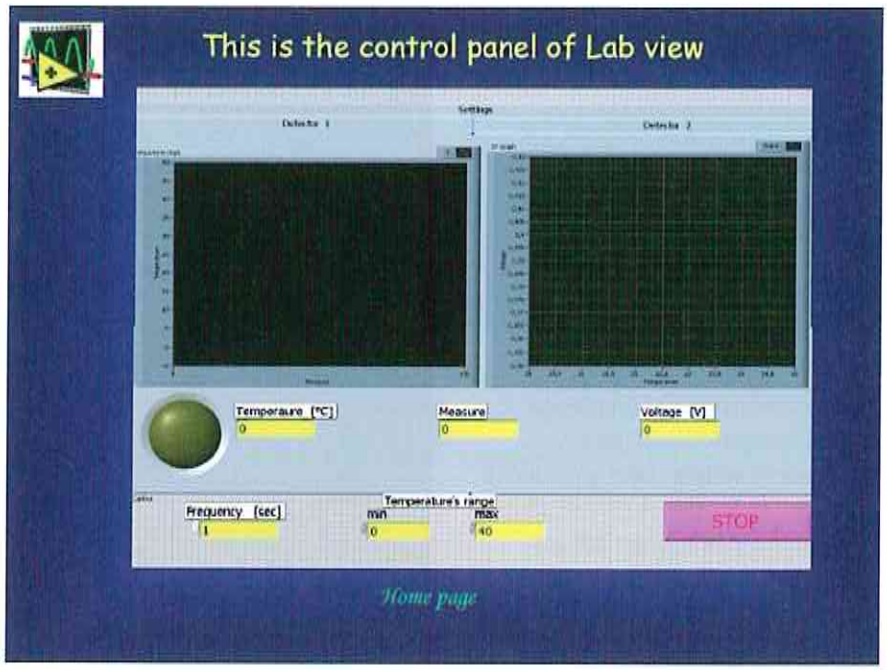
- Equipment and materials necessary
- Terms to be defined and explained
- Overview of the procedure (list as command verbs)
- Main steps with identifying information: WHAT TO DO, HOW TO DO, WHY, IF APPLICABLE

TYPES AND SUBJECT MATTER OF VISUAL TO BE INCLUDED

- Drawings to show
- Class lecture, textbooks, internet, personal experience

Una volta definiti gli steps per la presentazione orale è utile definire le fasi principali per la descrizione di un processo.





accuracy and completeness are essential in describing a process

GENERAL PRINCIPLES IN DESCRIBING A PROCESS

- The purpose is for audience **understanding**, not audience action
- The intended audience influences the kind and extent of detail included and the manner in which they are presented
- Audiences may be general and specialized
- Accuracy and completeness are essential
- Visuals can enhance a process of description

PROCEDURE FOR DESCRIBING A PROCESS

- **The identification** of the subject may be brief
- **The development** of the steps is the main part of the presentation
- **The closing** is determined by the purpose of the presentation and may be: the completion of the last step, a summary of the main steps, a comment on the significance, mention

of other methods by which the process is performed.

LENGTH OF PRESENTATION

- It is determined by the complexity of the process, the degree of knowledge of the audience, the purpose of the presentation

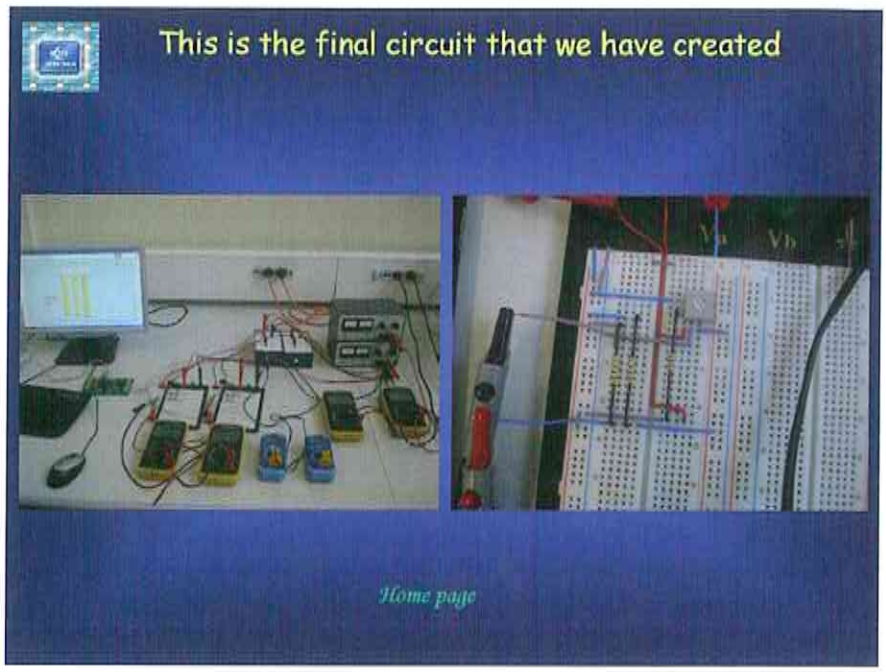
Un altro importante elemento per gli studenti che lavorano in gruppo è quello del PROBLEM SOLVING e da qui l'utilità di:

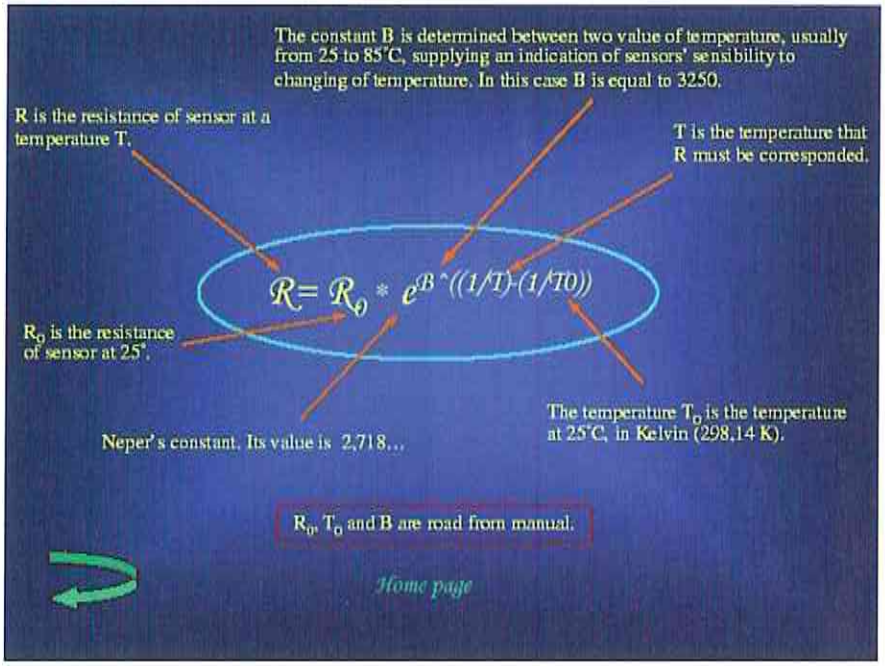
SOME SUGGESTIONS TO REACH A DECISION

- Recognize the problem for what it is
- Realize the various possibilities for solution
- Consider each possibility
- Decide which possibility is really best
- Determine to make the chosen course of action successful

il PROBLEM SOLVING è un altro elemento importante per gli studenti

Negli istituti tecnici sono previste le "aree di progetto" e quindi è interessante vedere come gli studenti applicano le istruzioni. I lavori sono stati fatti in power point dai vari gruppi di lavoro e poi sono stati presentati oralmente applicando le strategie date.





Handelskorrespondenz, aber wie?

Strategie e consigli per il tedesco commerciale

Marina Pugnetti
I.T.C. Carli – Trieste

PREMESSA

Lavoro da 15 anni nei corsi serali di un istituto tecnico commerciale, precedentemente ne avevo spesi altri dieci lavorando quasi esclusivamente in istituti professionali o tecnici, nei quali la corrispondenza commerciale era una delle materie di indirizzo. Con la nascita del Progetto Ministeriale "Sirio" per i corsi per adulti, la mia vita d'insegnante è decisamente cambiata, poiché mi si sono aperte molte porte. In un corso serale le classi non sono mai omogenee, in quanto l'età dei partecipanti può variare dai 17 ai 50 anni, ogni allievo ha un proprio vissuto, proviene da esperienze scolastiche molto diverse per metodologie e contenuti, ha un passato fatto di fallimenti e frustrazioni, di sfiducia nella scuola, quella sfiducia che lo aveva portato ad abbandonare gli studi. Il docente si trova a confrontarsi con equilibri delicatissimi, deve riallacciare i fili fra studente ed istituzione, ritrovare la motivazione perduta, inventarsi percorsi didattici adatti al gruppo con cui si trova ad operare. L'attività didattica di conseguenza deve essere continuamente ripensata ed adattata alle nuove situazioni. Per questo motivo, quando mi è stato chiesto di parlare del linguaggio commerciale in lingua tedesca, mi è sorta spontanea la domanda: *wie?*, come?

Monaco di Baviera, Segnaletica urbana

COME SI PUÒ COMUNICARE IL LINGUAGGIO COMMERCIALE IN LINGUA TEDESCA?

I. Trovare la motivazione

Prima di tutto bisogna pensare a chi sarà il gruppo al quale ci si deve rivolgere, se è motivato o no, che interesse può avere alla corrispondenza commerciale in lingua tedesca. In un corso per adulti si può trovare una motivazione di tipo lavorativo (hanno già avuto a che fare o stanno lavorando con uffici o enti nei quali hanno dovuto usare la corrispondenza commerciale). Se il gruppo è formato da studenti più giovani, questi saranno portati a non vedere un'utilità nello studio del commercio e a prenderlo per una

noiosa quanto inutile imposizione. In tutti due i casi bisogna cercare di capire come si può ottenere un interesse per ciò che si propone.

II. Il livello

Prima di cominciare bisognerebbe analizzare il livello di conoscenza della lingua del gruppo. In un corso serale per adulti ciò è fondamentale, poiché i gruppi classe cambiano di anno in anno, con l'ingresso di nuovi elementi, spesso provenienti da percorsi scolastici diversi o da molti anni di abbandono, e l'uscita di altri. Se i livelli sono molto diversi, bisognerà diversificare l'attività per stimolare quelli con conoscenze maggiori e non trascurare quelli con livello più basso o con ritmi di studio più lenti. Le attività possono essere organizzate per gruppi di livello o utilizzando gli allievi con conoscenze maggiori come supporto per i più deboli.

III. Come dovrebbe essere la corrispondenza commerciale?

Perché il lavoro con il commercio abbia un senso, questo deve essere attuale, cioè deve essere il più possibile reale, concreto, legato alla realtà in cui i discenti vivono e lavorano.

IV. Come si può risvegliare l'interesse dei discenti?

Punto d'inizio può essere una discussione introduttiva sull'importanza o sulla necessità di usare la lingua tedesca in una regione come il Friuli Venezia Giulia (ma la stessa cosa si può fare con qualsiasi ambito locale), facendo elencare ditte e aziende locali in contatto con aziende austriache o tedesche e indicando quali sono gli sbocchi del mercato in cui è necessario operare in lingua tedesca.

V. Argomenti attuali

Per dare un senso d'attualità al lavoro, si possono far ricercare in internet o proporre documenti in lingua tedesca sulla legislazione europea, la tutela dei consumatori (facendo confronti con le leggi italiane), o altri argomenti correlati ad altre discipline oggetto di studio, quali diritto, economia politica, scienza delle finanze, economia aziendale, che abbiano risvegliato l'interesse degli studenti.

dare un senso d'attualità al lavoro proponendo documenti reali

VI. Un punto di partenza concreto: il curriculum (Lebenslauf) e l'offerta di lavoro (Bewerbung)

Un punto di partenza interessante è il curriculum. Dal momento che tutti, giovani e meno giovani, si devono confrontare prima o poi con la redazione del proprio curriculum, cosa che non tutti sanno fare neppure in italiano, si può partire da quest'argomento che dal punto di vista linguistico offre un ripasso di termini fondamentali e generalmente noti anche ai principianti, quali *Name*, *Vorname*, *Adresse* ecc. In internet ci sono molti siti che offrono consigli a tutti i livelli, a studenti e ad adulti di lingua tedesca in cerca d'impiego, per la compilazione del *Lebenslauf* e per la redazione di lettere di *Bewerbung* (offerta di lavoro), fra questi:

- www.jobpilot.de (con consigli sulla *Bewerbung*)
- www.stepstone.de (portale con molti link ad altri siti specializzati in consigli per la ricerca o l'offerta di posti di lavoro e redazione di curricola)
- www.ulmato.de (sito ricco di consigli e link per *Bewerbung* e *Lebenslauf*)

Una proposta per il curriculum che di solito suscita l'interesse degli studenti è la redazione del proprio curriculum in lingua tedesca tramite il modulo online del sito:

- http://europass.cedefop.europa.eu/

Il modulo può essere fatto compilare non solo in tedesco, ma anche in italiano e in inglese (o altra lingua di studio), fatto stampare e confrontato nelle varie versioni. Interessante, sia per la comprensione della terminologia tedesca, sia per l'acquisizione di una capacità di autovalutazione, è la parte dedicata alla conoscenza delle lingue straniere in base ai framework europei. Consigli per la redazione del curriculum e modelli di curriculum si possono trovare anche nel sito della Comunità Europea:

- http://ec.europa.eu/dgs/internal_market/docs/calls/2003-07/eu-cv-de.pdf

Anche sull'offerta di lavoro ci sono moltissimi siti tedeschi che offrono consigli a tutti i livelli sia per la redazione di *Bewerbungen* (offerte di lavoro), sia per formulare la propria inserzione per la ricerca o l'offerta di lavoro *(Jobsuche / Jobangebot)*. In questi siti sono inserite inserzioni di aziende di ogni tipo e di persone in cerca di lavoro, si trovano link ad altri siti a livello regionale e nazionale. Ecco alcuni indirizzi:

- www.willhaben.at/iad (alla voce *Jobsuche* ci sono inserzioni online);
- www.bewerben.biz/mustermann/index.html (modelli di lettere online – il sito richiede registrazione per l'accesso ai contenuti)
- www.spiegel.de (c'è una parte dedicata al mercato del lavoro)
- www.arbeitsagentur.de (contiene una vera e propria borsa del lavoro).

VII. Ditta cerca ditta (Firmennachweis)

Anche questo è un argomento che può dare origine a ricerche interessantissime. Ad esempio il sito www.ahk-italien.it fornisce, in italiano e in tedesco, tutte le informazioni che possono servire ad una ditta italiana per lavorare con la Germania e viceversa, in particolare vengono messe a confronto le legislazioni dei due paesi e vengono forniti consigli per iniziare un'attività in Germania.

VIII. Richiesta di informazioni (Anfrage)

Per attualizzare il percorso commerciale si può cominciare l'iter invece che con i testi proposti dal libro, riflettendo sullo scopo e sull'utilità dell'*Anfrage*. Avendo presente in modo schematico la struttura della lettera commerciale, si può far redigere dagli studenti una richiesta di informazioni personali. Nel corso serale Sirio, essendo prevista anche la trattazione di argomenti turistici tramite materiali autentici[1], svolgo la seguente attività: faccio visitare agli studenti i siti turistici austriaci, in particolare www.tiscover.at (la stessa cosa si potrebbe fare con il corrispondente sito tedesco www.tiscover.de o con quello svizzero www.tiscover.ch), facendo scegliere una località, faccio cercare l'indirizzo dell'ente turistico al quale lo studente invierà una richiesta d'informazioni sull'offerta turistica della zona, chiedendo l'invio di materiale informativo.

con la lavagna interattiva il gruppo entra in gioco e apprende collaborando

Una volta ricevute le risposte e i materiali (l'Austria ne invia generalmente di bellissimi), verranno analizzate le lettere e lo studente verrà esortato ad organizzare un programma di viaggio di un paio di giorni completo di tutti gli elementi tipici di un pacchetto turistico (prezzi, indicazione di alberghi, musei, itinerari consigliati ecc.). Tutto il lavoro, corredato d'immagini e di dati reali, viene presentato alla classe in forma di presentazione con Power Point. In questo modo si sono unite più attività: imparare a ricercare informazioni in siti di lingua tedesca e ad organizzarle in modo personale, imparare a costruire una presentazione multimediale e ad utilizzarla per esporre oralmente i contenuti appresi. Dal punto di vista commerciale sono stati affrontati i seguenti argomenti: *Anfrage*, come richiesta di informazioni turistiche, l'*Angebot*, sia nella forma della risposta ad una *Anfrage*, sia nella forma del pacchetto turistico. La stessa attività può essere svolta cercando indirizzi di ditte alle quali chiedere informazioni su altri generi di prodotti, libri ad esempio, da ordinare per lettera o in internet, compilando i formulari tedeschi per l'acquisto online, ad esempio nel sito www.amazon.de.

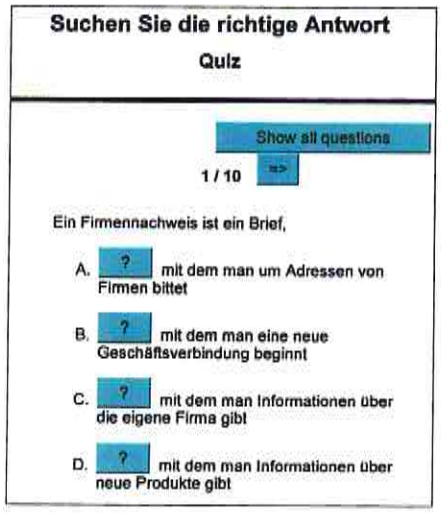
IX. Suggerimenti per la lezione in classe

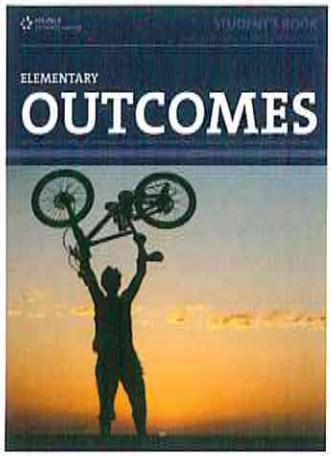
Anche la spiegazione degli argomenti può essere fatta con il supporto di schede, schemi semplificativi da far vedere agli studenti per seguire meglio la spiegazione in lingua tedesca. Di facile preparazione sono diapositive con Power Point o con altri programmi come Front Page/ Expression Web per la formazione di pagine web che possono essere inserite nel sito della classe, della scuola o dell'insegnante, per permettere agli studenti di ripetere e di esercitarsi anche individualmente.

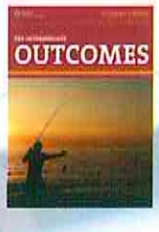
Per il ripasso e per la preparazione in vista della III prova dell'Esame di Stato, sono efficaci esercizi interattivi a scelta multipla o domande semplici con chiave per poter controllare la risposta. Questo tipo di attività si presta molto bene per l'uso con la lavagna interattiva, con la quale il gruppo entra in gioco ed apprende collaborando. Tali esercizi possono essere preparati utilizzando programmi per la didattica reperibili in internet, quali Hot Potatoes, Quiz Faber, o cercando in siti che offrono esercizi già pronti, come il portale http://www.deutsch-als-fremdsprache.de/daf-uebungen/ergebnis.php3 .

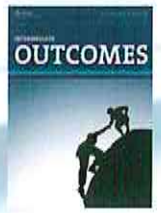
[1] Il programma ministeriale Sirio per il triennio Periti aziendali e corrispondenti in lingue estere, alla sezione "articolazione dei contenuti" dice:"Per quanto attiene gli argomenti turistici, questi non dovranno essere insegnati sistematicamente attraverso libri di testo specifici, ma saranno presentati attraverso la lettura di alcuni testi tratti da riviste o quotidiani e di brochure e dépliant turistici."

Ecco alcuni esempi di esercizi interattivi:









OUTCOMES

REAL ENGLISH FOR THE REAL WORLD

Hugh Dellar and Andrew Walkley

5 levels: Elementary – Advanced

CEF: A1 – C1

Outcomes is a completely new general English course in which:

- **Natural, real-world grammar and vocabulary** help students to succeed in social, professional and academic settings
- **CEF goals** are the focus of communication activities where students learn and practice the language they need to have conversations in English
- **Clear outcomes** in every lesson of every unit provide students with a sense of achievement as they progress through the course

Sample pages: elt.heinle.outcomes

Innovations

A COURSE IN NATURAL ENGLISH

Hugh Dellar and Andrew Walkley

5 levels: Elementary – Advanced

CEF: A1 – C1

Innovations is a general English course for classes looking for new material with a fresh approach. Based on a language-rich, lexical/grammatical syllabus, it starts from the kinds of natural conversations that learners want to have.

- **Includes in-built leaner-training** pages that include tips and advice
- **Motivates learners** by presenting interesting and unusual texts
- **Teaches many aspects** of grammar and spoken language not found in other coursebooks

Sample pages: elt.heinle.innovations

HEINLE
CENGAGE Learning™

Distributore per l'Italia:
ELI Edizioni
www.elionline.com

BLE
Bambini
Lingue
Europa
DOSSIER 14

a cura di
MARIA CECILIA LUISE
Inserto ideato da
GIOVANNI FREDDI

Supplemento a
SCUOLA & LINGUE MODERNE
n. 4-5 2010

Organo ufficiale Associazione Nazionale Insegnanti di Lingue Straniere (ANILS)

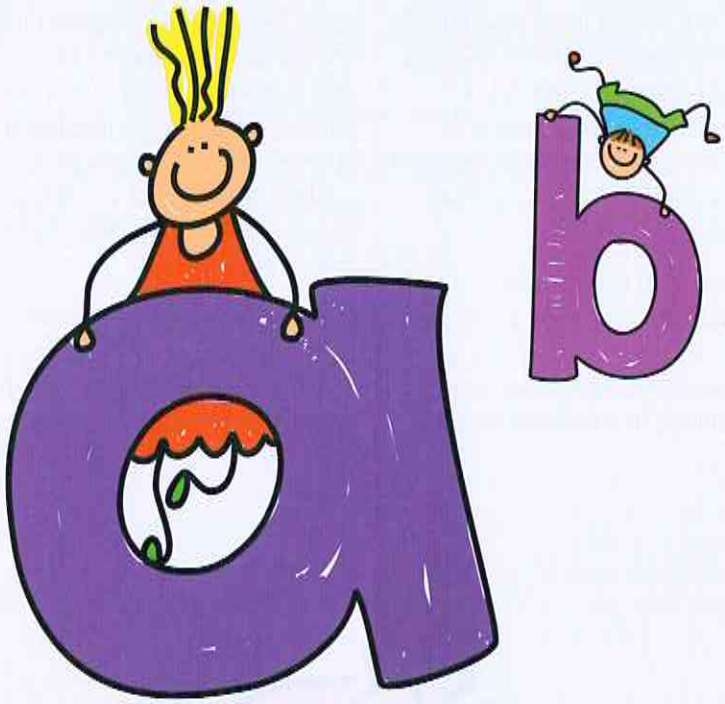
Sommario

- Insegnamento, metodologie e formazione
  L'insegnamento delle lingue straniere a bambini tra i 3 e i 5 anni, le metodologie di lingua veicolare e la formazione dell'insegnante di LS
- Recensioni

Insegnamento, metodologie e formazione

L'insegnamento delle lingue straniere a bambini tra i 3 e i 5 anni, le metodologie di lingua veicolare e la formazione dell'insegnante di LS

a cura di Maria Cecilia Luise
Università di Firenze



Questo numero di BLE ha una struttura particolare, diversa dai numeri precedenti che di norma riportavano almeno due saggi su temi riguardanti la didattica delle lingue straniere in età infantile con un taglio sempre molto attento agli aspetti non solo teorici ma anche metodologici e applicativi.

In questo numero invece ci sono due recensioni di pubblicazioni uscite molto di recente: sono due volumi molto diversi tra loro, il primo si occupa di insegnamento delle lingue straniere a bambini nell'età della scuola dell'infanzia, il secondo di metodologia CLIL, in questo caso applicata all'alta formazione, alla didattica universitaria sia in presenza sia a distanza. Prenderemo spunto da questi due argomenti per proporre alcune riflessioni in merito.

La scelta non è casuale, anche se a prima vista i due argomenti sembrano decisamente lontani l'uno dall'altro: la scuola dell'infanzia è stata negli ultimi anni sede di numerose anche se a volte disorganiche esperienze di sperimentazione di insegnamento di lingue straniere, esperienze che, per quanto notevoli sul piano della didattica, come sottolinea l'autore del testo recensito qui di seguito, hanno evidenziato principalmente due lacune: la mancanza di una cornice

epistemologica, glottodidattica, scientifica, condivisa e la mancanza di diffuse competenze linguistiche, glottodidattiche e metodologiche, di formazione specifica nei docenti di scuola dell'infanzia. Sono questi due elementi cruciali nel momento in cui nessuno ormai può confutare i vantaggi di un'esposizione precoce alle lingue straniere, al punto che si comincia a pensare ad esperienze di primo contatto con le LS già all'interno degli asili-nido con bambini di età inferiore ai tre anni, ma nello stesso tempo non si possono negare gli effetti deteriori e i danni che può comportare per un bambino l'esposizione a modelli linguistici non corretti, non accurati negli aspetti fonici e intonativi, insufficienti nella quantità dell'input o ripetitivi, presentati in contesti metodologici obsoleti o "deboli", non strutturati o non rispettosi delle caratteristiche psico-cognitive degli allievi di quell'età.

Sono argomenti generalizzabili, oltre la scuola dell'infanzia, anche agli altri gradi di istruzione: le ricerche e le indagini europee degli ultimi anni, dalle inchieste di Eurobarometro agli studi di Eurydice, hanno dimostrato che gli italiani conoscono poco le lingue straniere, soprattutto se confrontati con i cittadini degli altri stati europei; d'altro canto il confronto relativo ai sistemi educativi europei tra l'organizzazione dell'insegnamento delle lingue straniere nella scuola italiana e quello delle scuole dei paesi nei quali la popolazione raggiunge livelli molto alti di competenza in inglese LS fa vedere molto chiaramente che al nostro paese non manca la quantità di ore di lezione di lingua straniera; anzi, per esempio l'Italia è uno dei pochi paesi europei nei quali l'inglese è obbligatorio fin dalla prima classe della scuola primaria. Quello che sembra fare la differenza è la preparazione e la formazione dei docenti, la qualità dell'insegnamento e la varietà delle metodologie applicate, e infine la quantità di ore di scuola "in" lingua straniera, piuttosto che "di" lingua straniera.

Sono due elementi quelli sopra evidenziati che ci portano direttamente all'argomento del secondo volume recensito, che ruota intorno a tre argomenti principali: la metodologia CLIL, la didattica a distanza, la formazione universitaria.

La necessità di costruire curricoli integrati, unita alla ricerca di modelli didattici che possano garantire una maggiore competenza linguistica in lingua straniera agli studenti, sono alla base della metodologia CLIL, dell'insegnamento integrato di lingua e contenuti di discipline non linguistiche, metodologia in grado di aumentare la quantità di ore di scuola "in" lingua straniera.

la preparazione e la formazione dei docenti fanno la differenza

Il CLIL può trovare nella scuola primaria e nella figura dell'insegnante specializzato un terreno ideale di applicazione: l'insegnante specializzato è comunque insegnante di lingua straniera e insieme insegnante di alcune discipline non linguistiche nelle sue classi, e può quindi in modo naturale far uscire la lingua straniera dai confini ristretti delle poche ore settimanali ad essa riservati, per farla diventare il veicolo comunicativo per semplici esperienze disciplinari, aumentando quantità e qualità di esposizione linguistica.

Le metodologie che prevedono l'uso veicolare della lingua straniera sono centrali anche nella scuola dell'infanzia, nella quale non si parla ancora di discipline ma di "campi di esperienza", non si punta all'acquisizione di contenuti ma allo sviluppo di competenze: se apprendere nell'età dell'infanzia significa fare esperienze significative, allora anche la lingua straniera, attraverso la quale possono essere proposte numerose esperienze, diventa un veicolo per apprendere.

Gli organismi europei puntano molto sulla diffusione di programmi CLIL, ai

quali riconoscono numerosi vantaggi (http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc236_it.htm):

- costruisce una conoscenza ed una visione interculturale;
- sviluppa abilità di comunicazione interculturale;
- migliora le competenze linguistiche e le abilità di comunicazione orale;
- sviluppa interessi ed una mentalità multilinguistica;
- dà opportunità concrete per studiare il medesimo contenuto da diverse prospettive;
- permette ai discenti un maggior contatto con la lingua obiettivo;
- non richiede ore aggiuntive di insegnamento;
- completa le altre materie invece che competere con le altre;
- diversifica i metodi e le pratiche in classe;
- aumenta la motivazione dei discenti e la fiducia sia nelle lingue sia nella materia che viene insegnata.

Vorremmo però a questo punto prendere lo spunto dagli argomenti principali oggetto dei volumi recensiti per proporre una riflessione sulla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti di lingue straniere della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, tema oggi oltremodo scottante, alla luce delle ultime disposizioni ministeriali per la scuola primaria, che prevedono, in sintesi, di procedere nella già prevista eliminazione degli insegnanti di lingua straniera specialisti sostituendoli con specializzati. Nella "Prosecuzione del Piano di formazione per lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative e metodologico-didattiche in lingua inglese degli insegnanti di scuola primaria" dell'aprile 2010, ricordando che già precedentemente si era stabilito che "l'insegnamento della lingua inglese è affidato ad insegnanti di classe della scuola primaria specializzati. Gli insegnanti attualmente non specializzati sono obbligati a partecipare ad appositi corsi triennali di formazione linguistica, secondo le modalità definite dal relativo piano di formazione. I docenti dopo il primo anno di formazione sono impiegati preferibilmente nelle prime due classi della scuola primaria e sono assistiti da interventi periodici di formazione linguistica e metodologica, anche con il supporto di strumenti e dotazioni multimediali", si chiede all'ANSAS di progettare e organizzare un modello di formazione linguistica per docenti di scuola primaria non specializzati e privi di competenze linguistiche; i destinatari sono "tutti gli insegnanti di scuola primaria non in possesso dei requisiti per insegnare la lingua inglese", e "oggetto della formazione sono lo sviluppo di competenze linguistiche nella lingua straniera e di competenze metodologico-didattiche per l'insegnamento della lingua inglese nella scuola primaria".

insegnanti che a malapena conoscono quello che dovrebbero insegnare

Fino a qui nulla da eccepire, ma il piano di formazione prevede che i primi 2000 insegnanti vengano formati con 50 ore di aggiornamento, delle quali 30 in presenza e 20 on line, tra la tarda primavera e settembre 2010, per poi essere già da settembre 2010 inseriti come specializzati di inglese nelle classi prime e seconde: quindi, avremo insegnanti che passeranno nel tempo di un baleno da un livello 0 ad un livello che presumibilmente non si discosterà molto da un A1, anzi, probabilmente non raggiungerà neppure un A1, e poi andranno in classe, ad insegnare inglese a bambini di 6 o 7 anni, bambini che, come si può leggere nel testo di Daloiso recensito di seguito, hanno fino a quell'età caratteristiche neuro cognitive e di memorizzazione tali che solo una alta quantità e una ricca qualità di input permette di non fissare automatismi linguistici inappropriati e di sfruttare fino in fondo le loro capacità mnemoniche e le loro abilità inferenziali.

Come notato altrove da più commentatori, avremo quindi da settembre nelle classi della scuola primaria insegnanti che a malapena conoscono quello che dovrebbero insegnare ai loro studenti.

Riteniamo superfluo ogni commento, rileviamo soltanto che il mondo della glottodidattica ha già fatto sentire e continuerà a far sentire il suo forte e deciso dissenso.

Riteniamo invece importante riprendere dalla ricerca scientifica indicazioni e modelli per una formazione degli insegnanti di lingua straniera a bambini, siano essi in età di scuola dell'infanzia o di scuola primaria, che possa dare garanzie di professionalità e competenze linguistiche e metodologiche, che non possono certo essere raggiunte in 50 ore di formazione partendo dal livello principiante.

Uno di questi modelli potrebbe essere quello descritto e ben validato nel saggio curato da Flora Sisti recensito di seguito, fondato su tre elementi principali:

- una formazione di tipo *blended*, che utilizza sia la modalità in presenza sia la modalità a distanza: questo è già il modello utilizzato perla formazione in servizio degli insegnanti di lingua straniera nella scuola primaria, in una forma che vede la prevalenza

dell'online sulla presenza. La formazione a distanza può portare indubbi vantaggi sul piano organizzativo, perché permette di integrare i tempi del lavoro con quelli della formazione, sul piano operativo, perché favorisce il collegamento tra contenuti di studio e pratica lavorativa, sul piano delle relazioni, perché aumenta la quantità e la qualità degli scambi comunicativi tra i partecipanti. Questi e altri vantaggi che la letteratura sulla formazione a distanza elenca e dimostra, non sono però delle dirette conseguenze dell'uso del mezzo telematico, ma sono piuttosto l'esito di precise scelte organizzative, didattiche, tecniche riguardanti l'uso delle tecnologie informatiche per la formazione, scelte che possono o meno far divenire i vantaggi superiori agli svantaggi che la formazione a distanza ha in sé e rispetto alla formazione in presenza. Le cosiddette nuove tecnologie diventano dei "catalizzatori" dei processi di apprendimento e non solo comodi mezzi di trasporto di materiali didattici se alla base della loro applicazione nella formazione c'è un modello di apprendimento basato sull'interattività, sull'interazione tra persone, sul ruolo attivo dello studente, sul concetto di conoscenza come processo sociale, condiviso, partecipato e contestualizzato collettivamente;

- una formazione che preveda una parte significativa del percorso metodologico-didattico sulle metodologie di lingua veicolare, che oggi appaiono davvero in grado di dare un valore aggiunto agli insegnamenti linguistici fin dalla scuola dell'infanzia, e che permetterebbero alla scuola italiana di restare in linea con le indicazioni glottodidattiche che gli organismi europei forniscono per favorire il raggiungimento e lo sviluppo del plurilinguismo; ripetiamo: oggi appare assolutamente imprescindibile che, soprattutto con bambini dai 3 ai 10 anni, la lingua straniera esca dagli angusti confini delle poche ore ad essa espressamente dedicate per divenire un mezzo di espressione, un "ambiente" comunicativo autentico, dove l'attenzione si sposta dalle forme ai contenuti e nel quale lo sviluppo di abilità linguistiche e di conoscenze disciplinari si affianca agli aspetti formativi ed educativi e all'acquisizione di competenze interculturali. Ma per poter sviluppare simili programmi servono insegnanti preparati sul piano: 1) linguistico, e a nostro parere già il livello B1 previsto in uscita dopo tre anni di formazione degli insegnanti di scuola primaria è insufficiente, senza tornare a commentare il livello A1 di coloro che insegneranno in prima e in seconda e senza entrare nel merito della mancanza di definizione delle competenze dell'insegnante di lingua straniera a bambini della scuola dell'infanzia; 2) metodologico, in termini di saper scegliere la lingua più adatta agli argomenti veicolati e agli studenti, di saper scegliere materiali autentici e adattare materiali didattici, di saper gestire pratiche di conduzione della classe collaborative, di saper ricorrere alle nuove tecnologie in chiave didattica;

- una formazione che utilizza per una parte più o meno ampia del suo percorso la metodologia CLIL, al fine di sviluppare contemporaneamente competenze linguistiche, culturali e metodologiche; il CLIL non dovrebbe quindi essere solo un oggetto di studio, ma anche una metodologia attraverso la quale studiare per i futuri insegnanti di lingue straniere; in particolare in questo modo si permette di imparare la lingua straniera "specialistica" relativa al mondo dei bambini che non è la lingua dei corsi di LS per adulti, ottimizzare i tempi sempre ristretti della formazione in servizio, aumentare i tempi di esposizione ed uso della lingua straniera, imparare attraverso la pratica.

SCUOLA dell'INFANZIA

GUIDA OPERATIVA - IL FILO DELLE IDEE

Guida operativa in 13 fascicoli, ognuno dei quali rappresenta un percorso progettuale ricco di proposte laboratoriali con contenuti intertematici e d'intercampo per:

- Attività di sezione
- Laboratorio di lingua inglese

SEGUI il FILO

Il mio amico CAROTINO

I quaderni operativi "Segui il filo" e "Il mio amico Carotino" sono validi strumenti per valorizzare le potenzialità cognitive dei bambini di 3, 4 e 5 anni.

ELI Edizioni
www.elionline.com

Flora Sisti (a cura di) (2009), CLIL *Methodology in University Instruction: Online and in the Classroom. An Emerging Framework*, Guerra, Perugia.

Michele Daloiso
Università Ca' Foscari, Venezia

La curatrice ha raccolto nel volume i contributi presentati ad un Convegno tenutosi ad Urbino nel febbraio del 2009 a conclusione di un Progetto di Ricerca di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN) portato avanti dall'Università di Urbino. Il Progetto ha studiato un caso di applicazione della metodologia CLIL, che prevede l'insegnamento integrato di una disciplina scolastica non linguistica attraverso una lingua straniera veicolare, all'interno di un corso di laurea online, nel quale quindi i contenuti disciplinari venivano presentati in inglese come lingua veicolare.

L'argomento è nuovo e risulta di particolare interesse per tutti coloro che si occupano di insegnamento delle lingue, in quanto non solo tocca due aspetti oggi centrali per la glottodidattica, quali l'applicazione di metodologie di lingua veicolare e l'insegnamento-apprendimento on line, ma li combina, indagando interazioni, ricadute, vantaggi e svantaggi del CLIL in un ambiente didattico a distanza.

Il testo è suddiviso in due sezioni: la prima rende conto del Progetto di ricerca, la seconda invece fa il punto sullo stato dell'arte della metodologia CLIL nell'istruzione superiore in Italia e a livello internazionale.

La prima sezione contiene sei saggi elaborati dall'equipe che ha seguito il Progetto PRIN, e ne prendono in considerazione diversi aspetti, tra i quali la correlazione tra partecipazione al corso CLIL e incremento delle competenze linguistiche e il monitoraggio di quantità e qualità degli apprendimenti disciplinari, svolto anche attraverso il confronto con un gruppo di controllo al quale era stato somministrato lo stesso corso, ma non attraverso una lingua veicolare e solo attraverso la tradizionale didattica in presenza.

Particolarmente interessanti risultano essere le riflessioni sui vantaggi, i limiti e le caratteristiche di un apprendimento linguistico realizzato in un ambiente a distanza, che necessariamente circoscrive le abilità da poter esercitare e sviluppare a quelle scritte e che si svolge in una condizione di isolamento fisico dello studente, e il ruolo che assumono anche per ovviare a questi due limiti strumenti di interazione quali blog, forum, chat.

metodologia CLIL all'interno di un corso di laurea online

La seconda sezione raccoglie invece i contributi di numerosi studiosi italiani e stranieri riguardanti esperienze di insegnamento veicolare all'interno di un considerevole numero di università e corsi di laurea. La sezione ha diversi filoni: uno costituito da relazioni su studi di caso, che tra l'altro dimostrano con chiarezza e profusione di dati che non ci sono discipline in assoluto più o meno adatte ad essere presentate attraverso una lingua veicolare: le esperienze riportate riguardano tra gli altri corsi di archeologia come di economia, di psicologia e di giurisprudenza, di geografia come di matematica, di giornalismo e di informatica. Interessanti sono inoltre non soltanto gli studi che dimostrano come sia possibile sviluppare competenze sia disciplinari sia linguistiche all'interno di progetti di insegnamento veicolare, ma anche le indagini che riportano i livelli di gradimento e di motivazione da parte degli studenti che risultano essere generalmente molto alti e che costituiscono quindi un'ulteriore punto a favore dell'implementazione di simili metodologie.

Un secondo filone invece si interessa della formazione degli insegnanti CLIL, del ruolo delle università nella loro preparazione professionale, delle possibilità e le modalità di una certificazione di competenze quali quelle acquisite relativamente alla metodologia CLIL, della definizione del profilo di qualità del docente CLIL: è un ambito di studio e riflessione particolarmente importante, che coinvolge tutti i docenti della scuola italiana e i formatori, a fronte della sempre maggiore centralità delle pratiche di lingua veicolare in tutti i livelli di istruzione.

Pur essendo centrato sulla formazione universitaria, il volume è un'utile lettura per chiunque si interessi di metodologia CLIL e di formazione a distanza: la ricchezza dei casi e delle esperienze presentati, gli approfondimenti relativi alla possibilità di coniugare CLIL e apprendimento a distanza, le riflessioni sulla formazione professionale dell'insegnante CLIL sono temi che coinvolgono un pubblico ben più ampio di coloro che si occupano o si interessano di università.

Michele Daloiso (2009), *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia. Fondamenti di glottodidattica*, Utet Università, Torino.

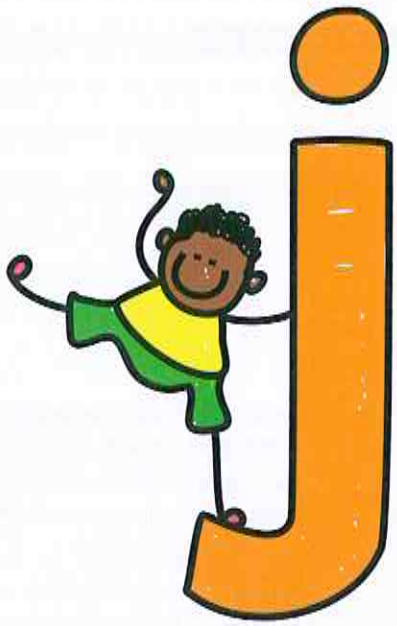
Maria Cecilia Luise
Università di Firenze

La scuola dell'infanzia italiana si sta dimostrando sempre più sensibile all'apprendimento di una lingua straniera fin dalla più tenera età. Sono sempre più numerose, infatti, le scuole che includono nel piano dell'offerta formativa esperienze di sensibilizzazione ad una lingua straniera, in particolare all'inglese. Fin dalla seconda metà degli anni Novanta, inoltre, sono state condotte sperimentazioni controllate, di carattere soprattutto regionale, promosse da università ed enti locali. Tra le altre, meritano una menzione il progetto Hocus e Lotus, guidato da Traute Taeschner, il Progetto LESI, condotto dall'Università Ca' Foscari di Venezia in accordo con la Federazione Provinciale delle Scuole Materne di Trento, il Progetto Li.Re.Mar, guidato dall'Università di Urbino, nonché il recente Progetto Infanzia, coordinato dall'Università Ca' Foscari e dai Servizi Educativi per l'Infanzia del Comune di Venezia.

A fronte di uno scenario così ricco di esperienze sul campo, pur esistendo numerose pubblicazioni che documentano e sintetizzano i risultati delle sperimentazioni, non era presente nel panorama editoriale italiano un'opera che affrontasse in modo sistematico il tema dell'introduzione delle lingue straniere nella scuola dell'infanzia all'interno una cornice glottodidattica di riferimento entro la quale collocare ed interpretare le esperienze educative diffuse nel territorio.

L'opera di Michele Daloiso si inserisce all'interno di questo contesto, ponendosi il duplice obiettivo di integrare e sistematizzare da un lato le pluriennali esperienze italiane, e di delineare dall'altro un quadro di riferimento teorico-metodologico che tenga in considerazione i diversi fattori che concorrono all'apprendimento di una lingua non materna nel contesto educativo prescolare. Il volume, dunque, costituisce un ottimo strumento non solo per la ricerca teorica, ma anche per chi opera sul campo, fornendo le basi glottodidattiche necessarie per implementare esperienze di sensibilizzazione alla lingua straniera alla luce dei risultati della ricerca scientifica.

Il volume si compone di due sezioni complementari. La prima parte delinea i fondamenti teorici della glottodidattica per l'infanzia, intesa come branca della glottodidattica generale che si interessa del processo di apprendimento e insegnamento linguistico nella fascia compresa tra zero e dodici anni. Il primo capitolo, in particolare, offre un interessante excursus storico sulle principali sperimentazioni di lingua straniera condotte nella scuola italiana, evidenziando da un lato la ricchezza di esperienze sul campo, dall'altro la necessità di pervenire ad una visione d'insieme del processo di accostamento



alle lingue straniere in età prescolare.

Il secondo capitolo descrive i processi neuropsicologici coinvolti nell'acquisizione linguistica in tenera età, sottolineando l'enorme potenzialità cerebrale degli allievi nella fascia d'età compresa tra tre e sei anni. I risultati delle ricerche nel campo della neuropsicologia evolutiva consentono, infatti, di abbandonare definitivamente pregiudizi verso l'apprendimento di una lingua straniera in età prescolare, soprattutto in relazione alla quantità e alla qualità dell'input linguistico da offrire ai bambini.

Il terzo capitolo, sposando la tesi dell'interdipendenza tra lingua materna e lingua straniera, descrive le competenze linguistiche in lingua materna che possiedono i bambini in età prescolare, ed evidenzia i punti di continuità e discontinuità rispetto all'esposizione ad una lingua diversa. Il capitolo sottolinea, inoltre, la centralità della relazione comunicativa tra l'adulto ed il bambino, descrivendo le peculiarità linguistiche che deve possedere l'input dell'adulto in lingua straniera.

Collocando i risultati della ricerca neuropsicologica e psicolinguistica all'interno del contesto educativo prescolare, la seconda parte del volume offre un orientamento metodologico sul tema dell'accostamento alle lingue straniere in tenera età. Il quarto capitolo affronta la questione dell'approccio e della metodologia didattica, illustrando in particolare l'approccio comunicativo-formativo, che ha contraddistinto per decenni l'insegnamento delle lingue a bambini (per lo meno dal punto di vista della ricerca glottodidattica), e che trova in questo volume una sistematizzazione ed una rielaborazione teorica. Viene inoltre proposta una metodologia, definita glottodidattica esperienziale, che rientra nelle metodologie di lingua veicolare (come ad esempio il CLIL), ma si colloca più specificamente nel contesto prescolare. Il capitolo successivo affronta le questioni essenziali relative alla programmazione curricolare: adottando una prospettiva formativa, l'autore sottolinea che la lingua straniera non va relegata al solo campo d'esperienza della comunicazione linguistica, e descrive nel dettaglio come essa possa offrire un contributo rilevante a tutti i campi d'esperienza su cui si fonda l'educazione prescolare. Il capitolo, inoltre, offre possibili risposte ad interrogativi operativi come la scelta della lingua, le mete e gli obiettivi didattici da perseguire, dove e quando svolgere l'attività in lingua straniera ecc.

Il volume si conclude con un capitolo più prettamente operativo, che illustra le strategie e le tecniche glottodidattiche più adeguate per esporre alla lingua straniera, promuovere e sollecitare la produzione linguistica, coinvolgere i bambini durante l'attività e correggerli in modo non invasivo. Viene inoltre riservato uno spazio conclusivo alle questioni relative alla valutazione dell'allievo in prospettiva formativa ed esperienziale.

L'opera di Michele Daloiso si presenta, dunque, come uno strumento teorico e metodologico di estrema utilità per chi desidera progettare esperienze di sensibilizzazione alla lingua straniera su solide basi scientifiche. La prima e la seconda parte del volume, infatti, si integrano in modo coerente, dimostrando come la teoria glottodidattica da un lato e la pratica educativa dall'altro possano (e debbano) dialogare ed integrarsi.

Contact BLE-SeLM

I "Dossier" BLE inseriti nella rivista SeLM intendono essere strumenti di informazione, collegamento e dialogo per gli Insegnanti di LS che operano nella Scuola Primaria. A tale scopo sollecitiamo la collaborazione più aperta e cordiale. I contributi da far pervenire possono riguardare le seguenti realtà:

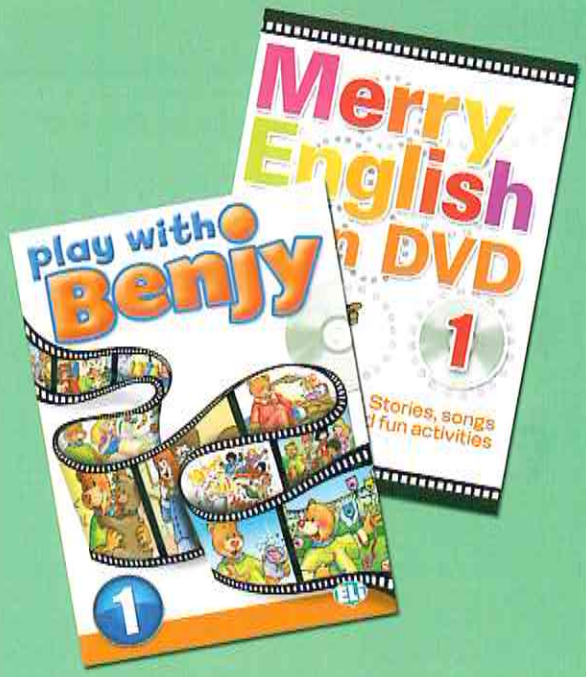
1. Istituzioni pubbliche o private che descrivono la natura, le finalità, gli obiettivi e i risultati del loro operare nel settore della LS a livello primario (1500 oppure 3000 battute).
2. Esperienze pilota di natura provinciale o regionale oppure progetti di sperimentazione descritti nelle loro finalità, fasi di realizzazione e possibilmente nelle conclusioni (sempre 1500 oppure 3000 battute); tali contributi saranno pubblicati nel *Dossier*.
3. Quesiti su specifici problemi d'insegnamento della LS formulati in 20 parole circa cui sarà data una risposta nella rubrica *Problemi e tecniche*.

- Per queste opportunità di contatto e di dialogo servirsi dell'e-mail:

  <mariacecilia.luise@unifi.it>

- Per abbonamenti o copie della rivista indirizzare le richieste a:
  Milvia Corso
  via Gaspara Stampa, 7
  34124 Trieste

  <milvia.corso@scfor.units.it>

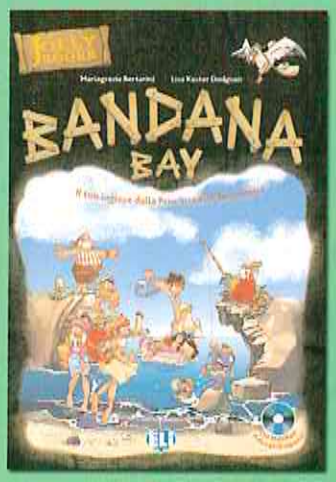


play with Benjy

Merry English on DVD

Quaderni operativi in due livelli corredati di DVD per rivedere e consolidare quanto appreso nei primi 5 anni di studio della lingua inglese.

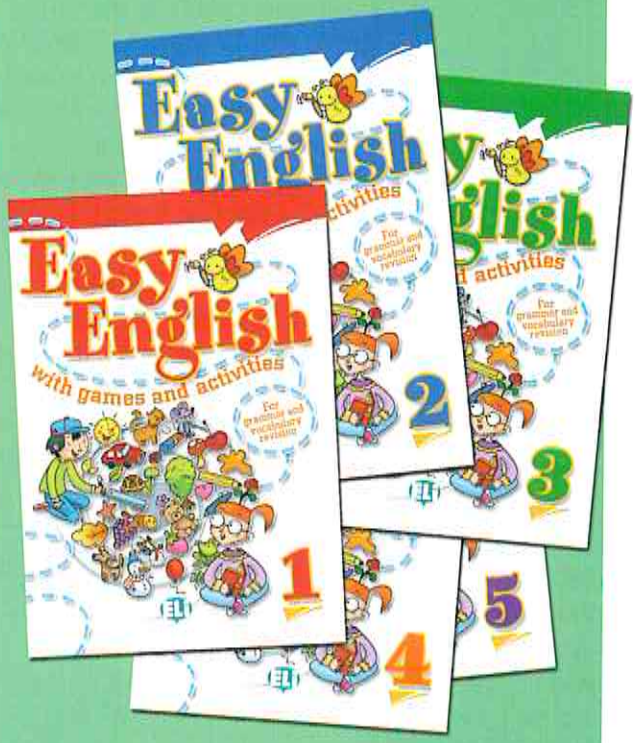
Le attività proposte sono divise in:
- Before you watch activities
- While you watch activities
- After you watch activities



BANDANA BAY

Volume corredato di CD Multi-Rom per l'inglese dalla Primaria alla Secondaria.

Attraverso le avvincenti storie dei pirati (di cui il titolo richiama il famoso copricapo) i ragazzi ripassano e consolidano le strutture della lingua inglese apprese durante i 5 anni della Scuola Primaria e vengono aiutati nel passaggio alla Scuola Secondaria.



Easy English

Libri di attività con Audio CD per alunni della Scuola Primaria.

Questa serie di 5 libri di attività è stata ideata per il ripasso e il consolidamento della grammatica e del lessico appresi durante i primi cinque anni di studio della lingua inglese nella Scuola Primaria.

ELI Edizioni
www.elionline.com

Il lavoro del gruppo docente: collaborazione, interazione e comunicazione efficace

Antonella Lorenzetti
Insegnante e formatrice nella Scuola Primaria

Che per costituire un gruppo (soprattutto di lavoro) non basti la presenza simultanea di più soggetti nello stesso luogo appare cosa ovvia: occorre che esista un obiettivo condiviso verso cui tendere con la motivazione a raggiungerlo, che i tempi e il luogo dello stare insieme, nonché la loro organizzazione, siano codificati secondo una scansione esplicitata e accettata da tutti, che i vari membri riescano ad attivare scambi comunicativi attraverso cui realizzare una reciprocità di riconoscimento, di coesione e di appartenenza.
Sul piano dell'etimologia e del significato il termine 'gruppo' deriva dal germanico *kruppa*, un insieme di persone o cose legate da caratteristiche comuni o da rapporti di vicinanza che li rendono indistinguibili; per Lewin – uno dei padri fondatori della psicologia sociale negli anni '30-'40 del secolo scorso – il gruppo è una "totalità dinamica", cioè un insieme dinamico di individui che si percepiscono vicendevolmente come più o meno interdipendenti per qualche aspetto[1].
Perché fare gruppo? "Essendo il gruppo qualcosa di diverso dalla semplice somma delle singole parti, sviluppa, una volta raggiunta la stabilità psicologica, una sorta di 'mente gruppale', dove l'insieme delle capacità dei singoli componenti si potenziano tra loro ed essi diventano capaci di produrre qualcosa che i diversi membri da soli non sarebbero stati in grado di creare". Il gruppo è mezzo e strumento di realizzazione di obiettivi, è occasione e opportunità di arricchimento e apertura mentale che valorizza le individualità di ciascuno e, attraverso gli scambi reciproci, nascono soluzioni, idee ed elaborazioni del pensiero che altrimenti non avrebbero luogo.

il gruppo è mezzo e strumento di realizzazione di obiettivi

Nell'organizzazione quotidiana del lavoro, nelle esperienze pratiche dell'insegnante fuori e dentro la classe, la gestione del lavoro di gruppo diviene un nodo tanto problematico quanto centrale. Il gruppo di insegnanti che collabora – anche se non sempre e non solo lavora sulle stesse classi – per scopi di ricerca, di formazione, di progettazione dell'offerta formativa curricolare e/o aggiuntiva per i ragazzi condivide scopi e status, si dà di solito ruoli differenziati che risultino funzionali alla realizzazione degli obiettivi comuni prefissati. Esso ha bisogno di cooperare e di negoziare, tenendo parallelamente conto degli obiettivi altrui e propri, mediando e cercando soluzioni 'integrative' in cui ciascuno opera concessioni in modo da raggiungere un accordo costruttivo e funzionale agli scopi del gruppo in *toto*[2].
Essere gruppo docente – 'gruppo secondario' in quanto la sua interazione è legata ad obiettivi determinati dal contesto organizzativo in cui esso opera – richiede capacità piuttosto complesse e articolate che possono essere suddivise in:
- intellettuali per impostare e risolvere problemi, saper progettare, riuscire a comunicare in modo efficace;
- di autoregolazione per co-determinare regole e rispettarle, assumere e portare a termine impegni, collaborare, contribuire al conseguimento di un risultato comune;
- relazionali per accettare e valorizzare

[1] Cfr. F. Mattioli (2002), *Introduzione alla sociologia dei gruppi*, Edizioni SEAM, Formello.
[2] Per approfondimenti si veda M. Argyle (1997), "Le competenze sociali", in S. Moscovici (a cura di), *La relazione con l'altro*, Raffaello Cortina, Milano, pp.105-142.

tutti i membri del gruppo e il loro apporto creativo, ascoltare in modo profondo, accettare ed elaborare critiche costruttive (e non), essere assertivi.

La ricerca psicologica applicata ai gruppi ha dimostrato quanto siano importanti, in ogni contesto organizzativo e lavorativo, il clima che si respira nel gruppo, le norme effettive che il gruppo si dà, la sua coesione interna, la possibilità che i diversi componenti possano risolvere costruttivamente gli eventuali contrasti che insorgono fra di loro. La capacità di riconoscere il senso produttivo dei conflitti cognitivi tra punti di vista genera la possibilità di creare condizioni di apprendimento (e di lavoro) collaborativo e una circolarità di dialogo, un campo comune, per confrontarsi e confliggere tra pari, per ricercare l'integrazione delle risorse del gruppo (delle 'diversità' interne) e quindi per co-costruire processi e prodotti.
Il clima affettivo del gruppo docente determina la stessa esistenza del gruppo di lavoro ed è in grado di condizionare, spesso in maniera decisiva, le diverse *performances* che da esso si sviluppano: i rapporti personali, infatti, sono fattori di criticità che incidono fortemente sulla qualità di qualsiasi ambiente di lavoro e sull'efficacia del lavoro stesso.
Qualunque sia l'ampiezza del gruppo – un'équipe pedagogica di quattro/cinque insegnanti nella Scuola Primaria oppure l'intero Consiglio di Classe nella Scuola Secondaria – è necessario che i suoi membri possano disporre di un tempo significativo per interagire, ovvero che abbiano la possibilità di passare dalla pura interazione alla relazione. Se produce e rispetta norme di funzionamento e valori condivisi, nel tempo l'intera comunità si troverà a comportarsi in maniera coerente rispetto alle regole che si è data e realizzerà una convergenza sugli aspetti di tipo trasversale.
La coesione del gruppo – che può essere mantenuta anche attraverso forti conflittualità – costituisce un elemento essenziale per la vita del gruppo di lavoro; essa consiste nel far emergere uguaglianze (anche solo di intenzionalità) che permettono ai membri di stabilire dei legami e di riconoscersi nel gruppo stesso. Spesso, soprattutto all'inizio di un'attività, nella fase di stesura delle idee e di programmazione iniziale di un percorso e/o progetto, i vari docenti possono entrare in contrasto fra loro. Gli individui che operano all'interno di un gruppo sono prima di tutto persone e, come tali, ciascuno ha caratteristiche psicologiche proprie, differenti bisogni e spinte motivazionali, diversi atteggiamenti relazionali. Il primo momento da prevedere nel rapporto fra soggetti motivati a raggiungere insieme un obiettivo comune è comunque lo 'scontro': i modi di conoscere, di sentire, di comunicare spesso non collimano, ma divergono e si contrappongono, così come i modi di interpretare e valutare situazioni, di prefigurare possibili vie di superamento dello scontro stesso. Ma non tutti i conflitti sono negativi. Se si riesce a mettere in discussione e ridefinire i propri parametri di riferimento cognitivi e i propri repertori affettivo-comunicativi, acquisendone consapevolezza, la diversità di opinioni, ad esempio, sulle modalità da utilizzare per raggiungere uno stesso obiettivo può condurre alla negoziazione e, in ultima fase, anche alla valorizzazione delle diversità nell'interesse di tutti i componenti del gruppo docente e dei discenti stessi.
Attraverso la procedura del *problem solving* è possibile gestire gli eventuali conflitti che sono di ostacolo alla realizzazione del lavoro di gruppo. Esporre con chiarezza i contorni del problema, ipotizzare le varie soluzioni possibili, valutare gli aspetti negativi e gli aspetti positivi di ogni proposta, eliminare le soluzioni non adatte e selezionare quelle più idonee, predisporre i mezzi per attuare le soluzioni individuate, verificare i risultati ottenuti: questa procedura può svilupparsi nel senso di monitorare i processi interni del gruppo riguardo alle modalità in cui vengono prese le decisioni sulle azioni da realizzare.
Nelle équipe formate da insegnanti ed educatori, gruppi di lavoro con responsabilità e funzioni formative che, con il loro comportamento professionale, influenzano direttamente la crescita e il destino di altri individui, è necessario che un clima di scambio e collaborazione caratterizzi tutte le fasi dell'attività: il protrarsi di conflitti non gestiti può infatti provocare seri danni sui soggetti destinatari dell'azione educativa. Si assiste, in tal caso, a cali qualitativi del livello di lavoro, a un abbassamento della motivazione all'impegno, a un peggioramento delle condizioni comunicative. Come agire allora in maniera efficace per mantenere alto il livello funzionale del lavoro?
Negli ultimi anni la ricerca psico-sociale ha valorizzato l'importanza del controllo da parte delle persone che operano in organizzazioni complesse come la scuola sull'ambiente quotidiano di lavoro. Esse, infatti, possono essere formate a 'controllare' in maniera più efficace le situazioni di vita sociale quotidiana e anche aiutate a sentirsi in grado di influenzare e gestire gli eventi *(empowerment)*, ad assumere atteggiamenti conseguenti, a prendere consapevolezza del fatto che agiscono in un ambiente (quello scolastico) in larga misura costruito da loro stessi. Quel che in ultima analisi davvero importa per un gruppo è sviluppare la capacità di lavorare insieme e soprattutto essere messi in condizione di poterlo fare da parte del Dirigente e/o del coordinatore della commissione di lavoro, valorizzando l'apporto di tutti. C'è infatti un'esigenza di coordinamento tra gli

insegnanti che non può essere affrontata solo in termini burocratici e/o amministrativi, essa deve diventare una scelta funzionale ad una più efficace tenuta unitaria del gruppo docente.
La condivisione di un progetto educativo, la costruzione e la gestione di un vero e proprio 'patto' formativo con gli allievi e con le loro famiglie risponde alla necessità di unitarietà dell'insegnamento stesso, di una connessione dotata di senso che leghi i diversi apporti specialistici che troppo spesso rimangono lontani fra loro, come se il sapere fosse divisibile in tanti compartimenti stagni da utilizzare in maniera categoricamente separata.
Il lavoro all'interno di uno o più gruppi docenti non è solo la somma delle varie attività disciplinari che organizzano e gestiscono i singoli insegnanti con gli studenti ma un percorso costruito alla luce di un intreccio interdisciplinare che, dotato di senso nel suo farsi - perché rispondente ai bisogni degli allievi reali che i docenti si trovano di fronte - e arricchito dal confronto e dal continuo interscambio di notizie, *feedback* e punti di vista che avvengono *in itinere* fra i diversi docenti coinvolti nella progettazione e nella realizzazione del lavoro, risulta flessibile e sempre passibile di 'curvature' mirate ad un maggiore adeguamento alla situazione (di apprendimento-insegnamento e di progettazione).
Il lavoro di documentazione, controllo e monitoraggio delle attività con gli altri docenti porta alla modifica dei percorsi didattici, con una evidente ricaduta sugli studenti.
Il *team teaching* - frutto di una progettazione interdisciplinare - implica una collaborazione che coinvolge tutte le fasi di discussione e stesura del curricolo scolastico, la preparazione dei materiali e delle attività, la definizione e ri-definizione continua dei propri ruoli, la gestione della classe in co-presenza per essere effettivamente in grado di 'lavorare in situazione'.
Se nei locali scolastici è possibile ottenere un'adeguata organizzazione degli spazi e dei tempi rispetto al compito che ci si è proposti, si possono realizzare *project works* - lavori progettuali tematici e generalmente inter- o pluridisciplinari - che coinvolgono, per un certo periodo di tempo nell'arco dell'anno scolastico, diversi colleghi che non insegnano necessariamente nelle stesse classi.
Il gruppo docente, infatti, può essere 'chiuso' - se i suoi membri condividono l'esperienza comune in maniera continuativa e costante - oppure 'aperto' - se i componenti entrano ed escono dal gruppo in funzione delle attività, delle esigenze formative dei discenti e degli obiettivi e dei compiti da raggiungere e realizzare - in un'ottica di flessibilità didattica e organizzativa, sancita dalla legge sull'autonomia scolastica, che "si esplica [...] anche mediante superamento dei vincoli di unità oraria della lezione, dell'unitarietà del gruppo classe e delle modalità di organizzazione e impiego dei docenti secondo finalità di ottimizzazione delle risorse umane, finanziarie, tecnologiche, materiali e temporali" della scuola.

l'apprendimento scolastico è frutto di interazioni sociali

Il rapporto collaborativo con i colleghi è indispensabile per realizzare le strategie atte a stimolare la crescita intellettuale degli allievi, per creare un 'senso forte' dell'esperienza che accomuna docenti e discenti.
La negoziazione e l'attribuzione dei ruoli all'interno del gruppo, la scelta dei materiali, la condivisione della progettazione e dell'organizzazione del lavoro - coniugare diversi *teaching styles* e *learning strategies* - con tutti i colleghi (oltre che con gli studenti coinvolti) portano alla realizzazione dei propri obiettivi e, in un circolo che si autoalimenta, ciò influisce positivamente sulla motivazione e sull'autostima di tutti i componenti.
Tutto questo non è frutto spontaneo della vita del gruppo, ma richiede un alto tasso di professionalità e una regia (meglio se condivisa) capace di garantire la piena assunzione di responsabilità educative da parte di tutti i docenti del gruppo.
Se l'apprendimento scolastico è frutto di interazioni sociali e la classe è un gruppo, la scuola rappresenta una vera e propria comunità. Informazioni, esperienze, valutazioni di ciascun individuo diventano patrimonio comune dell'intera organizzazione, si codificano in norme, valori e modalità di pensare che consentono alla scuola di agire e di interagire come soggetto unitario, sia pure nel rispetto delle singole individualità dei suoi operatori.
Si tratta di un'attività a carattere collegiale che chiama in causa tutte le componenti del sistema formativo: il dirigente scolastico, il direttore dei servizi generali e amministrativi, il corpo docente nelle figure di sistema deputate ad assistere e coadiuvare il dirigente.
Nella scuola dell'autonomia una molteplicità di decisioni educative e organizzative interessa il corpo docente nella sua totalità: dall'elaborazione dei P.O.F. alla gestione degli orari e del tempo scuola, dalla modulazione di una quota del curricolo nazionale alle opzioni didattiche per i gruppi omogenei o eterogenei di apprendimento, dal reperimento di risorse aggiuntive alla costruzione di reti di scuole, dalla realizzazione dei piani di formazione degli insegnanti alla scelta dei progetti speciali su cui

investire. Coerenza e corresponsabilità nella gestione del gruppo, condivisione nella scelta di obiettivi comuni, disponibilità e impegno nell'operare insieme: queste sono le caratteristiche della scuola di oggi che riconosce un'attenzione sempre crescente alla dimensione collaborativa della professione insegnante. L'auspicata "conoscenza socialmente condivisa *(socially shared cognition)*" del gruppo docente rappresenta una situazione sociale che permette di dividere e condividere tra i partecipanti il carico cognitivo del compito da affrontare, in modo tale che il livello di comprensione e di conoscenza del singolo individuo possa essere incrementato da un'interazione sociale opportunamente organizzata e divenga un vero e proprio "pensare condiviso" (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio 1999:74).
Qualsiasi processo di formazione si basa sulla comunicazione e sullo scambio: la relazione è da considerare infatti elemento centrale e fondante dell'esperienza scolastica e formativa. Il lavoro di un insegnante risulta tanto più efficace, quindi, se le abilità e conoscenze che possiede si integrano con buone competenze relazionali e con un'efficace gestione delle risorse personali sul piano comunicativo: il saper entrare in rapporto empatico con gli studenti (impegnarsi per ascoltare, consigliare, incoraggiare, valorizzare, stimolare la produttività individuale e del gruppo, favorire la creatività, aiutare a raggiungere l'autonomia di pensiero e di azione), il saper gestire le classi e – soprattutto – la capacità di interagire positivamente con i colleghi e con l'extrascuola (famiglie, enti sul territorio) debbono necessariamente far parte del suo bagaglio personale. Tradizionalmente si sono studiate soprattutto le relazioni interne al processo di insegnamento-apprendimento (la gestione delle relazioni tra gli alunni e lo studio dei processi comunicativi docente-alunno); più recentemente invece si è riconosciuta l'importanza delle relazioni esterne alla conduzione della classe, i rapporti fra docenti e con le famiglie, il rapporto con il dirigente scolastico e con il personale amministrativo, l'interazione con esperti esterni e funzionari locali, ecc. in una prospettiva costruttivistica e comunicativa che metta a frutto la molteplicità di relazioni che l'insegnante vive nella sua esperienza professionale.
Un buon clima relazionale fra tutti gli adulti che intervengono nella gestione dell'offerta formativa (curricolare ed extracurricolare) ha delle ripercussioni positive immediate e durature sulla qualità della formazione dei discenti: costruire relazioni positive fra insegnanti si riflette sul gruppo classe che poi impara a cooperare e a lavorare in un clima disteso e sereno.

un processo di formazione si basa sulla comunicazione e sullo scambio

Il "saper entrare in quella 'conversazione' con gli altri e con il sapere che [...] è essenziale per la costruzione della conoscenza" (de Mennato 2003:87) chiama in causa, secondo de Mennato, tutte le intelligenze dei soggetti, cioè coinvolge globalmente la persona. Mentre l'intelligenza intrapersonale consente di accedere alla sensibilità dei rapporti con se stessi, l'intelligenza interpersonale consiste in quella capacità di ascolto che permette di entrare in relazione con gli altri, con i loro sistemi simbolici e con i codici che essi utilizzano nell'organizzare il proprio sapere. Le intelligenze personali sono strumenti potenti per esercitare la propria capacità autoriflessiva e per raggiungere gradi alti e raffinati di consapevolezza delle proprie azioni. Avere la capacità di interrogarsi sul proprio pensare senza sfuggire a occasioni di confronto cognitivo può creare le condizioni per una comunicazione che non è semplice scambio e/o trasferimento di informazioni ma soprattutto elaborazione e condivisione di significati all'interno di un contesto dotato di senso.
Dal punto di vista psicologico nel processo comunicativo la ricezione di un messaggio è resa possibile dall'adozione di un atteggiamento attivo di ascolto in cui intervengono molteplici fattori – neuropsicologici, disposizionali, sociali – che ne determinano l'interpretazione.
Attualmente si tende a considerare la comunicazione come un evento interattivo in cui gli interlocutori occupano prevalentemente ora l'una, ora l'altra posizione, collaborando alla produzione di significati nel rispetto di norme e regole sia di natura generale, sia di carattere situazionale. Si è giunti quindi a considerare la comunicazione come relazione sociale, risultato di un'attività congiunta di produzione di significati condotta dagli interlocutori in una prospettiva dialogico-conversazionale.
Questa considerazione ci pare particolarmente rivoluzionaria se applicata in ambito scolastico: aderire a questa prospettiva comporta, infatti, un ribaltamento del modo di pensare e di comportarsi sia dentro sia fuori dall'aula. I docenti – lungi dall'essere portatori o sostenitori di una verità assoluta (giusta o sbagliata che sia) o osservatori di una oggettività valida per tutti – devono essere in grado di ripensare il proprio ruolo e la propria collocazione, a partire dalla relatività e soggettività del proprio punto di vista. Se si assume questa prospettiva, l'insegnante diviene un creatore di contesti relazionali nei quali tutti gli 'attori' del sistema scolastico osservano, interagiscono, pensano, giocano, ecc. Proprio per questo

motivo è fondamentale che gli insegnanti pongano particolare attenzione nell'adottare uno stile educativo volto ad incoraggiare lo sviluppo armonico degli studenti, che consenta loro di imparare a conoscersi – rispecchiandosi negli altri – e a sperimentarsi "efficaci" nella relazione. Tutto ciò resta comunque inutile o poco fruttuoso se lo stesso atteggiamento non viene adottato all'interno del gruppo docente, in sede di progettazione dei percorsi formativi delineati per specifiche classi o per determinati gruppi di studenti.
La comunicazione reciproca fra i diversi insegnanti, la manifestazione di interesse e rispetto per le differenti idee e opinioni in relazione alle attività da realizzare assicurano una partecipazione democratica alle decisioni e pongono le basi per uno scambio efficace e una effettiva negoziazione. Se c'è un conduttore/coordinatore del lavoro, come generalmente avviene sia per i piccoli sia per i grandi gruppi, ha il dovere di essere aperto al contributo di tutti, di stimolare una comunicazione diffusa, di accettare diversità ed eventuali divergenze, anzi di valorizzarle nel modo più adeguato. Come? Facendo in modo che ciascuno all'interno del gruppo abbia la possibilità di verbalizzare le proprie idee, di dare centralità ai propri processi di pensiero, di confrontare e scambiare informazioni ed esperienze. La scuola dovrebbe offrire a tutti i suoi 'attori' un posto sicuro, un luogo in cui poter parlare delle difficoltà, dei problemi, degli eventuali blocchi comunicativi ed emotivi, senza doverli negare.
Riflettere sulle caratteristiche attribuibili al linguaggio verbale e sulle sue funzioni (referenziale, espressiva e interattiva) porta ad una maggiore consapevolezza delle dinamiche relazionali esistenti fra insegnante e allievi, fra colleghi e fra insegnanti e genitori. Ma una decodifica e una corretta impostazione dei comportamenti verbali non basta: ogni docente è chiamato ad affinare le sue capacità di osservazione e di riconoscimento del linguaggio non verbale (contatto visivo, postura, elementi paralinguistici, prossemica, ecc.). Il corpo è il primo ad interagire con l'altro nella comunicazione interpersonale, quindi assume particolare rilevanza non solo l'attenzione alla qualità dei messaggi (informazioni espresse in modo chiaro, coerente, organizzato) ma soprattutto alla qualità dei 'metamessaggi', in quanto essi veicolano emozioni, intenzioni e stati d'animo che influenzano profondamente, in senso positivo o negativo, la qualità della relazione.

l'ascolto attivo richiede ricettività e introspezione per accogliere, riconoscere e controllare le emozioni

La comunicazione, in quanto processo per sua natura interattivo, richiede la messa in comune di determinati contenuti che, per essere adeguatamente compresi ed elaborati, devono entro certi limiti essere condivisi. Pertanto il momento dell'ascolto, cioè il momento della ricezione e della comprensione, non deve essere considerato separatamente e indipendentemente dal momento della produzione vera e propria. Ricezione ed emissione si influenzano reciprocamente attraverso un feedback continuo. La competenza relazionale del docente, quindi, deve comprendere la conoscenza dei problemi e delle tecniche della comunicazione, a cominciare dalle strategie della conferma e del rinforzo sociale. Affinché si instauri un clima di accettazione reciproca fra i membri del gruppo di lavoro occorre realizzare un 'ascolto non giudicante'. Esso richiede flessibilità cognitiva ed emozionale e quindi il superamento del proprio egocentrismo, del proprio punto di vista.
L'"ascolto attivo", concretizzabile nell'utilizzo consapevole della comunicazione non verbale e di alcuni comportamenti verbali, può aiutare non solo gli allievi ma anche i colleghi insegnanti ad aprirsi e sentirsi protagonisti del proprio operato, potendo esprimere le proprie curiosità e opinioni. L'ascolto attivo non è silenzio, ma si avvale di una serie di tecniche utili a sostenere l'altro mentre parla, ad incoraggiarne la narrazione e l'autoesplorazione. È un momento privilegiato per facilitare la relazione con l'altro (qualunque siano il suo ruolo e status). Senza assumere atteggiamenti di rifiuto, valutativi o interpretativi, è necessario 'aprirsi' a nuovi significati di cui l'altro è portatore ed eventualmente chiedere un chiarimento anche parafrasando il messaggio, cioè riformulandone il contenuto in modo da restituire all'interlocutore la comprensione della propria situazione. Se il soggetto si sente ascoltato profondamente e non giudicato, sarà possibile per lui/lei accettare anche nuove interpretazioni che il gruppo esprime sul messaggio ricevuto. L'ascolto attivo richiede ricettività e introspezione per poter accogliere, riconoscere e controllare le proprie reazioni emotive. In questo modo diventa possibile sviluppare la tolleranza e la pazienza, capacità queste che aprono la strada all'"empatia", la più alta forma sintonica di comunicazione.
L'insegnamento, così come altre professioni educative, presuppone capacità di decentramento (dai propri bisogni, preoccupazioni, insicurezze) e di empatia. Come strutturare un comportamento empatico? "La disponibilità empatica presuppone la volontà, oltre che la capacità, di abdicare rispetto alla tentazione di leggere il mondo con modalità egocentriche, per sapersi mettere in situazione di ascolto" (Galanti

2001:125). L'empatia, infatti, consiste nella capacità di condividere le emozioni provate dall'altro e di comprendere il suo punto di vista, in altre parole, di mettersi al posto dell'altro. Solo in questo modo diviene possibile comprendere la pluralità dei valori e delle prospettive, "abbandonare rassicuranti forme di dogmatismo per aprir[si] a nuovi orizzonti di senso anche laddove si presentino dinamiche problematiche" (Contini 2000:97).
Come realizzare un ascolto empatico? Abbassando il volume della propria soggettività, reprimendo per qualche istante le proprie attese e le proprie aspettative su quello che l'interlocutore dirà, abbandonando i propri modelli valutativi e astenendoci dal formulare il nostro giudizio! In tal modo diviene possibile offrire una maggiore attenzione, entrare nell'ottica dell'altro e calarsi nel suo punto di vista senza pregiudizi. Infine è importante utilizzare il *feedback* proveniente dall'altro per modificare il proprio comportamento e rimandare all'interlocutore un *feedback* di ritorno che espliciti un messaggio di conferma e di comprensione.
Imparare a gestire le relazioni comporta un lungo cammino che attraversa le percezioni, le rappresentazioni (di sé e degli altri), le posizioni emotive e i repertori comunicativo-comportamentali. Si tratta di allenare il 'pensiero divergente', di sperimentare il decentramento da sé, di incrementare il piano della consapevolezza comunicativa e dell'intenzionalità nell'azione sul campo. Contini parla della necessità di una "comunicazione ecologica" (Contini 2000:252-253) che favorisca l'espressione delle differenze individuali, valorizzandone al tempo stesso le possibilità di cooperazione reciproca. Invita inoltre a sviluppare un'attitudine al 'pensiero comprensivo' che faciliti la comprensione dei punti di vista altrui senza che questo comporti necessariamente la rinuncia alle proprie convinzioni e ai propri modelli di identificazione e di orientamento esistenziale. Tipica del pensiero comprensivo è anche la capacità di volgere in positivo il senso delle proprie critiche, di formulare proposte e suggerimenti che aiutino le persone a individuare una o più alternative, ad esercitare il proprio pensiero divergente. La sperimentazione e la riflessione critica sui processi comunicativi che prendono forma all'interno delle istituzioni educative (a vari livelli, come già precisato) dovrebbero incentivare lo sviluppo della consapevolezza di sé in tutti gli 'attori' che quotidianamente (con)vivono e lavorano sulla 'scena scolastica'.

BIBLIOGRAFIA

- CAMBI F., CATARSI E., COLICCHI E., FRATINI C., MUZI M. (2003), *Le professionalità educative*, Carocci, Roma.
- CERINI G. (2004), *Funzioni tutoriali: dal "disagio" alla ricerca*, in "Educazione&Scuola", http://www.edscuola.com/archivio/riformeonline/funzioni_tutoriali.htm
- Circolare 5 marzo 2004, n.29: *Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n.59 - Indicazioni e istruzioni.*
- Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n.275: *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n.59.*
- DE MENNATO P. (2003), *Il sapere personale. Un'epistemologia della professione docente*, Guerini Scientifica, Milano.
- FRANCESCATO D., PUTTON A., CUDINI S. (2001), *Star bene insieme a scuola*, Carocci, Roma.
- FRANCESCHINI G. (2000), *Apprendere, insegnare, dirigere nella scuola riformata*, Edizioni ETS, Pisa.
- FRANCESCHINI G. (2006), "Formazione e consapevolezza", in Franceschini G. (a cura di), *La formazione consapevole*, Edizioni ETS, Pisa, pp. 18-30.
- FUMARCO G. (2004), *Valutazione della professione docente e delle sue possibili articolazioni*, in "Bollettino Telematico dell'Istituto Regionale di Ricerca Educativa del Piemonte", n. 12, http://www.irrepiemonte.it/newsletter/n12html
- Legge 1 dicembre 1982, n.108: *Stato giuridico del personale della scuola.*
- Legge 15 marzo 1997, n.59 (c.d. Bassanini), articolo 21.
- Legge 28 marzo 2003, n.53: *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.*
- LELLI L., *Dalla legge 53/2003 al decreto legislativo 59/2004. Il docente con funzioni e compiti particolari*, http://www.rivista.istruzioneer.it/riforma/archivio/153dl59.htm
- MARGIOTTA U. (1998), *Per un profilo professionale dell'insegnante di qualità*, in "Scuola e Lingue Moderne", n.2/3, pp. 3-7.
- RIBOLZI L. (a cura di) (2002), *Formare gli insegnanti. Lineamenti di sociologia dell'educazione*, Carocci, Roma.
- TRISCIUZZI L., FRANCESCHINI G. (a cura di) (2001), *Le nuove attività della funzione docente nella scuola riformata*, La Nuova Italia, Roma.

Certifying Foreign Language Knowledge – Necessity or Trend?

Snezana Mitrovic
GLOBAL INPUT - LCCI IQ Reps for Italy, Slovenia and Balkans

Looking for a job, a young person who has just graduated can't help but wonder what he or she would need in order to find a well-paid decent job. The reply of any employer would be considerable computer skills and the knowledge of at least one foreign language, in addition to professional skills which go without saying. However, aren't these thoughts supposed to come into students' minds, not graduates' minds? What can a young person do to determine a rosy future?

More or less students are all computer literate nowadays, thanks to the numerous social networking websites and the amount of information available on the Internet. But what about the exchange of information? How many students can actually communicate in a foreign language either chatting online or talking? How many of them can read and understand the ocean of information in foreign languages they can benefit from online? Moreover, how many of them can use their knowledge of a foreign language in their future career?

TO CERTIFY OR NOT TO CERTIFY?

The question that we inevitably come to is "To certify or not certify?" Or to be more precise, do we need certificates to prove our knowledge of a foreign language? How worthwhile the certificate is or can be in the modern business environment?

How many students can actually communicate in a foreign language?

Thanks to the Council of Europe, which put together the Common European Framework of Reference for Languages, we now have a unique standard to refer to when teaching and assessing a foreign language. CEFR was the result of a long process of research and the main part of the project "Language Learning for European Citizenship" between 1989 and 1996. From November 2001, after a European Union Council Resolution recommended it as a standard of language proficiency, it has been used by teachers and institutions worldwide. It describes what learners can do and their language proficiency in all four skills (writing, reading, listening and speaking) on a six-level scale and it also enables comparison of different language qualifications.

The Common European Framework is divided into three basic levels which are further subdivided into sublevels:

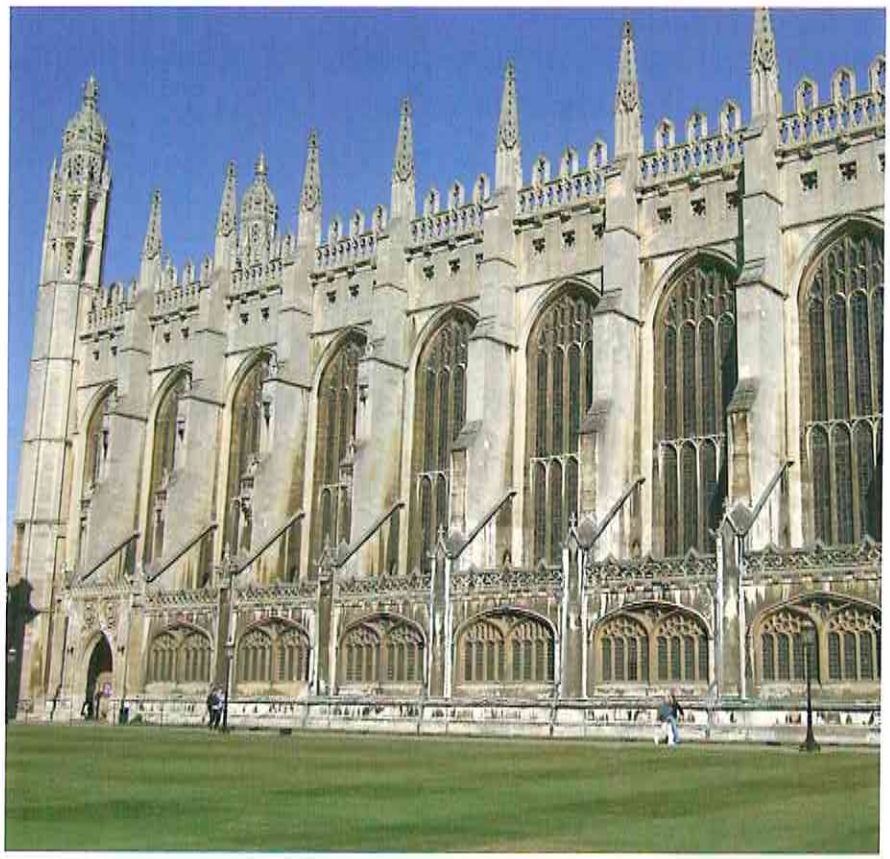
C	Proficient user	C2	Mastery
		C1	Effective operational proficiency
B	Independent user	B2	Vantage
		B1	Threshold
A	Basic user	A2	Waystage
		A1	Breakthrough

Following this recommendation, examinations boards mapped their qualifications against the CEFR and now we have a considerable number of language exams covering the same levels of language proficiency. In addition, the British Council is transparent in that respect and lists the recognised examinations boards on their website.

Why would anybody decide to have their knowledge of for example English language certified?

Nowadays, most employers, universities and colleges require from applicants a certificate proving their English language knowledge. For example, KPMG Italy has adopted a certain qualification to establish a minimum English language benchmark for recruitment and promotion purposes. As for university admissions, there is the example of UCAS (Universities and Colleges Admission Services), an organization through which applications are processed for entry to higher education. Their website states that non UK students who wish to apply for UK universities and colleges should possess a qualification in English. The level required depends, of course, on the university a student is applying for but is most often B1-B2. Furthermore, the UCAS website also gives a list of English language qualifications that may be acceptable as proof of English language proficiency.

Moreover, goal-oriented learning keeps motivation high. Students often don't see why they need to learn a language. Some of them because they do not travel much, some because they do not look that far into their future to be aware of numerous benefits of knowing a foreign language. But preparing for language qualifications provides a progressive preparation and stepping stones to progress from very low to the highest levels of English. Passing an exam of English which is assessed objectively, by an internationally recognised examinations board gives a feeling of satisfaction, success and motivates students to make an even greater effort to learn a foreign language.



Università di Cambridge

Those who disagree with these arguments assert that learning and knowing a language is just enough. They put forward this idea because, as they claim, there are still companies and universities that have their own internal tests of English and do not require any evidence of English language proficiency from their applicants. Even more, they say that even if there are not many students who love to learn for the sake of learning, there are still those who are aware of the importance of speaking a foreign language fluently or learning languages because they do enjoy it. To a certain extend they are right but the argument is not so relevant if we consider the increasing competition in the labour market when qualifications are more and more referred to as "passport to success or higher education".

THE SEA OF EXAMINATIONS BOARDS

Even if we focus on English language only, the number of awarding bodies present in the market is considerable. Just to name a few, there is Cambridge, Trinity College and London Chamber of Commerce and Industry. Obviously, we can say that Cambridge, due to its long tradition and close cooperation with the British Council, is the Rolls Royce among awarding bodies. The competition has become intense, though, and we can see surges and drops in popularity of one examinations board or another, depending on the country and the market. The above mentioned three examinations boards are currently involved in a tight race for dominance in Italy. The question that English language teachers face is which one to recommend to their students and

how to justify the recommendation.

If a layman has a look at the three mentioned examinations boards, their offer is more or less the same. But when teachers dive into the sea of exams, examining carefully exam components, grammar points, communicative functions and vocabulary areas, they find striking differences.

Cambridge ESOL exams are available at almost all the levels of the Common European Framework of Reference: KET, PET, FCE, CAE, CPE (A2 – C2). The components vary from level to level but they always include all four skills. If we consider B2 level only (FCE in this case), the exam consists of 5 Papers: Reading, Writing, Use of English, Listening and Speaking.

JETSET ESOL International Qualifications, awarded by Education Development International, are also designed to reference the descriptors of language proficiency in the CEF (A1 – C1) and are skills based qualifications covering all four skill areas. JETSET Level 5 is aligned to B2 level of the CEF.

Trinity College Integrated Skills in English (ISE) examinations also assess all four skills. However, the individual components are not all skill based. ISE examinations I – IV are aligned to levels A2 – C2 of the CEF.

Now, let's look a bit closer into the three examinations' components.

The FCE Reading Paper includes three different question formats: multiple choice, gapped text and multiple matching. At this level there are no picture cues to facilitate understanding or to illustrate a real-life situation. The texts are quite academic (fiction and non-fiction books) but also real-life ones taken from journals, newspapers, magazines.

Università di Oxford

The equivalence to B2 level in grammar points is obvious, though.

As for JETSET, there are eight parts to the Reading test at this level all consisting of multiple-choice questions such as verb gap-fill, matching headings to paragraphs, reading comprehension questions (gist and detail), True or False questions, multiple matching, etc. There is a wide range of text types some of which are magazine articles on a variety of relevant every-day topics and real-life dialogues.

The stress on every-day life is more obvious in the FCE Use of English Paper – where there is more emphasis on grammar and vocabulary. There are 5 parts in this Paper and activities include multiple-choice cloze, open cloze, key word transformations and word formation. Whereas in FCE exams, this paper puts emphasis on grammar and vocabulary only, those two not being the focus of the Reading and Writing Paper, in JETSET exams grammar and vocabulary are tested throughout the Reading and Writing test. The tasks appearing in the two are also of the kind that the FCE Use of English Paper consists of.

The FCE Writing paper consists of two tasks in which candidates are required to compose two of the following: a letter, an email, an article, an essay, a report, a review and a short story. There is background information for each of the tasks as well as a target reader. The style required can be both formal and informal and the use of a range of functions is expected from candidates. However, in case candidates' answers are over the prescribed maximum number of words (120 – 180), only the first 180 words are assessed, that is, the assessor draws a line where the correct length is reached. This is where JETSET Writing tests are different. There is no specified minimum or maximum number of words to be written in the writing exam papers. Papers are positively marked and candidates are not penalised for writing too little or too much as long as they complete the task.

The JETSET Writing test for this level involves 8 tasks, 2 of which are

producing a short composition and a piece of extended writing from a choice of two options. Other task types include producing the correct verb form, indirect to direct speech, rewriting sentences, gap-fill, etc.

The FCE Listening Paper tasks include multiple choice, sentence completion and multiple matching, whereas JETSET Listening Test involves multiple choice and True or False questions.

The FCE and JETSET Speaking tests are quite similar, one of the few differences being that Cambridge requires two examiners and EDI one and recording of the candidates (the recordings are sent to the UK for moderation). Candidates take both tests in pairs. Tasks include a general introduction – personal profile questions, an exchange of information between the candidates, a decision-making task which also involves exchanging information, agreeing and disagreeing, suggesting, etc., and a further discussion on topics related to the previous task. The only difference in task format is that JETSET does not include comparing and contrasting a photograph at this level, though it does for lower level candidates.

The Trinity exam format is quite different from the two mentioned above. Again, focusing on the same level, B2 (ISE II), considered a four-skill examination, the exam consists of three components: Portfolio (writing with reading for a range of purposes), Controlled Written Examination (writing with reading) and Interview (listening and speaking).

The Portfolio is a collection of candidate's works done during the course of studies, which gives makes it possible for a candidate to use a variety of resources (dictionaries, online resources, etc.) and remove the factor of time. It gives a candidate an opportunity to improve their writing skills and present the best of their works. But is this a real-life situation?

A candidate needs to produce three different pieces of writing: Correspondence, Factual writing and Creative and Descriptive writing. These tasks are chosen by a candidate from a list of fifteen different tasks that Trinity provides. The word range is also provided for each task and only the suggested number of words are marked by the examiner.

recognitions depend from university to university and from employer to employer

The Controlled written examination is self-explanatory: candidates need to answer the assigned task under examination conditions. This component has two tasks of equal weighting: a piece of writing based on reading of a text and a text on an assigned topic. The word range is 250 per task with a 10% tolerance.

The Interview for this level takes 12 minutes and consists of three parts: a discussion of a topic prepared by the candidate (candidates choose the topic before the exam), an interactive task and a conversation with the examiner on the candidate's portfolio including a discussion on a subject area chosen by the examiner. Candidates are examined by a Trinity examiner and not recorded.

Component weighting is 20%, 30%, 50% and a candidate can be awarded one of the three final grades: Pass, Pass with Merit, Pass with Distinction.

There are for sure other factors to take into consideration when choosing which of the examinations boards to work with, such as: didactical materials that the board's agents provide, customer service, access to administrative materials, costs, availability, etc. Let's say that if the exam preparation is not just exam preparation but also means improving English language skills, the costs are of lesser importance. Even if all examinations boards listed on the British Council website are considered internationally recognised, recognitions may depend from university to university as well as from employer to employer. Those schools working with one of the examinations boards know what service they are getting. Learning more about others couldn't hurt in any case.

Having examined all three exams: FCE, JETSET Level 5 and Trinity ISE II, I hand it over to you to consider all the information gathered, reach the conclusion on your own and give your answers to the two questions: "To certify or not to certify?" and "Which one to choose?". After all, we are all individuals and have the right to make our own choices. But before any choice is made, it is only fair to have all the relevant information available and analysed.

WEBSITES

- BRITISH COUNCIL, http://www.britishcouncil.org/learning-exam-boards-english.htm (accessed 14th Feb 2010)
- TRINITY COLLEGE LONDON, http://www.trinitycollege.co.uk/site/?id=369 (accessed 10th Feb 2010)
- UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS, http://www.cambridgeesol.org/exams/general-english/fce.html (accessed 10th Feb 2010)
- LONDON CHAMBER OF COMMERCE AND INDUSTRY INTERNATIONAL QUALIFICATIONS, http://www.lcci.org.uk (accessed 12th Feb 2010)
- UCAS, http://www.ucas.com/students/wheretostart/nonukstudents/englangprof (accessed 14th Feb 2010)

Un percorso di Apprendimento Cooperativo interdisciplinare per il potenziamento delle competenze sociali

Elena Travaini
Liceo 'Tommaseo' afferente all'I.I..S. 'Polo' - Venezia

1. I MOTIVI DI UNA SCELTA

Venezia centro storico, Liceo Linguistico (sperimentazione Brocca), a.s. 2008-09, classe seconda, 21 studenti.
Il Consiglio di Classe di ottobre approva l'attivazione un progetto interdisciplinare di Apprendimento Cooperativo per il potenziamento delle competenze sociali[1] come ipotesi di soluzione ai diffusi problemi relazionali evidenziati all'interno della classe, che si manifestano con episodi di demotivazione, di indisciplina, scarso profitto e contrapposizione fra gli studenti e con i docenti in alcune materie.
L'Apprendimento Cooperativo sembra essere un ambiente di apprendimento particolarmente indicato perché, nelle parole di Comoglio[2], "si fonda infatti su cinque elementi essenziali: l'interdipendenza positiva, l'interazione diretta costruttiva, le abilità sociali, la responsabilità individuale e la valutazione del lavoro di gruppo".
Il concetto di interdipendenza positiva pare essenziale ai nostri fini perché lega il successo individuale al successo del gruppo nel raggiungimento di un obiettivo comune. Gli studenti dovranno quindi sforzarsi di collaborare, valorizzando il contributo di ciascuno.
L'interazione diretta costruttiva ci pare un obiettivo strategico su cui concentrarci nell'azione quotidiana in classe, proponendo modalità positive per la comunicazione, la mediazione dei conflitti e la possibile soluzione dei problemi.

Le abilità interpersonali, che nel gruppo diventano sociali, ci pare non possano qui essere considerate pre-requisito ma vanno declinate, insegnate e monitorate.
L'assunzione di responsabilità individuale è per noi un valore da rafforzare costantemente, anche all'interno del gruppo. Sarà il gruppo dei pari infatti a valutare i progressi fatti verso il raggiungimento degli obiettivi, nonché l'efficacia dei metodi adottati e la qualità delle relazioni.
Il progetto verrà portato avanti dalle docenti Andreatta (scienze della terra), Cutaia (matematica), Travaini (inglese) che si rendono disponibili; resterà comunque aperto ad altri colleghi che volessero aggiungersi in seguito.
L'iniziativa viene presentata ai genitori e agli studenti come un segnale di attenzione alle difficoltà riscontrate dalla classe, e come una messa in opera della professionalità esperta del corpo docente. Genitori e studenti apprezzano e si dicono disponibili.

2. IL NOSTRO PERCORSO DI APPRENDIMENTO COOPERATIVO

Per le tre docenti si tratta della prima opportunità di lavorare insieme e del primo progetto di Apprendimento Cooperativo. Poiché abbiamo percorsi formativi diversi ed insegniamo materie afferenti a diversi Assi Culturali, scegliamo anzitutto di fare ricchezza delle nostre diversità mettendo in comune le nostre conoscenze ed esperienze. Intendiamo

[1] Il progetto contribuisce all'acquisizione delle competenze sociali e civiche - Competenza n°6 della "Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente" (2006), in particolare per quanto riguarda "la capacità di comunicare in modo costruttivo in ambienti diversi, di mostrare tolleranza, di esprimere e comprendere diversi punti di vista, di negoziare con la capacità di creare fiducia e di essere in consonanza con gli altri". Il progetto afferisce altresì all'Educazione alla Cittadinanza.
[2] COMOGLIO M. (1996), "Presentazione dell'edizione italiana", in JOHNSON D. W., JOHNSON R.T, HOLUBEC E.J., *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento 1996, pp. 10-11. Apprezziamo questo testo per la chiarezza e la ricca offerta di spunti operativi.

il progetto come una opportunità preziosa di 'insegnamento cooperativo'. Poiché non c'è possibilità di compresenza e lavoreremo sul progetto sempre all'interno delle nostre ore curricolari, scegliamo di 'curvarlo' secondo le nostre diverse esigenze didattiche: il nuovo ambiente di lavoro sarà utilizzato in scienze della terra soprattutto a fini motivazionali per poter svolgere la programmazione curricolare; in matematica per ottimizzare la didattica compensativa, la comprensione profonda, le verifiche; in inglese per proporre attività di potenziamento e consolidamento anche con l'ausilio delle nuove tecnologie. Ciascuna di noi sceglierà liberamente se svolgere tutte le proprie ore o parte di esse secondo le modalità dell'apprendimento cooperativo.
Crediamo che presentarci come 'gruppo' di docenti rafforzerà molto la credibilità della nostra proposta, così come la scelta di mantenere invariati i gruppi nelle tre discipline concorrerà a sviluppare l'interdipendenza positiva, valorizzando il contributo di ciascuno nelle diverse materie. Lavorare insieme ma in luoghi diversi (classe, laboratorio di scienze, laboratorio di informatica) con codici comunicativi plurimi (italiano, inglese e il linguaggio matematico e scientifico) può rappresentare una importante opportunità per la crescita relazionale e l'espressione di sé di ogni studente.

3. IL PROGETTO DI APPRENDIMENTO COOPERATIVO

3.1 Le scelte iniziali

Decidiamo di predisporre un quaderno comune in cui raccogliere giornalmente ogni nostra attività afferente al progetto, e di operare un costante coordinamento anche on-line.
Scegliamo di adottare nel nostro progetto le modalità della Ricerca Azione e dell'approccio scientifico-sperimentale, e di procedere quindi per fasi: raccolta dati – analisi della situazione – ipotesi di azione – azione – monitoraggio – riflessione – nuova azione.
Presentiamo agli studenti un percorso graduale di acquisizione di quelle abilità interpersonali che rendono possibile funzionare bene come gruppo, e, in seguito, come gruppo-classe. Le abilità sociali da acquisire sono l'esito di un brainstorming con la classe e vengono affisse al muro: rispettare i turni di parola; fare solo critiche costruttive; controllare il tono di voce; essere gentile; promuovere la partecipazione di tutti.
In seguito, per 'riempire di significato' queste competenze sociali , proponiamo ai gruppi la tecnica dello 'schema a T'. È una tecnica riflessiva semplice ma efficace su come attivare nel concreto comportamenti utili al buon funzionamento del gruppo. Ecco un esempio:
TABELLA 1 (vedi pag. 53)
Esplicitiamo tutto e sempre in forma scritta, nella fotocopia che consegniamo agli studenti: titolo dell'attività, compito, obiettivi scolastici disciplinari e trasversali, obiettivi sociali. Questo 'lavoro in più' per l'insegnante nella fase organizzativa è ampiamente ricompensato perché consente agli studenti di avere chiarezza su cosa fare, come, e perché, ed essere quindi più consapevoli dell'avvenuto o mancato raggiungimento degli obiettivi.

3.2 Formazione e funzionamento dei gruppi di Apprendimento Cooperativo

La formazione dei gruppi ci appare da subito come grande criticità e causa di possibili insuccessi. Poiché lavoriamo sulle abilità sociali scegliamo di creare gruppi piccoli, quindi 7 gruppi di tre: infatti (JOHNSON, JOHNSON, HOLUBEC 1996: 42-43), "I piccoli gruppi rendono più visibili gli sforzi dello studente e perciò rendono lo studente stesso più responsabile"; "Più il gruppo è piccolo e più è facile identificare le eventuali difficoltà che gli studenti possono avere lavorando insieme: problemi nella guida del gruppo, conflitti irrisolti tra i membri, discussioni sulle questioni di potere e di controllo".
Scegliamo di formare gruppi selezionati mediante un sociogramma che creiamo ispirandoci al modello di Moreno[3], allo scopo di acquisire dati il più possibile attendibili riguardo la sfera affettivo-relazionale e la sfera dell'organizzazione dello studio.
Poniamo agli studenti due domande:
(1) Chi sceglieresti/non sceglieresti per confidare un segreto?
(2) Con chi vorresti/non vorresti lavorare per preparare un'interrogazione o una verifica?
Gli studenti possono indicare tre nomi, in ordine di scelta.
L'analisi dei dati così raccolti ci mostra quali sono gli studenti percepiti come 'negativi' (sono 7, dunque non si tratta di un problema isolato di leadership negativa ma di un problema che riguarda 1/3 della classe) e quali invece 'positivi'.
Alla metà di novembre formiamo dunque i gruppi affiancando studenti percepiti come 'positivi' e popolari ai compagni vissuti come 'negativi', cercando di assecondare le loro preferenze/affinità. Assegniamo ad ogni gruppo un numero (per nostra comodità) ed un colore (per favorire i processi di identificazione). Chiediamo agli studenti che durante le attività di gruppo indossino qualcosa del loro colore, o usino carta o penna colorate. Questo li diverte e coinvolge.
Assegniamo un ruolo ad ogni componente del gruppo: inizialmente, controllore del tempo, dei materiali, del tono di voce – poi via via, ruoli più complessi quali promotore della partecipazione di tutti, controllore dei

[3] Su indicazione delle colleghe di psicologia, abbiamo mutuato il test di Moreno dalla didattica della scuola primaria. Vi sono due interessanti presentazioni in powerpoint in www.circolodidatticoromano.it e www.educazioneunpd.it

turni di parola ecc.
Inizialmente forniamo ad ogni gruppo cartellini del proprio colore con la specificazione e la spiegazione dei vari ruoli, in italiano e in inglese (ad esempio: controllore del tempo – controlla che l' attività venga svolta per intero nel tempo assegnato). La specifica dell'attività da svolgere smorza l'ansia portata dalla novità.
Indichiamo 'regole' per l'assegnazione dei ruoli all'interno di ogni gruppo (esempio: il più giovane controlla il tempo, il più vecchio il tono di voce, l'altro i materiali). Invitiamo poi ciascuno studente a scrivere il proprio nome sul cartellino del ruolo a lui assegnato. Nel tempo turniamo i ruoli, in modo che tutti possano esperirli.
Solo in seguito lasciamo che i gruppi auto-determinino i ruoli al loro interno. Creiamo momenti di confronto fra chi ricopre lo stesso ruolo nei vari gruppi, per condividere e ottimizzare le esperienze o trovare aiuto nella difficoltà.
L'assegnazione dei ruoli si rivela un elemento vincente dei gruppi di apprendimento cooperativo. In caso di intemperanze all'interno del gruppo, ad esempio, non è più necessario né richiesto l'intervento diretto e sanzionatorio del docente: è sufficiente che il docente attivi o supporti il controllore del tono di voce/dei turni di parola per avere un'assunzione di responsabilità fra pari spesso assai più efficace.[4]
Una criticità si rivela essere il ruolo di controllore/custode dei materiali. Inizialmente scegliamo di dare una sola copia dei materiali per gruppo (o una parte dei materiali a ciascuno, secondo la modalità jigsaw) per favorire/obbligare la condivisione e il lavoro insieme. Ma che fare se il custode dei materiali è assente? Scegliamo quindi ben presto di dare copia dei materiali a tutti gli studenti, magari alla fine dell'ora.
Monitoriamo costantemente il funzionamento dei gruppi (vedi 3.4), non cedendo alla tentazione di apportare subito modifiche laddove si presenti un problema ma fornendo agli studenti tempi e modi per cercare una soluzione ai conflitti. Le attività con i primi gruppi si concludono con le vacanze di Natale.
Informiamo gli studenti che i gruppi potranno essere modificati, per consentire loro le massime opportunità relazionali. A gennaio siamo pronte per gestire gruppi un po' più grandi, anche ai fini di uno scambio più vivace sui contenuti disciplinari. Cogliamo l'opportunità del trasferimento di una studentessa ad altra città per creare 5 gruppi di quattro. Formiamo i nuovi gruppi facendo tesoro delle indicazioni provenienti dal nostro monitoraggio e dall'autovalutazione/gradimento degli studenti, facendo particolare attenzione alle criticità evidenziate.

il coinvolgimento e la collaborazione delle famiglie sono fondamentali

A marzo cambiamo nuovamente la composizione dei gruppi: creiamo ancora 5 gruppi di quattro ma sulla base degli esiti di un questionario sui diversi stili di apprendimento. Stiamo infatti lavorando al rafforzamento del metodo di studio, e creiamo gruppi con stili di apprendimento prevalente diversi per rafforzare l'interdipendenza positiva. Questa volta i gruppi si danno un nome: scelgono autonomamente Montalcini, Newton, Shakespeare, Einstein, Golgi e sviluppano un forte senso di appartenenza ad essi.
Ad ogni cambiamento dei gruppi creiamo attività affettive volte a valorizzare il percorso già fatto e ad aprire al nuovo, cercando così di alleviare l'ansia data dalla resistenza al cambiamento.
Per congedarci dai primi gruppi scegliamo di dare ad ogni studente un 'dono'- una graffetta personalizzata e colorata con questo messaggio:
IN UN MESE TRE OBIETTIVI SOCIALI SU QUATTRO SONO STATI RAGGIUNTI GRAZIE ANCHE AL TUO IMPEGNO. BENE!
Gli studenti, forse non abituati ad un riconoscimento esplicito e affettivo del buon lavoro svolto, sono felici ed orgogliosi. Mostreranno il 'dono'ai genitori, come speravamo, dato che il coinvolgimento e la collaborazione delle famiglie a sostegno del progetto è per noi fondamentale.
Per introdurre i secondi gruppi proponiamo questa attività:

WHAT A WONDERFUL GROUP!!
Group n. ....
Attività riflessiva di gruppo – Obiettivo: rafforzare l'identità di gruppo, valorizzando i contributi di ciascuno
Consegna: nei gruppi confrontatevi sui contenuti di questa lista, poi insieme mettendo una crocetta per ogni cosa che ogni componente porta 'in dono' al gruppo.
In my group there's someone who... Has been to America; Can play a musical instrument; Helps at home; Can sing /dance; Plays a sport regularly; Trains children; Had only good marks in the last school report; Has taken a language certificate; Likes working in group; Is trying to improve his/her study skills; Is trying to improve his/her social skills; Has learnt 3 interesting new things in the last 3 weeks; Believes in friendship and cooperation; Is ready to give a helping hand; Can listen to the others; Believes in negotiation to solve conflicts; Is strong enough to ask for help.

[4] "Il metodo a gruppo cooperativo viene anche indicato come uno dei metodi 'a mediazione sociale', contrapposto ad altri 'a mediazione dell'insegnante'." (Comoglio 1996: 7 in Johnson, Johnson, Holubec 1996)

Anche questa attività ha successo, gli studenti socializzano e valorizzano nella vita scolastica la ricchezza della loro intera personalità. Otteniamo un feedback importante perché in tutti i gruppi tutti gli studenti dicono di amare il lavoro di gruppo e di stare cercando di migliorare le abilità sociali; in tre gruppi stanno cercando di migliorare le abilità di studio; ma solo un gruppo dice di credere nella negoziazione come strumento per la soluzione dei conflitti. Abbiamo dunque ancora molto lavoro da fare!
Per introdurre i terzi gruppi proponiamo questa attività:

Attività riflessiva individuale -
Obiettivo: consolidare il gruppo, creare un buon clima di lavoro.
I gruppi sono stati modificati e ti chiediamo perciò di pensare: (3 minuti di tempo)
Quale aspetto positivo del clima di lavoro del tuo vecchio gruppo vorresti portare in dono al tuo nuovo gruppo? (ad esempio: la collaborazione, l'aiuto reciproco, la capacità di ascoltarsi, le buone relazioni ecc.)
Il dono che porto è.....
(esempi di risposte date dagli studenti: esprimere giudizi costruttivi; la serietà e la rapidità nel lavoro; l'interesse; soprattutto, l'aiuto reciproco e le buone relazioni)
Cosa hai donato di positivo al tuo vecchio gruppo? (ad esempio attenzione, disponibilità alla collaborazione, cura dei materiali ecc)
(esempi di risposte date dagli studenti: la capacità di ascoltare le diverse opinioni, l'aiuto per andare tutti d'accordo; soprattutto, attenzione e disponibilità alla collaborazione)
Ora ritorna in gruppo e condividi con i compagni spiegando perché hai scelto quei doni in particolare.
Gli studenti mostrano di gradire molto questi momenti di riflessione condivisa, che forniscono peraltro alle docenti un feedback importantissimo. Ci sembra di essere sulla buona strada.

3.3 Quali attività in lingua straniera?
In inglese si sceglie inizialmente di sfruttare le potenzialità di questo nuovo ambiente di apprendimento per introdurre un obiettivo complesso e funzionale all'indirizzo di studi: leggere, comprendere e interagire in lingua straniera[5] su un articolo di giornale (linguaggio autentico non semplificato) su argomenti inerenti l'indirizzo di studi, imparando ad usare il dizionario monolingue.
Durante lo svolgimento delle attività di gruppo il docente assume il ruolo di facilitatore e monitor.
Il lavoro nei gruppi di Apprendimento Cooperativo viene proposto con successo anche per affrontare attività di revisione e consolidamento, ad esempio in preparazione di verifiche. Si rivela ottimo per la revisione di gruppo dei compiti per casa - ecco un esempio di consegna:

Controllare insieme l'effettivo svolgimento (da parte di tutti i membri del gruppo) di tutti i compiti assegnati per casa.
In caso di mancato/parziale svolgimento, analizzarne le ragioni e riflettere sulle conseguenze in termini di profitto individuale, di gruppo e di classe.
Esaminare insieme le soluzioni che ciascuno ha trovato per le varie attività proposte.
In caso di soluzioni plurime, accordarsi su quella che il gruppo individua come migliore.
A partire da dicembre ci è possibile svolgere una delle ore di inglese in laboratorio multimediale. Si sceglie di sfruttare questa opportunità in 3 modi:
a. Attività di consolidamento morfosintattico e recupero in itinere, contando sul rinforzo motivazionale dato dalle nuove tecnologie. Gli studenti lavorano in gruppo su siti dedicati, che consentono l'auto-correzione e la visualizzazione del punteggio finale. I risultati vengono elaborati in Excel dalla docente, evidenziando il punteggio di ogni gruppo, il punteggio medio, il punteggio derivante dall'auto-correzione (che si vuole così promuovere); vengono discussi nei gruppi, e viene dato ad ogni gruppo un feedback personalizzato:
Gruppo 1: *Complimenti, avete lavorato molto bene. La media del gruppo è più alta della media della classe. Anche la media del miglioramento con auto-correzione è superiore alla media della classe. Analizzate ora insieme le ragioni del vostro 'successo'!*
Gruppo 5: *I risultati sono sotto la media della classe: ma il vostro gruppo si è dato da fare come i migliori per recuperare punteggio con l'auto-correzione. Questo è positivo. Cercate ora insieme le strategie migliori per fare progressi! Proponete qualcosa di concreto per arrivare al miglioramento.*
Questa la risposta del gruppo 5: *La prossima volta dobbiamo svolgere più esercizi, fare sempre la correzione dell'esercizio, fare più attenzione, studiare meglio, conoscere meglio l'argomento quindi svolgere sempre i compiti.* L'obiettivo della docente è stato qui raggiunto.
b. Lavoro di gruppo sulla piattaforma Moodle della scuola: viene proposto un esercizio a modalità jigsaw, diversi articoli della Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo vengono predisposti per i diversi gruppi sulla pagina virtuale della docente. Agli studenti viene chiesto di analizzare, commentare, condividere nel gruppo, e poi con gli altri gruppi e con le altre classi il loro pensiero. Questa attività si rivela preziosa e motivante perché ci consente di uscire

[5] Gli obiettivi sociali e linguistici sono qui quelli indicati a livello B1 nel "Common European Framework of Reference for Languages" alla voce 'Taking the Floor' (Can initiate, maintain and close simple, face-to-face conversation on topics that are familiar or of personal interest), 'Cooperating' (Can exploit a basic repertoire of languages and strategies to keep a conversation or discussion going), 'Asking for clarification' (Can ask someone to clarify or elaborate what they have just said).

dall'autoreferenzialità di classe e aprire le modalità del nostro lavoro ad altri soggetti, rendendolo ad esempio visibile alle famiglie.
c. Partecipazione al Progetto Europeo in eTwinning attivato nella scuola: gli studenti nei gruppi si relazionano a gruppi di studenti polacchi nell'ambito del progetto 'Culture Storm', scambiandosi nello spazio lettere a più mani, domande, materiali autoprodotti. Gli studenti mostrano di gradire molto questa modalità di lavoro in laboratorio. Si comportano sempre bene, sono attivi e concentrati sul compito.

3.4 Monitoraggio, autovalutazione
Predisponiamo la seguente griglia per il monitoraggio delle attività, da compilare possibilmente ogni volta che attiviamo il lavoro cooperativo:
TABELLA 2 (vedi pag. 53)
Scegliamo di avvalerci anche del 'diario di bordo' e/o di annotazioni anche libere ed estemporanee purché scritte, quindi condivisibili nel nostro quaderno. Questi strumenti di osservazione si rivelano fondamentali per la gestione plurima e coordinata del progetto.
Per quanto riguarda gli studenti, attiviamo frequenti momenti di auto-valutazione e scegliamo di avvalerci di strumenti diversi, sia individuali che di gruppo.
Eccone alcuni:

Verifica delle proprie competenze sociali (indica le frasi nelle quali ti identifichi):
- *ho detto cose che hanno fatto star bene i miei compagni*
- *ho cercato di sorridere pur non essendo d'accordo con le idee degli altri*
- *era una buona cosa avermi nel gruppo perché ho cercato di far star bene gli altri*
- *mi sono sforzato di criticare in modo cortese*
- *ho cercato di parlare a voce non troppo alta*
- *ho ricordato gentilmente alle altre persone di eseguire i propri compiti*
- *ho ricordato gentilmente agli altri che c'era troppo rumore*
- *ho aiutato a rimettere in ordine*

Rispondi alle seguenti domande
1. Quali sono state le cose che hai detto quando hai criticato in modo cortese?
2. Cosa potrebbe fare il tuo gruppo per lavorare meglio la prossima volta? Ora discutetene nel gruppo!

Autovalutazione
Elenca tre cose che oggi il gruppo ha fatto bene insieme e una cosa che potrebbe fare meglio.
Pensa ad un contributo particolare che ciascun componente ha dato per aiutare il gruppo a lavorare meglio e poi diglielo (cerca di essere specifico e concreto) questa operazione va ripetuta per tutti i componenti del gruppo.
Ho apprezzato molto quando tu .....
Mi è piaciuto molto quando .....
Ti ho ammirato quando .....
Mi sono divertito quando .....
Hai veramente aiutato il gruppo quando .....

il migliorato clima di classe ha caratterizzato anche le ore 'tradizionali'

3.5 Verifica e valutazione
Le verifiche dei contenuti nuovi affrontati con il metodo dell'apprendimento cooperativo sono volte a valorizzare sia il lavoro di gruppo che l'apporto individuale. Sono predisposte e valutate con modalità concordate fra le docenti e naturalmente discusse con gli studenti.
Ad esempio il lavoro sugli articoli d giornale di cui sopra, così come un nuovo argomento proposto in Scienze, è verificato e valutato così:
la verifica prevede 5 domande aperte per il gruppo; la docente valuta ogni risposta servendosi di una apposita griglia. Sulla base delle valutazioni ricevute il gruppo propone il giudizio globale, che viene approvato/discusso dalla docente.
Segue la verifica individuale: gli studenti rispondono a quattro domande equipollenti a quelle già affrontate, che la docente valuta sulla base dei parametri valutativi già noti agli studenti, assegnando max. 2 punti a domanda per un punteggio massimo di 8/8. Aggiungiamo 0.5 punti a chi consegue minimo 5//8 e ha ottenuto un giudizio positivo nel gruppo; e 0.5 a chi nel gruppo ha risposto a tutte le domande, per responsabilizzare gli studenti al buon uso del tempo.
Questa modalità è perfettibile ma ci appare coerente con i nostri obiettivi formativi, nonché chiara ed efficace.

3.6 Riflessione e nuovi sviluppi
Per le docenti si tratta di una esperienza positiva. Abbiamo lavorato bene tra noi e con gli studenti, creando percorsi nuovi, plurali, coinvolgenti. Non abbiamo mai avuto problemi nella gestione della classe e la nostra programmazione didattica non è stata rallentata. Nelle nostre materie il migliorato clima di classe ha caratterizzato anche le ore svolte secondo modalità 'tradizionali' e non cooperative, e ha consentito di migliorare il profitto.
Gli studenti hanno espresso giudizi positivi su questa modalità di lavoro e l'hanno saputa bene interpretare. A maggio il Consiglio di Classe ha autorizzato una (tanto sospirata!) uscita didattica, in cui gli studenti si sono comportati in modo soddisfacente e assolutamente nella norma.
La criticità maggiore consiste nel fatto che non c'è stato l'auspicato effetto di 'trascinamento' verso le altre materie e gli altri colleghi che non hanno

proposto percorsi di apprendimento cooperativo. Alcuni studenti hanno continuato a relazionarsi in maniera scorretta e sono stati ancora sanzionati con pesanti note disciplinari.
Anche all'inizio di questo anno scolastico nella classe vi sono comportamenti 'selettivi', a danno di alcuni docenti e di alcune materie, per un quadro d'insieme percepito diffusamente come negativo.
Abbiamo scelto di riproporre il progetto nella attuale classe terza, e se possibile di perfezionarlo. Crediamo che i gruppi di apprendimento cooperativo potranno essere utilizzati con profitto ad esempio nel modulo CLIL chimica-inglese.
Partiamo con il progetto anche in una classe prima, molto numerosa. Qui ci affianca la nuova collega di geografia, per un gruppo di lavoro di quattro docenti. I gruppi di apprendimento cooperativo vengono già usati in prima nel modulo CLIL geografia-inglese.
Il Progetto di Apprendimento Cooperativo è inserito nel POF 2009-2010.

Tabella 1

Competenza sociale: coinvolgere tutti i componenti del gruppo	
Atteggiamenti che vedo	Suoni che sento
Collaborazione; ognuno contribuisce e dice la propria opinione	Si parla uno alla volta ma tutti partecipano: "Tu cosa dici?" "E secondo te?"

Tabella 2

Gruppi Apprendimento Cooperativo – Scheda osservazione e monitoraggio docente				
Prof: Data: Attività:				
	Incoraggiano la partecipazione	Promuovono le abilità sociali	Organizzano il lavoro	'Clima di gruppo'
Gruppo 1:				
Gruppo 2:				
Gruppo 3:				
Gruppo 4:				
Gruppo 5:				

BIBLIOGRAFIA

- COHEN E.G. (1999), *Organizzare i gruppi cooperativi*, Erickson, Trento.
- COONAN C.M. (a cura di) (2001), *La ricerca azione*, Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia.
- COUNCIL OF EUROPE (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge UK.
- JOHNSON D.W., JOHNSON R.T, HOLUBEC E.J., (1996), *Apprendimento cooperativo in classe – migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento.
- WALLACE S. (2007), *Teaching, Tutoring and Training*, Learning Matters Ldt, Exeter UK.
- "Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio relative a competenze chiave per l'apprendimento permanente" in *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea* 30.12.2006.

Storytelling e drammatizzazione

Rendere significativo l'apprendimento della lingua inglese nella scuola primaria

Daniela Beltrame
I.C.S. di Campodarsego (PD) e I.C.S. "L. Belludi" di Piazzola sul Brenta (PD)

Fra le pratiche più efficaci che un insegnante può adottare per rendere proficua l'azione di insegnamento/apprendimento delle lingue straniere nella scuola primaria, il racconto di storie e la drammatizzazione sono senza dubbio fra le più coinvolgenti e motivanti per i ragazzi.

1. Lo *storytelling*

Un buon pretesto per fare teatro a scuola può derivare dalla lettura di una storia. Le storie coinvolgono in quanto hanno una struttura prevedibile – introduzione della vicenda, svolgimento dei fatti caratterizzati da conflitti e ostacoli, conclusione e risoluzione dei conflitti – sulla quale sono montate vicende e risvolti inaspettati, che catturano l'interesse di chi le ascolta.
Questa struttura viene chiamata "scenario dell'azione" ed è composta dall'agente, dallo scopo, dalla situazione, dalla disponibilità di strumenti, e dal conflitto. A questo si affianca lo "scenario della coscienza", la parte psichica della narrazione che fa emergere gli stati interni e i punti di vista dei personaggi coinvolti nell'azione. Il discorso narrativo coinvolge proprio perché questi due scenari sono intrecciati in maniera complice nella storia (Cisotto 2006).
Nello specifico della pratica didattica, durante la lettura della storia l'insegnante può già avviare l'attività

di drammatizzazione chiedendo ai ragazzi di immaginare le caratteristiche dei personaggi, facendoli riflettere sulle sensazioni che possono provare a seconda del contesto, immedesimandosi con essi e partecipando attivamente all'intreccio, immaginando dialoghi, gesti, movimenti. Queste prime immagini che scaturiscono dalle letture della storia, offrono indicazioni importanti ai fini del processo di costruzione teatrale e accendono la creatività, che porterà i bambini a prendere parte attivamente alla preparazione della rappresentazione, escogitando da subito soluzioni per la messa in scena. La storia è quindi in questa fase una "propulsione immaginativa" (Oliva 1999) che innesca processi di costruzione mentale di spazi, personaggi e vicende che, a volte, possono fuorviare dal reale intreccio narrativo della storia: questo è un elemento da incentivare, in quanto solo se si accolgono le libere espressioni di creatività si realizza l'obiettivo dell'espressione della propria personalità, altrimenti si obbliga i ragazzi all'imitazione di qualcosa di già dato e stabilito, mettendo in scena un adattamento o riduzione della storia, e non la sua originale interpretazione.

2. La drammatizzazione

La drammatizzazione è una valida pratica didattica attiva, non solo perché permette l'acquisizione di contenuti e conoscenze linguistiche, culturali e narrative, ma soprattutto perché offre al docente la possibilità di rispettare i molti stili cognitivi e d'apprendimento presenti in classe, incontrando diverse forme di intelligenza: linguistica, cinestetica, intrapersonale, interpersonale, spaziale e musicale (Gardner 1983).

La drammatizzazione offre, inoltre, la possibilità di esercitare tutte le abilità linguistiche, sia quelle primarie -*listening, speaking, reading, writing*- che quelle integrate, incentrate sulla comprensione, sulla manipolazione e sulla produzione di testi. Tuttavia,

l'espressione orale è, ovviamente, l'abilità che più trae rinforzo da questa pratica, in quanto si crea una situazione in cui la comunicazione in LS è autentica pratica ai fini di un obiettivo comune - lo spettacolo - e il suo esercizio non è valutato fine a se stesso, ma serve per dare significato ad un prodotto che è espressione dell'attività della classe nel suo insieme: pertanto, il ragazzo non si sentirà inibito ad esprimersi dalla valutazione del docente o dalla paura di sbagliare, come spesso avviene durante le lezioni in classe, ma sarà motivato a condurre le conversazioni nel modo più adeguato possibile, cercando di accompagnare la sua comunicazione con l'espressione non verbale per far capire al meglio il suo messaggio, ponendo attenzione più ai ritmi della scena che agli errori di pronuncia.

promuovere la libertà di espressione incoraggiando gli sforzi

È doveroso, d'altra parte, per il docente, promuovere la libertà di espressione incoraggiando gli sforzi dei ragazzi e i loro contributi creativi. Nel presente articolo illustreremo un'esperienza didattica con la quale si è cercato di mettere in pratica i presupposti teorici fin qui descritti.

3. Articolazione generale del percorso

LABORATORIO: *LET'S PLAY HANSEL AND GRETEL*

CONTESTO E DESTINATARI: il percorso ha coinvolto due classi V della scuola primaria "G. Marconi" dell' Istituto Comprensivo di Battaglia Terme e Galzignano Terme, a sud di Padova. Nelle classi erano presenti due bambini di madrelingua inglese. I ritmi e i livelli di apprendimento delle due classi erano piuttosto eterogenei e molto diversificati.

TEMPI: da ottobre a maggio, due ore la settimana.

STRUMENTI e MATERIALI: il libro "Hansel and Gretel" (edizione per bambini dagli 8 ai 10 anni); i loro quaderni di inglese; matite, penne, colori; fotocopie del riassunto del testo e delle singole sequenze; fogli da disegno formato A2; materiali di recupero per la realizzazione della scenografia; vestiti e accessori usati.

SPAZI: aula (banchi e sedie di volta in volta sistemati per lavorare a coppie, in piccoli gruppi, per l'ascolto attivo in semicerchio, o spostati in fondo all'aula), corridoio della scuola, laboratorio di informatica.

Nella tabella 1 abbiamo sintetizzato le caratteristiche del nostro intervento.

Tabella 1. Caratteristiche del percorso

OBIETTIVO FORMATIVO	Collaborare e condividere strategie per comprendere, manipolare ed interpretare testi in lingua inglese.
OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO	OB. DI PRESTAZIONE: comprendere una storia attraverso l'ascolto attivo, l'interpretazione delle immagini e la lettura di semplici didascalie; leggere e comprendere il significato di una semplice didascalia e restituirlo attraverso un disegno; elaborare i dialoghi delle sequenze di una storia per costruire un copione; scrivere semplici frasi in lingua inglese; leggere in maniera espressiva le battute di un copione; interpretare le battute di un copione in lingua inglese coordinando la voce, i gesti, i movimenti e la mimica
	OB. DI PROCESSO: collaborare nel lavoro a gruppi o a coppie per la realizzazione di un prodotto comune; negoziare informazioni e idee nel lavoro a coppie o a piccoli gruppi; utilizzare strategie personali per comprendere, costruire e interpretare un testo
COMPETENZE IN USCITA	L'alunno comprende e interpreta testi di varia natura in lingua inglese, servendosi di strategie personali; l'alunno comunica oralmente in LS in situazioni nuove; l'alunno collabora fattivamente coi compagni apportando i suoi contributi per la realizzazione di un obiettivo comune.
CONTENUTI	Frasi per dare istruzioni in classe, per esprimere le proprie preferenze, gusti ed emozioni, per dire cosa si sa o non si sa fare; le stanze e gli arredi della casa *(living room, kitchen, bedroom, staircases, garden, table, oven, chair, door, window)*; la famiglia *(dad, brother, sister, stepmother)*; gli ambienti *(house, home, wood, forest, stable)*; il cibo *(cakes, sweets, chocolate, chicken, bread)*; le emozioni *(fear, hunger, happiness, sadness, anger)*
CONNESSIONI INTERDISCIPLINARI	Italiano, immagine, educazione ambientale, educazione alla lettura, corpo sport e movimento
METODOLOGIA	Attivo-partecipativa
MONITORAGGIO DEL PERCORSO	Compilazione di **griglie di osservazione** per monitorare *in itinere* in modo costante e continuativo il processo di apprendimento di ogni singolo alunno, apportando variazioni alle attività qualora quelle proposte risultassero poco proficue.
VERIFICA VALUTAZIONE AUTOVALUTAZIONE	-Attraverso **domande stimolo** si mira ad accertare la comprensione del testo, la lettura, l'espressione orale, la capacità di restituire in forma scritta o grafico-pittorica il contenuto di un brano in LS, la capacità di comunicare in forma verbale e non verbale.[1] -**Le prove dello spettacolo e lo spettacolo** sono stati i due momenti di valutazione autentica dei livelli di competenza raggiunti. -Gli alunni hanno riflettuto sull'esperienza attraverso la compilazione di un **questionario autovalutativo**.
OBIETTIVI DI MIGLIORAMENTO	-Comprendere e manipolare testi narrativi e teatrali non conosciuti -Riutilizzare le strutture linguistiche apprese in contesti nuovi -Rinforzare l'espressione orale in situazioni comunicative autentiche

[1] Si è scelto volutamente di non somministrare verifiche strutturate o formali per creare un clima rassicurante che permettesse ai bambini di comunicare il LS senza la preoccupazione della prestazione al fine del voto, contribuendo così ad abbassare il filtro affettivo e, di conseguenza, ad innalzare il loro senso di autoefficacia.

4. Attività propedeutiche
Per poter condurre questo tipo di intervento sono stati necessari alcuni prerequisiti che si sono sviluppati attraverso attività propedeutiche svolte coi bambini gradualmente, in modo tale che la proposta fosse in continuità con l'impostazione didattica e metodologica dell'insegnante o, meglio ancora, delle insegnanti di classe.
Pertanto, sono state intraprese attività sul testo narrativo e teatrale sia in lingua italiana che in lingua inglese per riconoscere e saper utilizzare le loro caratteristiche strutturali, con lettura di brani proposti dall'insegnante e la partecipazione a spettacoli e laboratori teatrali in LS, organizzati nell'ambito dei progetti d'istituto.
Inoltre, si è lavorato assieme – sfruttando soprattutto il *role play* e il *modelling* – sull'esercizio e sul rinforzo di alcune abilità sociali per poter condurre attività in coppia o piccoli gruppi, imparando a condividere competenze e idee, stimolando la partecipazione di tutti per rendere la collaborazione davvero fattiva.

Fase 1
5. Presentazione della storia: lettura e comprensione
Le attività proposte inizialmente erano tese a stimolare una comprensione globale ed orientativa *(skimming)* della storia, per far cogliere ai bambini il significato generale. La prima lettura, quindi, è stata fatta senza interruzioni, cercando il più possibile di interpretare con la voce e la gestualità le caratteristiche dei personaggi, degli ambienti e il ritmo delle vicende. Solo successivamente, si è lavorato per una comprensione sempre più analitica *(scanning)*, focalizzando l'attenzione dei bambini sulle singole fasi dell'intreccio, accompagnando la lettura con la descrizione delle illustrazioni e ponendo domande stimolo per verificare nell'immediato la comprensione. Il significato è stato ricostruito passo dopo passo grazie al contributo di tutti.
A questo punto, è stato distribuito ai bambini un breve riassunto preparato dall'insegnante, dove si è messo in evidenza il lessico base della storia. Assieme si è proceduto all'identificazione della parole già conosciute e alla sottolineatura della parole nuove. La spiegazione di queste è stata fatta in inglese, con l'aiuto di gesti, disegni e poster presenti in classe che raffigurano vari campi lessicali.
L'aspetto più sorprendente è stato che molti non hanno riconosciuto parole semplici, conosciute già dalla classe prima, se non dalla scuola dell'infanzia, come i colori o gli oggetti della casa: solo durante successive riletture, alcuni hanno riconosciuto parole dal suono familiare, collegandole nell'immediato al loro significato e al contesto in cui venivano usate nella storia. Questa osservazione denota una competenza linguistica in LS, comune fra molti ragazzi di ogni ordine e grado scolastici, fortemente dipendente dal contesto e dal compito (il libro di testo, gli esercizi proposti, le prove di verifica) e una certa difficoltà a raggiungere un livello di competenza esperto, che permetta di riutilizzare e generalizzare le conoscenze e le abilità apprese, in situazioni nuove (Cisotto 2006): qui il lessico era presentato in un contesto diverso da quello a cui gli alunni sono abituati nelle normali attività di classe, in cui si presentano i campi lessicali separati, in modo strutturato e seguendo le attività proposte dal libro, le quali si focalizzano su pochi determinati vocaboli per rinforzarne l'acquisizione. Questo, invece, è un contesto narrativo in cui parole e strutture linguistiche sono messe assieme per dare significato ad una storia.
Di fatto, quindi, molte parole su cui si lavora fin dall'età prescolare il più delle volte non vengono acquisite, ma malapena apprese e non in modo significativo. Per dar vita ad un apprendimento realmente significativo, che possa realizzare acquisizione della LS, deve essere chiara all'insegnante la differenza fra "sapere la lingua", cioè i contenuti lessicali e grammaticali, "saper fare lingua", cioè padroneggiare le abilità linguistiche primarie e integrate e "saper fare con la lingua", vale a dire usare la lingua in situazioni reali per realizzare una comunicazione significativa dal punto di vista socio-pragmatico e culturale (Balboni 2008). Solo quest'ultima è una pratica che permette che le prime due vengano acquisite, generalizzate e recuperate qualora la situazione lo richieda.
Emerge, pertanto, l'importanza di praticare scelte metodologiche che, dopo aver rafforzato conoscenze lessicali e abilità comunicative, favoriscano la loro messa in campo per risolvere situazioni nuove e autentiche, e permettano al docente di valutare non solo ciò che sanno i ragazzi, ma "ciò che sanno fare con ciò che sanno" (Comoglio 2002).

6. Manipolazione delle sequenze della storia
In questa fase del percorso, i bambini hanno lavorato a coppie: la scelta spetta all'insegnante, che tuttavia tiene conto delle dinamiche relazionali presenti nella classe non tralasciando però di accostare bambini che possono trarre profitto da lavori di tipo cooperativo o di *peer tutoring*.
Dopo che la storia è stata suddivisa in brevi sequenze dall'insegnante, ad ogni bambino è stata consegnata una sequenza. Nella coppia i bambini si sono aiutati nella comprensione del testo, facilitati dalla lista delle parole nuove su cui si era lavorato la volta precedente e adottando strategie personalizzate di lavoro. Dopo aver compreso la sequenza ogni bambino l'ha letta alla classe, dopo una prima lettura dell'insegnante, e ne ha restituito il significato in lingua italiana. Successivamente i bambini hanno realizzato su foglio formato A2 un disegno che rappresentava il momento più saliente della propria sequenza, la quale è stata poi incollata sotto il disegno stesso.

7. Costruzione di un libro illustrato
I disegni dei bambini sono stati successivamente rilegati con nastri di

stoffa a formare due "libroni", i quali sono stati esposti alla mostra del libro della scuola, organizzata nell'ambito del progetto di educazione alla lettura dell'istituto. I libroni sono diventati materiali didattici e sono stati usati in classe per la pratica di attività atte a rinforzare le strutture lessicali e le funzioni comunicative.

Fase 2

8. Dal testo narrativo al testo teatrale: ideazione del copione

In questa fase dell'intervento i bambini, lavorando a coppie, sono stati avviati alla scrittura del copione che avrebbero poi usato per drammatizzare la storia, riscrivendo le loro sequenze sottoforma di dialoghi fra i personaggi e inserendo parti narrate per spiegare le situazioni. Hanno scritto prevalentemente in lingua italiana, in quanto questa attività di scrittura creativa in inglese era troppo complessa e richiedeva una competenza lessicale non adeguata al loro livello di apprendimento linguistico. Tuttavia, molti bambini, forti del lavoro cooperativo, si sono cimentati nella scrittura spontanea di alcune parti più semplici che, seppur imprecise dal punto di vista ortografico, sintattico e morfologico, sono risultate comprensibili ed originali. L'originalità e la creatività sono apparsi gli aspetti più interessanti di questa fase, che ha visto molte coppie rielaborare le proprie sequenze aggiungendo dialoghi inediti o particolari scenici divertenti, rendendo gli elaborati finali senza dubbio interessanti. L'insegnante ha poi aggiustato e adattato in lingua inglese i dialoghi e le parti narrate a formare due sceneggiature assolutamente diverse tra loro, espressione della fantasia dei bambini delle due classi. I due testi teatrali sono stati distribuiti ai bambini e, dopo la risoluzione di alcune difficoltà legate alla comprensione del testo, si è lavorato prevalentemente sulla lettura espressiva, dapprima in plenaria e successivamente in coppia, privilegiando l'aiuto reciproco e dando la possibilità all'insegnante di monitorare capillarmente l'attività, annotando su griglie osservative[2] le opportune valutazioni.

Il risultato più importante emerso si è evidenziato soprattutto sul piano affettivo-motivazionale, che inevitabilmente ha influito positivamente sul piano cognitivo: è emersa, infatti, una notevole partecipazione da parte dei bambini nell'affrontare questa parte del percorso, denotando una forte motivazione a lavorare su prodotti frutto di una costruzione personale e cooperativa. Il forte coinvolgimento emotivo che ha caratterizzato i bambini in questa fase ha permesso pressoché a tutti di affrontare con successo e creatività un compito complesso, realizzando un apprendimento davvero significativo (Novak 2001).

Fase 3

9. Scelta degli attori e familiarizzazione coi personaggi

La scelta degli attori e dei relativi ruoli è spettata all'insegnante che ha tenuto conto delle richieste e delle proposte dei bambini, ma che ha comunque cercato di sfruttare e valorizzare le peculiarità di ogni alunno e le particolari potenzialità espressive notate durante le attività precedenti. Per far ricoprire a tutti i bambini almeno un ruolo attivo in scena, si è scelto di far impersonare alcuni elementi non umani della storia (alberi, uccellini), ai quali è stato chiesto di muoversi nello spazio e interagire con i personaggi, in sincronia con la narrazione.

In questa fase, si è utilizzato il tempo previsto per le prove dello spettacolo e l'allestimento delle scene. Si è chiesto ai bambini di dividersi in gruppi, per scene, e provare le parti autonomamente. È stata data ai bambini, in questa parte del percorso, una grande autonomia nella gestione del lavoro, invitandoli ad automonitorarsi e dando ai compagni più esperti e ai madrelingua il compito di monitorare la pronuncia delle battute. Tutti gli attori sono stati inoltre incoraggiati a controllare i tempi della recitazione, i movimenti in scena, la collocazione degli arredi a seconda delle esigenze che di volta in volta si presentavano. L'insegnante ha guidato il loro lavoro, passando per i gruppi e dando consigli e suggerimenti che sono stati accolti di buon grado, ha monitorato lo sviluppo delle prove, l'apprendimento mnemonico delle battute, le pronunce, la scelta dei tempi scenici.

10. Creazione delle scenografie e dei costumi

Si è voluto responsabilizzare i bambini nella scelta e nella costruzione di parte della scenografia, degli arredi di scena e dei costumi, nominando i costumisti e gli scenografi, ai quali è stato dato il compito di coinvolgere tutti i compagni nel reperimento di materiale di riciclo o scarto raccolto a casa o a scuola. In questa fase i bambini si sono rivelati altamente propositivi avanzando soluzioni per rendere più originale e interessante la rappresentazione.

11. Lo spettacolo

Si è considerato lo spettacolo finale la prova di verifica più significativa e importante dell'intero percorso, un momento complesso in cui sono state messe alla prova competenze linguistiche e socio-relazionali, davanti a un pubblico reale, formato dai compagni di scuola. L'aspetto più sorprendente, che è servito soprattutto per valutare la qualità della competenza linguistica, è stata la capacità di molti di improvvisare i dialoghi mantenendo coerente il significato della scena: non ricordando le parole da recitare, i

[2] Le griglie osservative usate per il monitoraggio delle varie fasi del percorso miravano a valutare per ogni bambino sia obiettivi di prestazione, relativi alle abilità linguistiche richieste dal compito, che di processo, incentrati sulla cooperazione e sull'utilizzo di strategie di lavoro personali (Cfr. Tabella 1). Per valutare si sono usati sia giudizi sintetici (ottimo, distinto, buono, sufficiente, non sufficiente) che discorsivi. Le griglie sono state un utile strumento di valutazione dei processi di apprendimento di ciascun bambino e, di conseguenza, sono servite all'insegnante per misurare l'efficacia del percorso proposto.

bambini hanno improvvisato i contenuti delle battute senza preoccuparsi della loro correttezza formale, col solo intento di farsi capire dai compagni che in quel momento interagivano con loro e il pubblico. È stata un'utile prova di **comunicazione autentica** in inglese, che li ha visti protagonisti di reali scambi dialogici, all'interno di un contesto altamente significativo per loro, in quanto l'obiettivo pregnante era la *bella figura* davanti ai compagni e alle maestre.

12. Riflessioni sul percorso

Un percorso così articolato ha richiesto molto impegno da parte dell'insegnante e dei bambini e ha contribuito a creare un **contesto complesso** di apprendimento, dove stimoli, sfide, richieste cognitive elevate, materiali prodotti hanno fatto in modo che tutti si mettessero alla prova in modo **creativo e personale**, sperimentando un metodo di lavoro attivo e conducendo un percorso aperto ai cambiamenti e agli imprevisti. Lavorare in questo modo è faticoso per la gestione delle risorse, dei tempi, dei ritmi diversificati dei bambini, i quali gradualmente comprendono la necessità di regolare in modo autonomo il proprio apprendimento, iniziando ad assumersi e a condividere la responsabilità della gestione delle attività per realizzare con successo un obiettivo comune. Questa modalità di lavoro ha in qualche modo influenzato positivamente la **motivazione intrinseca** dei bambini verso l'apprendimento e la pratica della LS, nonché il loro **senso di efficacia** e, per alcuni, senza dubbio anche l'**autostima** verso le proprie abilità linguistiche; questi aspetti sono stati resi possibili soprattutto da momenti di reale pratica della lingua inglese in cui i bambini si sono percepiti in grado di "saper fare con la lingua", dando alla produzione orale e quindi, conseguentemente, in prospettiva, anche a tutta la comunicazione una sostanziale autenticità pragmatica.

In particolare poi, gran parte dei risultati positivi raggiunti sono stati possibili grazie al ruolo che il docente ha assunto nel corso del percorso e che dovrebbe, in realtà, assumere sempre in classe: limitare la sua presenza a "regista dietro le quinte" per lasciare la ribalta ai suoi studenti, veri protagonisti dello "spettacolo".

In conclusione, gli esiti del percorso svolto hanno denotato un sostanziale miglioramento delle competenze linguistiche e comunicative in LS, rilanciando come obiettivo di miglioramento – in un rapporto di continuità fra scuola primaria e secondaria – il potenziamento e il rinforzo delle competenze stesse, che sono, tra l'altro, attese non solo dalla più recente normativa scolastica italiana ma anche dall'Unione Europea, che ha promosso nell'ultimo decennio molte iniziative legislative e culturali, atte a promuovere nei bambini la formazione di competenze indispensabili per diventare cittadini attivi e per gestire la propria formazione per tutto l'arco della vita.

BIBLIOGRAFIA

- BALBONI P. E. (2008), *Le sfide di Babele*, UTET Università, Torino.
- BOSCOLO P. (1997), *Psicologia dell'apprendimento scolastico: aspetti cognitivi e motivazionali*, UTET, Torino.
- CAON F. (2006), *Pleasure in Language Learning*, Guerra, Perugia.
- CISOTTO L. (2006), *Didattica del testo. Processi e Competenze*, Carocci, Roma.
- COMOGLIO M. (2002), La valutazione autentica. *Orientamenti Pedagogici*, 49 n. 1.
- COMOGLIO M. (2003) *Insegnare ad apprendere con il portfolio*, Fabbri Editori, Milano.
- FELISATTI E. (2006), *Cooperare in team e in classe*, Pensamultimedia, Lecce.
- GARDNER H. (1983), *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, Granada, London.
- NOTINI S., ISIDORI F. (2007), *Racconti, Nonsense e altro – Proposte di didattica della lingua inglese nella scuola primaria*, CLUEB, Bologna.
- NOVAK J. (2001), *L'apprendimento significativo*, Erickson, Trento.
- OLIVA G. (1999), *Il teatro nella scuola. Aspetti educativi e didattici*, Led Edizioni Universitarie, Milano.
- SANTI M. (2006), *Costruire comunità di integrazione in classe*, Pensamultimedia, Lecce.
- SANTIPOLO M. (2002), *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, UTET Università, Torino.
- SLATTERY M., WILLIS J. (2001), *English for Primary Teachers*, OUP, Oxford.
- TORRESAN P., "I see Drama as an umbrella term: Mark Almond spiega che cos'è il Drama Approach" in *Bollettino ITALS* anno III, n. 8, www.itals.it [visitato il 30/04/2009].
- TORRESAN P. (2008), *Intelligenze e didattica*, EMI, Bologna.
- VARISCO B.M. (2002), *Costruttivismo socio-culturale*, Carocci, Roma.

Riferimenti normativi

- Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria, allegate a D.Lgs. 19 febbraio 2004, n. 59, *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53.*
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on *Key competences for lifelong learning*, (2006/962/EC).
- DM 31 luglio 2007, *Indicazioni per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione.*
- MIUR 8 settembre 2009 ATTO DI INDIRIZZO per la Scuola dell'Infanzia ed il Primo Ciclo di Istruzione, recante i criteri generali necessari ad armonizzare gli assetti pedagogici, didattici ed organizzativi con gli obiettivi previsti dal regolamento emanato con D.P.R. del 20 marzo 2009 n. 89.

Il CLIL non fa per noi

di Gianfranco Porcelli
Presidente Nazionale ANILS

Durante il riuscitissimo seminario organizzato a Pescara dalla neonata Sezione ANILS di Chieti (23 aprile 2010), un collega britannico, Peter McCabe, fece una distinzione tra "*hard* CLIL" e "*soft* CLIL". Il primo è il CLIL propriamente detto, il solo di cui sto per parlare, e il secondo raggruppa tutte le diverse forme di simil-clil, pre-clil, baby-clil, ecc. diffuse da quando il CLIL è di gran moda. Non torno sulle cose già scritte su questa rivista (v. il mio editoriale "Vero e falso CLIL", n. 8-9/2006); il varo dei nuovi ordinamenti delle Superiori ci offre rinnovati motivi di riflessione sull'argomento.

Secondo tali documenti, per quanto è dato di capire allo stadio attuale (fine aprile 2010), il CLIL sarà attuato in tutte le quinte classi (dalle terze solo nei licei linguistici) per una delle materie caratterizzanti quell'indirizzo di studi. Il quesito principale che si pone dal nostro versante è *chi insegnerà i moduli CLIL e con quali competenze*. Qualunque sarà la risposta che verrà data (si spera, in tempi brevi) a questo e agli altri quesiti in sospeso, vale la pena di esplorare sin d'ora quali sono le prerogative degli insegnanti di disciplina e degli insegnanti di lingue nei diversi scenari possibili.

Primo scenario: l'insegnante disciplinare[1] organizza e insegna un modulo CLIL

Nel panorama culturale dell'Italia attuale, molti laureati si vantano di avere studiato il greco antico e non si vergognano di non sapersi esprimere in alcuna lingua moderna che non sia l'italiano. Del resto, il fatto che la lingua straniera cessasse in quinta ginnasio era accettato tranquillamente e costituiva un segnale forte sul presunto disvalore delle lingue "altre". Tra questi laureati ci sono anche molti insegnanti; inoltre, il fatto che italiano, latino e greco non siano classificati nella scuola come "lingue" ma come "lettere" la dice lunga.

le prerogative degli insegnanti di disciplina e degli insegnanti di lingue

Già i primi seminari e volumi sul CLIL[2] ponevano in evidenza quanto fosse difficile trovare insegnanti disciplinari capaci di svolgere parte del loro programma in un'altra lingua, la quale doveva essere la stessa studiata dagli allievi. Per le prime sperimentazioni, in una regione come la Lombardia in cui vive un sesto della popolazione italiana, di persone così se ne trovarono una decina scarsa, pur accettandole di qualsiasi materia – dalla geografia alla storia dell'arte.

È chiaro che se non si inizia immediatamente una seria formazione linguistica degli insegnanti delle "discipline caratterizzanti" non sarà possibile avviare moduli CLIL propriamente detti, ossia nella forma che ha dato buona prova di sé in altri Paesi d'Europa e su cui si basano le proposte metodologico-didattiche più accreditate. Molte cose distinguono quei Paesi rispetto a noi:

a) la maggior diffusione delle lingue "altre" tra la popolazione – diffusione favorita tra l'altro dall'assenza quasi totale di film e altri materiali in versione doppiata;

b) l'impostazione delle università e dei magisteri che formano insegnanti, per cui a tutti è richiesto di qualificarsi in almeno due materie ("per camminare ci vogliono due gambe");

c) l'assenza di posizioni inamovibili: chi non si adegua alle nuove esigenze perde il posto di lavoro.

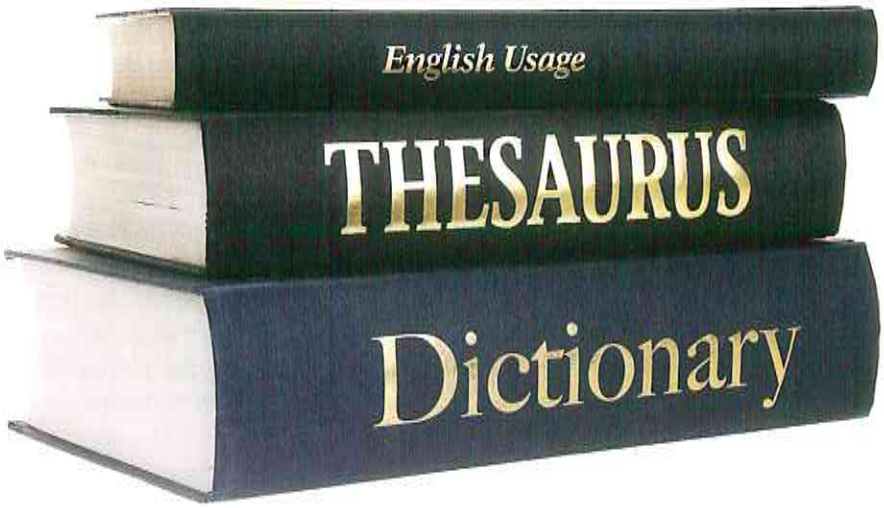
Da noi si può temere che prevalga l'affermazione del diritto sindacale a rimanere ignoranti per quanto riguarda le lingue ("ho vinto un concorso, chi mi smuove più?"). Tornerò su questo scenario dopo avere esaminato le alternative.

Secondo scenario: l'insegnante di lingue organizza e insegna un modulo CLIL

Gli insegnanti di lingue con una seconda laurea italiana o straniera, o comunque con competenze effettive e certificate che consentano loro di

[1] Per brevità chiamerò così chi insegna materie diverse dalle lingue moderne.
[2] Si vedano MARSH D. & LANGÉ G. (eds.)(1999), *Implementing Content and Language Integrated Learning*, TIE-CLIL, UniCOM, Finland; MARSH D. & LANGÉ G. (eds.) (2000), *Using languages to learn and learning to use languages*, TIE-CLIL, UniCOM, Finland; PAVESI M., BERTOCCHI D., HOFMANNOVÀ M., KAZIANKA M. , (2001), *Insegnare in una lingua straniera*, TIE/CLIL, Milano.

insegnare un'altra materia non linguistica, sono altrettanto rari dei precedenti e forse ancora di più. Un discorso a parte si può fare per i Licei Linguistici, dove potrebbe esserci un numero adeguato di laureati in Lingue capaci di gestire moduli CLIL in qualche settore delle scienze della comunicazione o in aree comunque affini al tipo di formazione che hanno ricevuto. Qui svilupperò invece il discorso più generale, che abbraccia tutti gli indirizzi scientifici, tecnici e professionali nei quali le materie caratterizzanti sono ben lontane dalla normale formazione di un laureato in lingue.



Teniamo presente che:

a) un requisito fondamentale perché si possa parlare di CLIL è che esso comporti l'apprendimento contestuale di contenuti **nuovi**, ossia di argomenti, concetti, abilità ecc. non ancora appresi dalla classe;

b) tali argomenti devono essere **a livello avanzato**, come si conviene a una classe finale di scuola secondaria superiore, e fanno parte della materia oggetto di Esame di Stato;

c) insegnare non significa far leggere il libro adottato o le dispensine create ad hoc, ma spiegare, assegnare compiti e correggerli, organizzare laboratori se richiesti, e così via.

Non è ammissibile che un 'insegnante' (qui le virgolette ci vogliono!) dica: "Non te lo so dire perché il testo non ne parla" né che uno studente dica alla Commissione d'esame "Non l'ho capito bene perché me l'hanno fatto fare in inglese (o spagnolo/tedesco/francese...) senza spiegazioni". Le competenze disciplinari avanzate non si improvvisano.

Quello che abbiamo sempre fatto come insegnanti di "lingue per scopi speciali" (nel seguito: LSS) è stato riprendere e presentare in lingua straniera argomenti già noti alla classe – e quindi lingua senza l'integrazione di contenuti nuovi: questo, per definizione, **non è CLIL** (al massimo, se proprio tenete tanto alla sigletta magica, è pre-clil o pseudo-clil). Se poi abbiamo sempre lavorato in un liceo "scientifico", (che per noi di Lingue in realtà è "letterario") ci manca anche quel tipo di esperienza.

insegnare non significa far leggere il libro adottato o le dispense

Terzo scenario: la compresenza

Facciamo uno sforzo di immaginazione e con molto ottimismo supponiamo che si esca rapidamente dalla crisi, con una robusta ripresa dell'economia italiana. È la premessa perché cada il principale ostacolo alla compresenza dei due insegnanti – quello disciplinare e quello di lingua straniera. Rimane comunque l'esigenza di un'adeguata competenza linguistica dell'insegnante disciplinare, senza la quale non si può svolgere un'attività di CLIL.

Chi ha fatto esperienze analoghe sa che non basta essere in due in un'aula perché tutto funzioni a meraviglia; al contrario, vi possono essere dissonanze e interferenze reciproche. Solo un'adeguata preparazione a quattro mani del modulo e di ogni singola lezione/esercitazione/laboratorio consente di armonizzare gli interventi. È una nuova dimensione della professionalità da acquisire da parte di docenti abituati tradizionalmente a una gestione autocratica delle classi.

Questo scenario è il migliore dal punto di vista degli insegnanti, che vedono aumentare il numero delle ore e, moltiplicando le ore, delle cattedre. Si può discutere se sia il migliore anche dal punto di vista degli studenti. Il CLIL si basa su un paio di principi essenziali. Il primo è stato sintetizzato da David Marsh nella formula "Use as you learn and learn as you use, ***not*** Learn now and maybe use later"; il secondo si richiama all'esperienza che noi insegnanti di lingue abbiamo fatto a un certo punto della nostra vita: la lingua straniera la si impara davvero quando si smette di studiarla e si comincia ad usarla per comunicare con gli altri in situazioni autentiche, per leggere giornali e riviste, per goderci un film o uno spettacolo in lingua originale, e così via. Tutte

situazioni nelle quali ci immergiamo nel contatto con la lingua "altra" da soli, senza alcun "mediatore linguistico" che ci faciliti il compito. Superate le difficoltà iniziali, ci rendiamo conto che proprio lo sforzo di affrontare la realtà linguistica nuova da soli è stato quello che ci ha permesso di compiere dei balzi in avanti nella nostra padronanza della lingua.

Se ciò è vero, la compresenza dell'insegnante di lingue annacqua l'esperienza di CLIL: quanto più la facilita, tanto più la rende inautentica.

E allora, noi che possiamo fare?
La reazione più frequente all'ipotesi che i moduli CLIL siano gestiti dagli insegnanti disciplinari è lo sgomento: "Ma come faranno, se la lingua non la sanno? E perché non noi, che amiamo così tanto il CLIL che ce lo stiamo condendo in tutte le salse? E poi, che ci stiamo a fare in una classe che fa il CLIL con qualcun altro?"

Alle prime due domande credo di avere già risposto: ribadisco che alla prima domanda la risposta vera, operativa ed efficace la deve dare il Ministero avviando ***subito*** corsi di formazione linguistica miranti al CLIL. La terza domanda merita molta attenzione: ci sono numerose risposte, su tanti piani diversi.

In primo luogo, non possiamo aspettare la quinta superiore (o la terza nei licei linguistici) per orientare le nostre classi in modo che possano recepire un modulo CLIL, ma dobbiamo iniziare un paio d'anni prima. Condurrò la mia esemplificazione facendo riferimento al nuovo liceo scientifico, confrontato con quello vecchio, ma il discorso si può allargare anche agli altri indirizzi, non solo dei licei. Allo stesso modo, molto di ciò che viene riferito alla lingua e cultura inglese può essere trasposto alle altre lingue-culture (pur tenendo presente che queste sono apprese da un numero minore di anni).

Dopo il completamento del corso di base nel biennio iniziale (il più delle volte privilegiando la grammatica rispetto a un approccio lessicale e comunicativo), si iniziava lo studio della storia della letteratura: biografie, passi antologici e poco altro. Non dappertutto, per fortuna: i lettori di *Scuola e Lingue Moderne* hanno trovato nella sezione "Le buone pratiche" numerosi esempi di didassi innovativa.

orientare le nostre classi in modo che possano recepire un modulo CLIL

Con la riforma troviamo due significative indicazioni: anzitutto il richiamo esplicito alla "grammatica della frase e del testo" cioè a quella "terra di nessuno" ampiamente inesplorata che riguarda l'analisi della testualità. Amo dire che dove e perché fare punto e a capo è uno dei segreti meglio custoditi della scuola italiana; in altri sistemi, al paragrafo - e alla scrittura strutturata in paragrafi - viene dedicata molta attenzione.
E questo è solo un esempio, ben s'intende, di tutto quello che possiamo e dovremmo fare come riflessione avanzata sulle lingue straniere ma che spesso viene di fatto trascurato.

Un'altra novità importante è sintetizzata nelle righe seguenti:

"Cultura dei paesi anglofoni

- Aspetti relativi alla cultura implicita ed esplicita nella lingua in ambito personale e sociale

- Rapporto (somiglianze e differenze) esistente tra il mondo di origine ed il mondo delle comunità anglofone

- Argomenti di attualità"

Quello che ***non*** c'è, ***la letteratura***, è più indicativo di quello che c'è (c'è tutto, ossia l'universo e dintorni, quindi è come se non ci fosse niente). Ovviamente la letteratura, assieme a tutte le altre arti, è parte rilevante di una cultura estera, ma viene meno l'obbligo dello studio della storia letteraria così come è stato svolto in passato. La scelta degli argomenti - di attualità o riferiti al retaggio culturale - può quindi tenere conto proprio di ciò che potrà servire per affrontare meglio, con la strumentazione linguistica e concettuale adatta, il modulo CLIL.

Per il resto, gli OSA di ultima generazione sarebbe più appropriato chiamarli OFGA - obiettivi fumosi e generici di apprendimento.

Tra lingua, scienza e tecnologia[3]
La prospettiva del CLIL nelle proprie classi è l'occasione buona per aprirsi al mondo della scienza e della tecnologia, affacciandosi su di esso dal versante linguistico. È un mondo affascinante che arricchisce la nostra professionalità con prospettive nuove.

La prima domanda che possiamo porci è: "Che cosa intendiamo per *concetti scientifici*?" Ci sono varie risposte:

a) certe abilità linguistiche comuni a tutti gli studi avanzati;

b) i tratti caratteristici del modo di pensare degli scienziati;

c) un certo numero di concetti che sono preliminari alla scienza ma non riguardano esclusivamente lei;

d) un prerequisito specifico: l'abilità nel calcolo;

[3] Da qui in poi riprendo il cap. 1 di PORCELLI G. (1998), *The English of Communication and Information Sciences. Analysis and examples*, SugarCo, Milano. Il passo si basa su STREVENS P. (1971), *The Medium of Instruction (Mother Tongue/Second Language) and the Formation of Scientific Concepts*, in "IRAL" IX, 3 (August 1971), pp. 267-274.

e) i concetti che sono peculiari di una scienza e inseparabili da essa.

a) Le abilità linguistiche comuni a tutti gli studi avanzati
Tutte le lingue usate negli studi scientifici avanzati possiedono vocaboli[4] che possiamo definire **operatori logico-grammaticali**, essenziali per esprimere qualunque tipo di idea e relazione astratta (non necessariamente scientifica). In italiano possiamo citare a titolo esemplificativo:

- *perché, poiché, siccome, a causa di; quindi, allora, di conseguenza*, ecc. per i rapporti causa-effetto;

- *sebbene, malgrado, ma, però, nonostante*, ecc. per esprimere restrizioni o concessioni;

- *se... allora, se e solo se... allora*, ecc. per i costrutti ipotetico-deduttivi;

- *purché, a meno che*, ecc. per esprimere condizioni;

- *quando, finché, fintantoché*, ecc. per esprimere tempo e durata.

Si possono aggiungere numerosi altri esempi ma diamo per noti tutti i connettivi[5] italiani; il punto è che non dobbiamo aspettarci forme del tutto corrispondenti (nel significato e/o nell'uso sintattico) nelle altre lingue e quindi un'analisi specifica è utilissima. Questi elementi sono alla base della comprensione non solo delle scienze ma di qualsiasi pensiero logico complesso e della sua verbalizzazione in qualsiasi campo.

b) I tratti caratteristici del modo di pensare degli scienziati
Un secondo insieme di idee comprende una certa oggettività nello sguardo sull'universo, unita all'abilità di generalizzare a partire dalle osservazioni e di percepire e descrivere le interrelazioni. Si preferisce una visione oggettiva, descrittiva e razionale; in quanto svincolata dall'intelligenza e dalla personalità dell'individuo, è una visione che può essere appresa da tutti.

c) Un certo numero di concetti che sono preliminari alla scienza ma non riguardano esclusivamente lei
Comprendono la capacità di generalizzare deliberatamente a partire dalle osservazioni, di parlare in astratto delle generalizzazioni e di discernere e descrivere rapporti, influenze e strutture. Richiedono uno stadio abbastanza avanzato dello sviluppo mentale.

d) Un prerequisito specifico: l'abilità nel calcolo
Comprende la capacità di fare calcoli mentali (un requisito importante in passato), di visualizzare mediante grafici e diagrammi, di servirsi abitualmente di dati e processi statistici; soprattutto è l'impegno a descrivere quantificando. Come le precedenti, sono abilità essenziali per apprendere le scienze e fanno parte dell'istruzione dei giovani nelle scuole superiori, non solo di indirizzo scientifico.

comprensione di qualsiasi pensiero logico complesso e della sua verbalizzazione

Strevens raggruppa questi quattro punti con l'etichetta di **generalising concepts**, contrapposti a quelli peculiari ed esclusivi del "fare scienza", che chiama **scientific concepts**. Prima di procedere, può essere utile una breve valutazione. Sono tuttora utili (dopo quasi 40 anni!) in quanto tendono a coprire un'area il più possibile ampia, che include tutto ciò che ai giovani può servire per diventare scienziati in qualunque campo. Tuttavia:

- non è molto chiara la distinzione tra i prerequisiti che valgono per tutti i campi e rami del sapere, come l'obiettività e la razionalità, e i prerequisiti che valgono solo per alcune scienze, come l'abilità nel calcolo. Pare che Strevens a volti usi *scienza* in senso restrittivo, intendendo la matematica, la fisica, la chimica, l'ingegneria, la medicina e simili e non, ad esempio, le scienze politiche o la linguistica; in altri punti, invece, esamina casi appartenenti a scienze di vario tipo;

- il punto d) mette assieme aspetti che sarebbe meglio tenere distinti: mentre il calcolo e i metodi statistici sono pertinenti solo ad alcune scienze, l'uso di tabelle, grafici e diagrammi è importante in un numero molto maggiore di settori disciplinari;

- C'è qualche confusione o almeno sovrapposizione: parla di giovani che stanno sviluppando i concetti di base della scienza come parte della loro istruzione generale e di persone (di qualunque età) che apprendono una lingua straniera con un interesse particolare per il discorso scientifico. Qui noi dobbiamo presumere che i nostri studenti abbiano una base linguistica adeguatamente sviluppata e conoscano già – nella loro lingua materna – i concetti, paradigmi e dati salienti della materia che sarà trattata in lingua straniera nel modulo CLIL.

e) I concetti che sono peculiari di una scienza e inseparabili da essa
Ciò che Strevens propugna è un syllabus di inglese lingua straniera che "non porti allo studio di Shakespeare, Wordsworth o Dickens e i cui concetti siano quelli soggettivi ed estetici degli studi letterari. In molti casi [...] l'orientamento sia del syllabus che

[4] Distinguo le *parole singole* dai *vocaboli* che possono essere costituiti da più parole: "peso specifico", "come volevasi dimostrare", "se e solo se", ecc. sono *vocaboli* secondo questa definizione: cfr. PORCELLI G. (2004), *Comunicare in lingua straniera: il lessico*, UTET Libreria, Torino.
[5] Cioè non solo le congiunzioni semplici ma tutti i vocaboli con tale funzione.

dell'insegnante è apertamente *anti-*scientifico, respingendo l'osservazione analitica a favore delle reazioni soggettive."

In effetti il ruolo degli insegnanti di lingua straniera per scopi speciali/specifici (LSS) è paradossale. In quanto laureati in lingua hanno un retroterra umanistico che li porta a privilegiare materie come la letteratura e la storia. Nessun nostro studente va dal professore di italiano chiedendogli di insegnargli "l'italiano della chimica" (o economia, o trigonometria, ecc.): il linguaggio della chimica lo insegna il docente di chimica mentre insegna la chimica.

Malgrado ciò, agli insegnanti di lingue che lavorano in un istituto tecnico o professionale[6] o in una Facoltà non umanistica viene chiesto di insegnare la LSS appropriata - della chimica, degli affari, ecc. Lo stesso viene chiesto ora in vista dl CLIL finale. Che fare? Ecco alcune possibili risposte, che non si escludono a vicenda:

1. anzitutto gli insegnanti di lingue straniere sono, per definizione, esperti di linguistica generale e applicata; questa competenza è il loro principale contributo nel far sì che gli studenti sviluppino le LSS;

2. in secondo luogo, organizzano e sovrintendono all'apprendimento dei loro studenti nelle procedure di *self-access*, ove disponibili;

3. sono almeno parzialmente a conoscenza degli argomenti specialistici in questione;

4. se così non fosse, dovranno imparare ad analizzare i testi su cui i loro studenti devono studiare, eventualmente con l'aiuto dei colleghi della disciplina;

5. sanno impostare una didassi collaborativa con i loro studenti, in particolare i più maturi.

Il concetto di *didassi collaborativa* è stato sviluppato da tempo nei libri e articoli sulla didattica delle LSS.[7]

Dalla lingua comune verso i linguaggi scientifici e tecnici

Svilupperò specificamente questo tema in un successivo intervento. Qui, per limiti di spazio, accenno solo ad alcuni possibili punti di attenzione.

Affissi

Le LSS fanno ampio uso di prefissi e suffissi; alcuni sono assimilabili a quelli del linguaggio comune (*anti-*, *pre-*, *post-* ecc.; *-ezza*, *-azione*, ecc.) ma altri sono molto più tipici dei settori specialistici e possono avere valori diversi in campi diversi. La già citata chimica è un caso estremo: *solf**uro**, solf**ato**, solf**ito**, solf**orico**, solf**oroso**, solf**idrico**...; **per**borato, **ipo**sodico*, ecc. ma abbiamo esempi notevoli in altri settori (cfr. *fon**etico*** e *fon**emico*** in fonologia, e più in generale la differenza tra ***-etico*** ed ***-emico***).

gli insegnanti di lingue sono esperti di linguistica generale e applicata

Alcuni processi concettuali implicati nell'apprendere le scienze

Sono processi quali *la classificazione, la modellizzazione, l'astrazione, la generalizzazione, l'estrapolazione, la quantificazione* e simili. A noi interessano gli aspetti linguistici: è vero, e in che misura, che all'impersonale *si* italiano corrisponde in inglese la forma passiva priva di complemento d'agente? E il francese *quelques* significa *alcuni* oppure *pochi*? (la differenza potrebbe essere irrilevante in lingua comune ma estremamente significativa in ambito scientifico-tecnico).

Tutto ciò, ben inteso, sarà sviluppato in classe attraverso l'analisi di testi idonei, il più possibile autentici. Questo vale anche per il punto precedente e per quelli che seguiranno.

Alcuni concetti scientifici di base

Strevens elenca qui *osservazione, differenziazione, esperimento/sperimentare, descrizione, identificazione, classificazione...*

Esempi di "nozioni sperimentali"

Citiamo *pressione, elettrodo, cristallizzare, evaporare, vuoto, residuo, idrolisi...*

Alcuni concetti "teorici"

Eccone un campione: *assioma, postulato, prova, principio, legge, dimostrazione; significativo, irrilevante; dedurre, inferire, sostenere, verificare, dimostrare...*

Alcuni concetti "matematici"

Ad esempio, *infinito, maggiore, minore, zero, ordine, classe...*

Si tratta sempre di liste aperte, come indicato dai puntini o da "ecc." Un'elencazione più ampia, relativa alla lingua inglese, si trova alla pagina web http://www.gporcelli.it/vault/Concepts.doc.

Come già detto, il discorso su come predisporre una classe a un modulo CLIL è appena avviato e lo riprenderò in uno dei prossimi numeri di *Scuola e Lingue Moderne*. Sin da ora però dovrebbe essere chiaro che gli insegnanti di lingue straniere sono chiamati a compiti in parte nuovi e in ogni caso tutt'altro che secondari. Chi ha detto che il CLIL non fa per noi?

---

6 Anche secondo le bozze dei nuovi ordinamenti: in uscita gli studenti dovranno saper "utilizzare i linguaggi settoriali delle lingue straniere previste dai percorsi di studio per interagire in diversi ambiti e contesti di studio e di lavoro".

7 Tra i molti: BALBONI P. E. (2000), *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*, UTET Libreria, Torino.