

Organo ufficiale ANILS

Scuola e Lingue Moderne

EDITORIALE

Gianfranco Porcelli

PROGETTO EUCLID

a cura di Carmel Mary Coonan
Jan Rowe – Maria Herrera – Katrin Harder –
Liz Fleet – José Luis Estefani Tarifa –
Diana Saccardo – Carmel Mary Coonan –
Macarena Navarro Pablo –
Anna Janus-Sitarz – Witold Bobiński

INSERTO – DOSSIER BLE

a cura di Maria Cecilia Luise. Inserto
ideato da Giovanni Freddi

RIFLESSIONI METODOLOGICHE

Gianfranco Porcelli

LE BUONE PRATICHE

Cristina Oddone

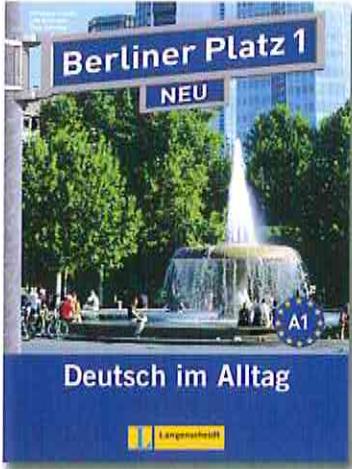
VITA DELL'ANILS

Graziella Farina Scarpa





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 in appendice.



...weil Sprachen verbinden.



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

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 6-7 2010

Proprietario ed editore

ANILS

Direzione

Gianfranco Porcelli

Direttore responsabile

Via Bruzzi, 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: Venezia.

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:

completo 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 settembre 2010
 presso Tecnostampa

Autorizzazione del Tribunale di Modena del
 3.6.1963: n. 398 del Registro di Stampa.

2	Editoriale Le lingue, queste sconosciute di Gianfranco Porcelli
4	Progetto EUCLID Introduzione a cura di Carmel Mary Coonan
5	European CLIL in Development: A primary phase consortium (EUCLID-APPC) di Jan Rowe e Maria Herrera
8	Ausbildung von CLIL-Lehrern in deutschen Grundschulen – Möglichkeiten und Grenzen di Katrin Harder
10	Modern Foreign Language provision at primary level in England and the place of CLIL di Liz Fleet
14	La formación del profesorado de primaria en Andalucía di José Luis Estefani Tarifa
18	La formazione dell'insegnante di lingua di scuola primaria in Italia di Diana Saccardo
21	CLIL training of primary teachers: an example in Italy di Carmel Mary Coonan
25	El paso de un enfoque comunicativo hacia una metodología AICLE/CLIL di Macarena Navarro Pablo
38	Inserto Dossier BLE – Bambini-Lingue-Europa 15 A cura di Maria Cecilia Luise. Inserto ideato da Giovanni Freddi
44	Polish experience in primary CLIL di Anna Janus-Sitarz e Witold Bobiński
48	Primary CLIL training and experimentation di Jan Rowe e Maria Herrera
50	CLIL in der Lehrerausbildung: Ein Erfahrungsbericht di Katrin Harder
54	Riflessioni metodologiche Noi, esperti di testualità, e il CLIL di Gianfranco Porcelli
62	Le buone pratiche CLIL for fashion di Cristina Oddone
	Vita dell'ANILS Fiabe, favole e scuola in Europa a cura di Graziella Farina Scarpa

Le lingue, queste sconosciute

di Gianfranco Porcelli

Presidente Nazionale ANILS

UN CLIMA CULTURALE

In una lettera al *Corriere della Sera*, pubblicata il 19 maggio e tuttora accessibile dal sito dell'ANILS (<http://www.anils.it/doc/fedrigo.htm>) scrivevo tra l'altro: "Ci sono fattori storico-culturali che penalizzano le lingue straniere in Italia [...] Prima della riforma, lo studio della lingua straniera finiva in quinta ginnasio o in seconda magistrale – un segnale fortemente negativo di scarsa rilevanza di questa materia, assente dall'esame di Maturità. Per questo ancora oggi molti di coloro che appartengono alle classi dirigenti si vantano di conoscere il greco antico e non si vergognano di non sapersi esprimere in nessuna lingua diversa dall'italiano."

Li denunciavo il fatto che anche in una città come Milano gli immigrati (spesso persone di un livello medio-alto di istruzione che si adattano a fare lavori dequalificati) non riescono a comunicare con presidi e insegnanti dei loro figli a causa dell'ignoranza delle lingue – in particolare dell'inglese – da parte di tanti, troppi!, dirigenti e docenti. Di più: monitorando gli elaborati di inglese presenti su una piattaforma dell'INDIRE per un corso-concorso a dirigente scolastico, mi sono scontrato con un numero non esiguo di presidi incaricati che in sostanza difendevano la loro ignoranza dell'inglese, come se fosse una specie di diritto sindacale,

malgrado il bando richiedesse espressamente almeno una conoscenza di base di tale lingua (e dell'informatica).

Qui riprendo il discorso da un'altra prospettiva: l'assenza totale delle lingue straniere dalle prove INVALSI ripropone la discriminazione a favore delle altre materie. Conosco bene le possibili obiezioni:

- come sono organizzate ora, le prove INVALSI penalizzano fortemente l'esito finale degli esami di Licenza media (il che spiega – ma a mio personale avviso non giustifica – una diffusa prassi di innalzamento artificioso degli altri voti: il sistema va modificato, non mascherato con mezzucci che nascondono il problema);

molti non si vergognano di non sapersi esprimere in nessuna lingua diversa dall'italiano

- le prove di lingua straniera dovrebbero per necessità limitarsi a quanto è possibile verificare mediante un test scritto di tipo oggettivo; e altre obiezioni ancora.

Pertanto, anche per la lingua italiana ci accontentiamo di prove scritte e di tipo quantificabile (scelta multipla, completamento e altre tecniche "oggettive"): lo stesso potremmo fare per le lingue straniere o almeno per una di esse. Un buon test riesce a saggiare anche aspetti che vanno al di là della "semplice" grammatica: lessico,

fraseologia, appropriatezza rispetto ai contesti comunicativi, elementi di pronuncia. I primi tentativi sarebbero probabilmente incerti e problematici, ma almeno:

- a) si darebbe comunque un segnale forte sull'importanza delle lingue straniere oggi;
- b) si incoraggerebbero tutti gli interessati a definire puntualmente e operativamente gli obiettivi minimi da raggiungere al termine della terza media, ossia dopo ben otto anni di apprendimento dell'inglese e un triennio di un'altra lingua.

Sottolineo che qui espongo un'opinione personale, che non riflette necessariamente *in toto* le posizioni dell'ANILS in materia. Vorrei soprattutto aprire un dibattito, che potrà proseguire su queste colonne e sul sito dell'Associazione.

IL "CONTROLLO DI QUALITÀ"

Riporto alcuni passi da "E ora anche i professori vogliono la pagella" pubblicato l'11 febbraio 2010 sul quotidiano on-line *Il Sussidiario*.

"La ricerca dell'Invalsi [sulle misurazioni nella scuola primaria] costituisce già un importante risultato scientifico: è stata preceduta da ampio dibattito sulle questioni che hanno portato a questi risultati: gli ambiti e i sottoambiti che devono essere misurati, i quadri di riferimento, i tipi di prove, le formulazioni delle domande, e poi i metodi per costruire il campione, i modelli statistici per la trattazione dei dati, ecc. [...]

Sulle note disugualanze fra nord, centro e sud sono emersi nuovi

elementi: vedendo i dati disaggregati per decili, si evidenzia che il sud si pone a livello inferiore sia per il numero maggiore di allievi con basse prestazioni, sia per il numero minore di allievi con alte prestazioni. È ciò che emerge anche in PISA [the OECD *Programme for International Student Assessment* (n.d.r.)], ma la notizia nuova è che questo dato è già presente in seconda elementare. Nella classe quinta aumentano le eccellenze, ma ciò significa che aumenta anche la varianza. Le distanze si cumulano invece che diminuire col tempo: chi parte svantaggiato aumenta lo svantaggio e chi parte avvantaggiato ha maggiori probabilità di migliorare.

L'aumento della varianza dalla seconda alla quinta è particolarmente preoccupante perché avviene all'interno della medesima scuola. Questo significa che la frequenza scolastica non produce il valore aggiunto atteso. [...]

Molti elementi meritano di essere studiati: con quali altre variabili si correla l'ampio divario territoriale fra sud e resto d'Italia? È vero che la frequenza del tempo pieno, largamente diffuso al nord, influisce positivamente sul successo scolastico? A proposito del tasso di risposte del 55-65%: si tratta di un risultato comunque inaccettabile, a prescindere dalla varianza, perché rivela una situazione di carenza negli apprendimenti, oppure il dato dipende dalla difficoltà del test, tarato per misurare non solo la fascia centrale bensì anche le eccellenze? Come incidono l'adeguatezza delle strutture (biblioteche, mense, palestre ecc.), o le procedure, identiche per tutta l'Italia, come la mancanza di incentivi che invogliano gli insegnanti migliori ad operare in scuole problematiche? [...]

Le carenze sono soprattutto a livello di finanziamenti pubblici: le riforme non si possono fare senza un investimento. Purtroppo la congiuntura storica fa coincidere il momento in cui è necessario fare tagli drastici, ridurre gli

sprechi, razionalizzare l'esistente, con un ampio movimento riformatore che punta al miglioramento della qualità, movimento che ha nelle misurazioni standardizzate uno dei punti qualificanti. Sarebbe necessaria un'azione bipartisan che dia un congruo sostegno, sia per rinforzare i ricercatori dell'Invalsi e l'autonomia dell'istituto sia per investire nelle azioni di miglioramento.

le scuole sono pronte alla valutazione non solo campionaria

Certamente l'interesse e la pressione sociale sul tema stanno crescendo: le scuole sono pronte alla valutazione e addirittura chiedono che la rilevazione sia non solo censuaria per le scuole e campionaria per gli allievi, ma che coinvolga tutti gli allievi di tutte le classi. La circolare ministeriale 86 del 22 ottobre 2009, che prevede l'obbligatorietà della misurazione e non più l'adesione volontaria, cade perciò in un terreno già seminato.

È un segno epocale, dal momento che i test nazionali non fanno più corto circuito con lo spettro della valutazione o meglio della censura sull'operato degli insegnanti, ma vengono sentiti come aiuto ad avere uno sguardo più ampio sui problemi della scuola."

Le frasi che ho evidenziato in grassetto sono i punti sui quali mi piacerebbe che si sviluppasse un ampio dibattito. Davvero "i professori vogliono la pagella", come dice quel titolo?

IN QUESTO NUMERO

Carmel M. Coonan, nota esperta di CLIL, ha raccolto per SeLM gli Atti del Seminario internazionale del progetto EUCLID tenuto nel gennaio 2010 all'Università Ca' Foscari di Venezia. Le foto sono immagini delle città coinvolte nel progetto EUCLID: da Venezia a Liverpool, da Cracovia a Siviglia...

È l'occasione per passare in rassegna esperienze internazionali significative e confrontarle con la realtà italiana. Di quest'ultima, sempre sul tema del CLIL, si occupano altri due articoli. Il consueto inserto Bambini-Lingue-Europa e altre rubriche completano il numero.

L'anno sociale 2011

L'anno sociale dell'ANILS e gli abbonamenti a *Scuola e Lingue Moderne* coincidono con l'anno solare, non con l'anno scolastico. Nel periodo settembre-dicembre le Sezioni locali si incontrano per programmare e avviare le iniziative di formazione di tutto l'anno scolastico. In una delle prime riunioni, la Segreteria della sezione raccoglie le quote per il 2011 e compila l'apposito elenco (su file xls) da spedire per e-mail alla Direzione Amministrativa di Trieste.

Rinnovo abbonamento

Nello stesso periodo settembre-dicembre 2010, i singoli abbonati che non afferiscono a una sezione locale effettuano il rinnovo dell'abbonamento per il 2011 a SeLM (conto BancoPosta n. 10441863; IBAN: IT 18 C 07601 03800 000010441863).

In entrambi i casi la quota annuale è di 25 euro.

Introduzione

di Carmel Mary Coonan

Università Ca' Foscari di Venezia

In tutta Europa si è alla ricerca di nuovi percorsi che possano promuovere un più efficace apprendimento delle lingue straniere – un apprendimento che fornisca agli studenti, alla fine del loro percorso dell'istruzione obbligatoria, una competenza nella prima lingua straniera che sia almeno al livello B1 e che consenta di proseguire e raggiungere ulteriori livelli più alti all'occorrenza.

La ricerca è ardua anche perché lo spazio sul curriculum scolastico è limitato e subisce sempre più restrinimenti. Inoltre, allo stesso tempo, è necessario promuovere il multilinguismo e il plurilinguismo attraverso l'insegnamento di una seconda o anche di una terza lingua straniera.

È dai primi anni '90 che le istituzioni europee (il Consiglio d'Europa e la Commissione europea), nell'ambito della loro politica per la promozione del multilinguismo e del multiculturalismo, ventilano la possibilità che la *lingua straniera* (almeno la prima lingua straniera insegnata) venga utilizzata come lingua veicolare per l'insegnamento delle materie non-linguistiche.

Quasi tutti i paesi europei, nell'arco degli ultimi vent'anni, si sono mossi in questa direzione, proponendo modelli adeguati ai propri sistemi scolastici. La tendenza principale è stata quella di introdurre questo tipo

di apprendimento linguistico nella scuola *secondaria*, in linea con quanto indicato dalle suddette istituzioni.

Allo stesso tempo le istituzioni europee hanno promosso una politica per l'apprendimento precoce delle lingue straniere, sulla base degli esiti delle ricerche nei campi della psicolinguistica e dell'acquisizione delle lingue seconde che indicano nell'età pre-adolescenziale il periodo critico per un apprendimento qualitativo della lingua straniera.

le istituzioni europee hanno promosso una politica per l'apprendimento precoce delle lingue straniere

Attualmente in tutta Europa viene insegnata una prima lingua straniera nella scuola primaria e, in alcune realtà, anche nella scuola dell'infanzia. L'Italia non fa eccezione – con i Nuovi Programmi del 1985 viene prevista l'introduzione della lingua straniera nella scuola primaria.

Studi e ricerche sono stati promossi per individuare degli approcci adeguati alla giovane età dei discenti. Tuttavia, sono passati più di vent'anni e si è ormai sviluppata la consapevolezza che il numero di ore di norma previsto per l'insegnamento della lingua straniera potrebbe non essere sufficiente per il conseguimento degli obiettivi (in Italia è previsto il raggiungimento del livello A1 alla fine della scuola primaria per la lingua inglese in tutte e quattro le abilità) e

che l'approccio veicolare potrebbe rappresentare una soluzione metodologico-didattica in alternativa o in aggiunta all'insegnamento della lingua come oggetto di studio.

Benché diverse da paese a paese, le caratteristiche generali della scuola primaria (assenza di divisioni rigide fra materie, insegnante unico, flessibilità oraria) nonché l'età dei bambini, rende una tale opzione molto interessante e percorribile.

È su questo sfondo che il progetto EUCLID si muove. Nel gennaio 2010, all'inizio del secondo anno di vita del Progetto, si è tenuto un Seminario internazionale all'Università Ca' Foscari di Venezia per discutere del tema della formazione degli insegnanti della scuola primaria nel settore del CLIL (*content and language integrated learning*) – acronimo ormai utilizzato per riferirsi a programmi di lingua straniera veicolare.

Gli Atti del seminario sono pubblicati in questo numero della rivista SeLM.

Gli articoli illustrano il Progetto EUCLID (primo articolo), i sistemi di formazione rispetto alle possibilità di sviluppo per la formazione in CLIL (dal secondo al quinto articolo) e alcune esperienze di formazione realizzate nei diversi paesi europei partner del Progetto (dal sesto al decimo articolo).

Le esperienze finora realizzate risultano essere di rilievo per il Progetto EUCLID, in quanto consentono di comprendere le necessità di formazione e le difficoltà da affrontare nella creazione del pacchetto formativo che è l'obiettivo finale del Progetto stesso.

European CLIL in Development: A primary phase consortium (EUCLID-APPC)

A Comenius project, funded with support from the European Commission

Jan Rowe & Maria Herrera

Liverpool Hope University (UK)

This article aims to set the context for this publication by outlining the aims, objectives and outcomes of the EUCLID project which will be of particular relevance to teacher educators, involved both with pre and in-service training, whether within the field of Modern Languages or curriculum content areas. It should also be pertinent to the needs of student and practising teachers with an interest in CLIL and informative for government agencies responsible for both teacher education and training and the development of policy.

The EUCLID project commenced in December 2008, following the approval of an application to the Education, Audiovisual and Culture Executive Agency of the European Commission. The objectives of the project are for consortium members to:

- develop their understanding of CLIL approaches in the primary school;
- build on the European Profile of a Foreign Language Teacher by defining a Profile of a CLIL primary teacher;
- produce and deliver a range of CLIL training packages for those involved in

initial and continuing primary teacher education;

- create an online portfolio for student or practising primary teachers to manage their progress in developing CLIL approaches;
- integrate training in CLIL at primary level within existing and/or planned pre or in-service teacher training provision;
- exploit opportunities for dissemination of their findings to local, national and international colleagues within Europe and potentially beyond.

Although definitions of CLIL may vary, the consortium have adopted the following principles:

"Content and Language Integrated Learning describes a pedagogic approach in which language and subject area content are learnt in combination. The generic term CLIL describes any learning activity where language is used as a tool to develop new learning from a subject area or theme. Within the CLIL classroom, language and subject area content have complementary value. Learners process and use language to acquire

new knowledge and skills and as they do so they make progress in both language and subject area content." (Coyle et al 2009:4)

The project consortium¹ represents 5 European countries; all project participants work within the field of Teacher Education. Their expertise includes both Initial Teacher Education and In-Service education. Though the majority work within the field of Modern Languages training; other curriculum areas are also represented and participants have strong links with local schools, regional bodies and national agencies.

Promoting Content and Language Integrated Learning (CLIL) in primary and secondary education has been

¹ Project partner institutions: Liverpool Hope University, Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Berlin), University of Seville, Ca' Foscari University of Venice, Jagiellonian University Krakow, University of Chester.



Liverpool - Liver Building

emphasised by the European Commission (Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: Commission Action Plan 2004-06). As a consequence CLIL initiatives have been introduced in many European countries in a very context-specific way and with different results (CLIL at School in Europe. Eurydice 2006). In many European countries there is a strong demand for bilingual teachers who are able to use CLIL methodology in their lessons. In some countries, schools are already incorporating a CLIL profile in their teacher vacancies. However, initial teacher training in CLIL is not yet available in Higher Education -with only few honourable exceptions- and this is a key issue to achieve the targets of the Commission Action Plan.

The Lisbon key competences identify the importance of communication in a foreign language (http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html). CLIL approaches are an innovative response to developing the communicative skills, in this case, of young learners.

This project focuses on priority four of the Comenius Multilateral Action, which prioritises promoting language learning and linguistic diversity, and particularly on the development, implementation and evaluation of a CLIL training module or package.

in many European countries there is a strong demand for bilingual teachers

Consistent with the European Union (EU) Commission Action Plan most education policy in member states includes CLIL development in primary schools, however, few training opportunities exist to address this policy; the project will thus contribute towards meeting European objectives in this area. A significant project outcome is a training package to be included in Higher Education study programmes to facilitate future primary teachers who can then foster CLIL methodology in their lessons. The training packages may be used by trainers from different universities in Europe, although adapted to the

specific education context; this addresses the need to set coherent study programmes that aim to develop common teaching competences as a result of the Bologna Declaration (1999). During the first year of the project, significant research into the potential of primary CLIL was conducted. This took the form of academic field research in classrooms, consultation with experts, questionnaires and interviews with student and practising teachers. Identical research tools have been used in each partner country which has allowed for the comparison of data. At each stage of the project, research findings have been collated in order to inform our understanding of the skills required to teach using a CLIL approach. Research findings have informed the design and development of a "CLIL teacher profile" and have provided a needs analysis, on which training sessions in CLIL have been based.

Each partner in the consortium has designed, developed and delivered introductory CLIL training sessions to either student or qualified teachers within their region, using an agreed outline. Materials used to deliver the training have been evaluated and shared. Participants in the training

have subsequently put their emerging skills into practice through delivering CLIL lessons in primary classrooms in all 5 countries. Examples of these lessons have been observed, video recorded and analysed. The "novice" CLIL teachers and their pupils have also been interviewed. Findings from our research have been disseminated both locally and nationally, including through presentations at CLIL seminars in Krakow, Poland and in Venice, Italy.

Through our involvement in the project, we have gained a fuller understanding of the benefits and demands of adopting a CLIL approach at primary level. An electronic bibliography has further developed our understanding. Both the "CLIL" and the on-line portfolio are currently in draft form and will be finalised during our second year; they should prove valuable to all colleagues working in the field of CLIL. Our research has provided a valuable insight into the theoretical and practical issues involved in delivering CLIL lessons and exemplars of planning and resources related to CLIL teaching have been produced and shared. During the second year of the project, further CLIL training packages will be designed, delivered and evaluated based on the skills identified in the "CLIL teacher profile"; our intention is to develop a series of training modules which can meet a variety of personal, professional and context-specific needs. All finalised products (unless there are restrictions placed upon them e.g. video clips) are accessible via

the project website: www.primaryclil.org. During its first year, the project has been of immediate benefit to significant groups of student and practising teachers who have engaged with CLIL field research, training and experimentation, in each partner country (England, Italy, Poland, Germany, Spain). In addition, the work of the project has already been disseminated to teacher educators (within and beyond the participating institutions), local authority personnel responsible for teacher training and representatives of national agencies and ministries of Education.

data collected through evaluations has shown an extremely positive response

Data collected through evaluations of the Initial training has shown an extremely positive response; students and practising teachers who participated in the training have gone on to put the training into practice and subsequent examples of their planning and evaluation, as well as video recordings of the lessons, have further informed the findings of the project.

The project has been designed to enable a variety of different approaches to be implemented. A key feature of the project has been the multinational approach to research,

with each country participating fully at each stage in designing, implementing and evaluating the research tools and replicating activities within their own national context. Thus initial field research into primary teachers' attitudes towards CLIL was carried out by each partner, as was subsequent CLIL training, evaluation and further data collection through video recording and analyses of lesson planning and evaluation. Following the lessons, both teachers and pupils were interviewed about their CLIL experiences and these findings have informed both the CLIL teacher profile and plans for subsequent training materials. Efforts have been made at each stage to work to agreed guidelines and proformas so that comparative data can easily be identified. We have been careful to ensure that project activities are evaluated at each stage and that the self-reflection carried out by students and teachers is monitored and used to inform future progress. We hope that the articles contained in this publication will demonstrate our findings in more detail, allowing for comparisons to be drawn across the European Union as we move towards a common understanding of the benefits and challenges of a CLIL approach in primary classrooms.

This project has been funded with support from the European Commission.
This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

WEB REFERENCES

- COYLE D., HOLMES B., KING L. (2009), *Towards an integrated curriculum – CLIL National Statement and Guidelines*. Available from:
<http://www.languagescompany.com/news/featured-news/97-clil-national-statement-and-guidelines-published-july-31.html> (Accessed 12/11/09)

- EURYDICE REPORT (2006):
<http://www.eurydice.org/> (Accessed 20/11/09)

- EURYDICE REPORT (2006):
<http://www.eurydice.org/> (Accessed 20/11/09)

Ausbildung von CLIL-Lehrern in deutschen Grundschulen Möglichkeiten und Grenzen

Katrin Harder

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung - Berlin

1. CLIL – ENTWICKLUNGEN IN DEUTSCHLAND

Um nachvollziehen zu können, wie die Bedingungen für die Umsetzung von CLIL-Modellen in deutschen Grundschulen sind und welche Möglichkeiten es gibt, entsprechende Lehrer für diesen Einsatz auszubilden, sind zunächst einige Bemerkungen zum Aufbau des deutschen Bildungssystems erforderlich. Das deutsche Schulsystem ist nicht einheitlich, sondern unterliegt weitgehend den Bestimmungen der jeweiligen Bundesländer. Daher kann auch keine einheitliche Darstellung zum Stand der Umsetzung von CLIL gegeben werden. Grundsätzlich reichen bilinguale Aktivitäten bis zurück in die 60er Jahre (Zydatiß, 2007:30ff.). Sie können als Teil des deutsch-französischen Versöhnungsprozesses angesehen werden. Dementsprechend waren hauptsächlich die sozialwissenschaftlichen Fächer in bilinguale Programme eingebunden. In den 70er und 80er Jahren wurden immer mehr bilinguale Züge an Sekundarschulen eingerichtet – in erster Linie an Gymnasien. Die

angebotenen Sprachen waren Englisch und Französisch. Seit den 90er Jahren ist in Deutschland ein regelrechter „Boom“ zu verzeichnen. Die Nachfrage nach bilingualer Erziehung ist enorm angestiegen. Dies lässt sich in erster Linie mit der Öffnung des europäischen Binnenmarktes und der damit verbundenen wachsenden Mobilität auf dem Arbeitsmarkt erklären. So gab es 1999 in Deutschland 366 Schulen, die CLIL in einer Form anboten, im Jahr 2005 waren es bereits 776 (KMK 2006) – davon allerdings lediglich fünf Grundschulen.

**die Nachfrage
nach bilingualer
Erziehung ist enorm
angestiegen**

Heute wird in neun der 16 Bundesländer CLIL an Grundschulen angeboten. Durch die dezentrale Organisation des Bildungssystems lässt sich jedoch schwer sagen, in welcher Form und mit welchem Erfolg solche Programme durchgeführt werden. Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass in den Grenzregionen Deutschlands (insbesondere die Grenze zu Frankreich) verstärkt CLIL-Aktivitäten stattfinden. In Berlin hat

sich das Modell der Europaschulen erfolgreich etabliert. Hier wird von der Tatsache Gebrauch gemacht, dass in der Stadt Kinder verschiedenster sprachlicher Herkunft leben. Diese Immersionsschulen richten Klassen ein, die jeweils zu 50% aus Kindern mit deutscher Muttersprache und 50% aus Muttersprachlern der so genannten Partnersprache (z. B. Englisch, Französisch, Polnisch, Portugiesisch etc.) zusammengesetzt sind. Hier kann also nicht von CLIL im eigentlichen Sinne gesprochen werden, sondern es handelt sich um ein „two-way immersion“-Modell. Darüber hinaus existiert eine Reihe von privaten Schulen, die einzelne Fächer in einer Fremdsprache (meist Englisch) anbieten. Was die Umsetzung der CLIL-Methode an staatlichen Regelschulen angeht, so sind keine offiziellen Modelle dieser Art bekannt. Vielmehr hängt es von der Initiative und vom individuellen Engagement einzelner Lehrer ab, die diese Methode praktiziert wird. Dies ist möglich, da Lehrer in Deutschland relativ autonom sind bezüglich der methodischen und zu gewissem Grad auch inhaltlichen Gestaltung ihres Unterrichts.

2. CLIL IN DER LEHRERAUSBILDUNG

Die Lehrerausbildung in Deutschland verläuft in zwei Phasen. Die erste Phase stellt das Studium an einer Universität oder Pädagogischen Hochschule dar. In der Regel studieren

Grundschullehrer zwei Wahlfächer und einen weiteren, so genannten Lernbereich. Es findet sowohl eine fachwissenschaftliche als auch eine pädagogisch-didaktische Ausbildung statt. Unterrichtspraxis wird in mehreren Schulpraktika erworben. Nach dem erfolgreich abgeschlossenen Studium absolvieren die angehenden Lehrer den so genannten Vorbereitungsdienst, der die zweite Phase der Lehrerausbildung darstellt und mit dem Erwerb des zweiten Staatsexamens zum Beruf des Lehrers qualifiziert. In dieser z. Zt. Phase, die je nach Bundesland ein bis zwei Jahre dauert, sind die Lehramtsanwärter an einer Grundschule tätig und unterrichten dort bis zu 10 Stunden wöchentlich. Gleichzeitig werden zwei fachdidaktische sowie ein allgemein pädagogisches Seminar wöchentlich besucht.

Für den Bereich CLIL lässt sich sagen, dass in der ersten Phase der Lehrerausbildung inzwischen fast alle Universitäten Seminare zum Thema CLIL anbieten. Diese müssen aber nicht notwendigerweise verpflichtend für die Studierenden sein. Einige deutsche Universitäten bieten sogar eine Zusatzqualifikation zum „CLIL-Lehrer“ an. In der zweiten Phase der Lehrerausbildung ist CLIL insgesamt nicht so stark verbreitet. Einige Seminare haben fest etablierte CLIL-Module, die in die Ausbildung integriert wurden. Darüber hinaus sind eine Reihe dieser Institutionen in europäische Projekte zum Thema CLIL

involtiert – oder waren dies in der jüngeren Vergangenheit. Insgesamt lässt sich jedoch sagen, dass die Vorgaben der Inhalte, die im Laufe der zweijährigen Ausbildung abzudecken sind, es nicht zulassen, dass CLIL in der gesamten Ausbildungszeit in größerem Umfang behandelt wird. Es sind maximal 10 Stunden Ausbildung zu diesem Thema denkbar. Hier wäre eine Änderung der Ausbildungsordnung erforderlich, um diesem Ansatz größere Priorität einräumen zu können.

3. CLIL IN DER LEHRERFORTBILDUNG UND IN DER PRAXIS

In Berlin haben bereits einige Fortbildungskurse zum Thema CLIL statt gefunden, sodass eine Reihe von Lehrern für die Methode interessiert werden konnte. In erster Linie ging es dabei um einfache naturwissenschaftliche Themen. Wie bereits erwähnt, wenden einige Lehrer an verschiedenen Grundschulen die Methode an – in eigener Initiative und mit eigens zusammengestelltem Material. Interessanterweise handelt es sich hier besonders um Lehrer, die an Schulen mit einem eher sozial schwachen Einzugsgebiet, in dem viele Familien mit Migrationshintergrund leben, tätig sind. Von ihnen wird die Methode als besonders hilfreich erlebt.

4. AUSBLICK

Die Möglichkeiten CLIL als festen Bestandteil der Unterrichtspraxis an Schulen zu etablieren sind begrenzt. In den Jahrgängen 5 und 6 (die letzten

beiden Grundschuljahre) haben die Schulen die Möglichkeit einen speziellen Schwerpunkt für die Schüler anzubieten (genannt „WUV“ – Wahlunterricht verpflichtend) – im Rahmen von zwei Wochenstunden. Diese Stunden könnten beispielsweise für CLIL-Unterricht verwendet werden. Darüber hinaus haben die Schulen im Rahmen der individuellen Profilbildung, die durch eine neue Schulreform möglich geworden ist bzw. gefordert wird, die Möglichkeit CLIL als Schwerpunkt des so genannten Schulprogramms, das jede Schule zu entwickeln hat, zu wählen. Dennoch werden solche Versuche weiter Einzelfälle bleiben, wenn nicht auf höherer institutioneller Ebene die klare Initiative ergriffen wird, CLIL an Grundschulen zu etablieren. Die Schulen benötigen hier sowohl die administrative als auch materielle Unterstützung der Ministerien und Schulaufsichtsbehörden. Letzteres bedeutet, dass möglichst flächendeckende Lehrerfortbildungen zu diesem Thema angeboten werden müssen – und zwar nicht nur für Fremdsprachenlehrer, sondern für das gesamte Kollegium einer Schule. Nur so kann eine breite Basis und eine Akzeptanz für die Bedeutung des Ansatzes geschaffen werden. Kooperationen zwischen Universitäten, schulpraktischen Seminaren und einzelnen Schulen wären wünschenswert. Darüber hinaus müssten Kapazitäten zur Verfügung gestellt werden, um CLIL-Materialien zu entwickeln und zu erproben.

QUELLEN

- KMK Report (2006), Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Bericht "Konzepte für den

bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung". Bericht des Schulausschusses vom 10.4.2006.
- http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_04_10-Konzepte-

bilingualer-Unterricht.pdf (accessed 23/03/10).
- ZYDATISS W. (2007), „Bilingualer Sachfachunterricht in Deutschland: eine Bilanz.“ in *Fremdsprachen lernen und lehren*, Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen, pp. 30-47.

Modern Foreign Language provision at primary level in England and the place of CLIL

The national drive to prepare student teachers to teach languages

Elizabeth J. Fleet

University of Chester

This paper provides a brief overview of national policy on provision for Modern Foreign Languages in the primary curriculum and the status of CLIL (Content Language Integrated Learning) within England in 2010. The author makes reference to the current National Primary Curriculum, various position papers and proposals for a new national curriculum, the latter now subject to change following the recent general election. The review considers how CLIL features within current documentation and its potential future within England. The national drive to prepare student primary teachers to teach languages is given some consideration.

1. BACKGROUND

At present, primary education in England is governed by the National Curriculum (QCA 1999a) and as such

there is no statutory requirement to teach Modern Foreign Languages (MFL) at primary level. This position is set to change in the near future with children at Key Stage 2¹ having an entitlement to MFL provision from September 2010 onwards (DfES 2002:16). Non-statutory MFL guidelines (QCA 1999b) are available online and although not yet a compulsory subject several position papers have emanated from leading authorities within the country and a wealth of further supporting material has been published over the last ten years (DfES 2002, Wade, Marshall, O'Donnell 2009, CILT 2010). There is evidently widespread interest in the development of provision in this area although practice currently varies across primary schools within the country. The 2008 National Foundation for Education Research survey figures (Wade, Marshall, O'Donnell 2009:19) suggest that 92% of primary schools in England now offer languages at Key Stage 2 with varying approaches being adopted.

2. PRIMARY NATIONAL CURRICULUM

Within the current National Curriculum (QCA, 1999b) no direct mention of Content Language Integrated Learning (CLIL) is made however for those interested in developing CLIL there is potential to interpret some of the guidelines in a way that supports basic CLIL-based approaches. In particular, within the National Curriculum, it states for example, that, "Pupils can be taught about other countries and cultures by working with authentic materials including some ICT-based² resources." In addition, there are references to "considering their own and others' cultures" and "how to use the foreign languages for real purposes". A further section of the guidelines relates to

¹ The National Curriculum is organised into four Key Stages. Key Stage 2 relates to provision for children aged 7 to 11 years and Years 3 to 6 of the primary phase.

² ICT is the acronym for Information Communications Technology.

"Links with other subjects", providing examples of what this might mean in practice. Whilst these references in themselves do not indicate a full CLIL-based approach neither do they preclude it. The main difference between what is suggested in the guidelines and a true CLIL approach is the statement that

"Learning another language presents opportunities for the 'reinforcement' of knowledge, skills and understanding developed in other curriculum areas" (QCA, 1999b) whereas with CLIL, new ideas in the curriculum area are introduced and explored and the learner is challenged both in terms of the cognitive level of the subject being taught and the language level being used (Coyle, Holmes, King 2009).

3. DEVELOPMENTS SINCE 2000

The current National Curriculum (QCA, 1999a) makes explicit that MFL will become statutory at Key Stage 2 in September 2010. The impetus for this appears to have arisen as a result of recommendation 6.4 of The Nuffield Languages Inquiry (2000:89) in which a ten year target was declared "to provide an entitlement for all pupils to learn a new language from age 7, based on 10% of curriculum time, integrated with other subjects or taught separately."

Following this, in July 2001, a National Languages Steering Group was set up and a national strategy was published in 2002 (DfES 2002). The steering group was openly critical of the situation of the time with regard to MFL provision (DfES 2002:11) referring to a failure "to value language skills or recognise the contribution they make to society, to the economy and to raising standards in schools."

Encouraging and enabling younger children to learn languages was identified as crucial so much so that it was stated that "delivering an entitlement to language learning so that every pupil at Key Stage 2 is offered the opportunity to study at least one foreign language by the end of the decade is the centrepiece of our

strategy" (DfES 2002:16). By 2005, the Department for Children, Schools and Families had produced a Key Stage 2 'Framework for Languages' (DCFS 2005). The document comprising three parts: learning objectives for each of the four year groups in Key Stage 2; guidance for schools at different stages in their implementation of languages provision; and guidance on whole-school planning and cross-curricular links. Only one explicit reference is made to CLIL within the framework where reference is made to an "even higher level of integration" of language and curriculum through "immersion programmes, teaching a whole subject using a language other than English, with good deal of success" (DCFS, 2005 (Part 3):33). This framework has since been supported by the production and online availability of schemes of work to support the implementation of the framework with schemes of work in French, German and Spanish and accompanying Teachers' Guides now available (QCDA, 2005). Those looking to adopt CLIL-based approaches could look to develop these materials further.

encouraging and enabling younger children to learn languages was identified as crucial

4. A NEW PRIMARY CURRICULUM FOR ENGLAND?

By 2009, Sir Jim Rose's 'Independent Review of the Primary Curriculum' had been published (DCSF, 2009) with plans for a new primary curriculum set for implementation in September 2011. Primary Languages was set to have a high priority with the explicit expectation that children in Key Stage two would be able to learn one or more languages beyond just a superficial level whilst recognizing the

value of local community languages. Schools would be at liberty to decide on the choice of languages but would be committed to ensuring progress was maintained, as had been outlined in the Key Stage 2 Framework for Languages (DCSF 2005), and expected to base their choice of language on accessible continued provision into Key Stage 3 (secondary education). Recommendation 21 of the report specified that "The knowledge, skills and understanding that children need to acquire in languages should be situated within the area of learning entitled 'Understanding English, communication and languages'. The rationale stated for this was that it would 'enable teachers and pupils to exploit the links between English and the chosen language(s)'. A further recommendation (number 24) by Rose, was that funding to support teacher workforce developments to ensure delivery of an appropriate KS2 languages curriculum should be maintained (DCSF 2009:25). Not long after the review of the primary curriculum had been circulated, a key paper was published in England. A national statement and guidelines on CLIL, written by Coyle, Holmes and King (2009), leading figures in MFL in the UK, was published in July. The case for CLIL as an effective teaching methodology appeared compelling. The report's authors put forward the views that the CLIL approach is: "entirely flexible; strengthens the connections between language learning, language using and thinking skills; involves enquiry, information processing, reasoning, questioning and evaluation and actively encourages communication through the new language for real purposes, often involving the extensive use of new technologies. CLIL supports cohesion across subjects

and actively seeks to connect areas of knowledge, skills and understanding, while also providing a stimulating fresh approach to language learning and use" (Coyle et al. 2009:18). The report also stated that "the flexibilities offered by the Independent Review of the Primary Curriculum (DCSF 2009) for primary schools [...] make this the ideal time for the further expansion of CLIL in our curriculum" (Coyle et al. 2009:18).

The latter statement now seems slightly ironic, as within a month of succeeding the Labour Government, the Conservative/Liberal Democratic Alliance Government (elected in May 2010) had ensured they were to make their mark in terms of Education. The DCSF (Department for Children, Schools and Families) was to revert back to one of its former names, 'Department for Education', and its former webpages (for example, QCA 1999a) now come with a 'Health Warning' - "All statutory guidance and legislation linked to from this site continues to reflect the current legal position unless indicated otherwise, but may not reflect Government policy." Of greatest significance is the reference to the proposed national curriculum, (DfE 2010) "The previous Government accepted recommendations put forward by Sir Jim Rose to implement a new primary curriculum from September 2011. Ministers announced on 7 June 2010 that the Government does not intend to proceed with the new primary curriculum. Ministers are committed to giving schools more freedom from unnecessary prescription and bureaucracy. They have always made clear their intentions to make changes to the National Curriculum that will ensure a relentless focus on the basics and give teachers more flexibility than

the proposed new primary curriculum offered. The Government intends to return the National Curriculum to its intended purpose – a minimum national entitlement organised around subject disciplines – and will shortly announce its next steps." In January 2010, at the time of making this presentation to colleagues in Venice, the future looked relatively clear in terms of planning for a more cross-curricular approach to the primary curriculum, with languages set to have high priority and the potential for CLIL developments looking favourable. Now, at the time of publication, the future is clearly far from certain and school and initial teacher education colleagues await developments in anticipation.

the National Curriculum will ensure a relentless focus on the basics

5. A SUITABLY TRAINED TEACHER WORKFORCE

Throughout this period of development in MFL provision, a major consideration for schools implementing MFL, identified within the National Curriculum, has been "the availability of suitably trained teachers" (QCA 1999a). Even ten years later, according to the NFER 2008 Survey (Wade et al. 2009:60), "Lack of staff knowledge or confidence was identified by 21 per cent of schools" as an issue. The survey provides some information on teachers' qualifications but surprisingly has little reference to the role of initial teacher education in supporting the primary languages workforce. There is some mention of this in terms of stating that only 7% of schools responded to the 2007 survey to say that "they had recruited staff who were graduates of a primary initial teacher training programme with a specialism in primary

languages" (Wade et al. 2009:33). The impact at the current time of these new recruits into the workforce is worthy of further consideration but is beyond the remit of this paper, however, it is worth stating that in its commitment to supporting languages provision the Training and Development Agency (TDA) for Schools (TDA 2010) has provided additional funding on a yearly basis to increase the numbers of trained specialist language teachers entering the profession each year. By way of illustration, the TDA provided additional funding to support 51 trainees to specialise in languages in 2001/2002. The funding covered, amongst other costs, trainees' travel and accommodation expenses for a four week period in France to enable trainees to enhance their linguistic skills whilst simultaneously developing their cultural awareness of the French way of life through living in the country for a month and undertaking a placement in a French primary school. During the current academic year, approximately 930 trainees were funded on a similar basis with the range of languages extended to include not only French but also Spanish, German, Italian and Portuguese. From my own experiences of working with trainee teachers in three universities my perception is that these newly qualified teachers are ideally placed to support languages provision at the primary level. Equipped with the skills of the generalist primary teacher and also enhanced language capabilities and cultural awareness they are ideal candidates to adopt CLIL-based approaches within their classrooms. It is these groups of trainees in particular who are being specifically targeted within the UK partner institutions of the EUCLID-APPC consortium to train to be primary CLIL teachers (EUCLID-APPC 2010).

6. CONCLUDING REMARKS

Given the current uncertainties in the future construction of the primary

curriculum, it is difficult and perhaps unwise to make too many predictions as to the potential of CLIL and the feasibility of its implementation and sustainability as an approach within England. The current picture appears to suggest that discrete language sessions are the most popular style of delivery of MFL although examination of the data suggests that the younger the age group (ages 7-8 years compared to 10-11 years) the more likely it is that some languages work will be taught across the curriculum (Wade et al. 2009:61). Finding time for MFL in an overcrowded curriculum was a further concern of 23% of those schools involved in the NFER Survey (Wade et al. 2009:55). Introducing languages at an earlier age where a

CLIL approach might be more easily attainable might free up some of the time to allow learners and teachers to feel less pressured. If the Languages for All Strategy (DfES 2002) is a success and greater numbers of pupils engage with languages at a higher level the greater is the potential for success at primary level and vice versa. Many university and other Initial Teacher Education providers are currently introducing primary languages into the curriculum for their generalist student teachers, a development which is in addition to the training of specialist language teachers. If as a country, England is serious in its ambition to develop its children's and future adults' linguistic capabilities, perhaps one consideration

for enhancing the future teaching workforce is that all entrants to Teacher Education programmes should be required to have a minimum qualification in a foreign language. Given competition for places, and provided sufficient notice of the requirement is given, this should be a manageable requirement for those very committed future entrants to the profession. A final and relevant point is that made by Coyle et al (2009:19) "Sustaining CLIL programmes in school can be fragile due to teacher supply and continuity of staffing. Attending to professional development needs can be costly but the benefits to the quality of teaching, the breadth and depth of the curriculum and to learning are considerable"

REFERENCES

- DfES (2002), *Languages for All: Languages for Life – A Strategy for England*, DfES Publications, Nottingham.
- THE NUFFIELD LANGUAGES

- INQUIRY (2000), *Languages: the next generation. The final report and recommendations of The Nuffield Languages Inquiry*, The Nuffield Foundation, London.
- WADE P., MARSHALL H. with O'DONNELL S. (2009), *Primary*

- Modern Foreign Languages: Longitudinal Survey of Implementation of National Entitlement to Language Learning at Key Stage 2. Final Report* (DCSF Research Report 127), DCSF, London.

WEB REFERENCES

- CILT (2010) The National Centre for Languages. Making Languages Matter
<http://www.cilt.org.uk/primary.aspx> (Last consulted 20 June 2010)
- COYLE, D., HOLMES, B. KING, L. (2009) *Towards an Integrated Curriculum – CLIL National Statement and Guidelines*, The Languages Company.
- DCSF (2009) *Independent Review of the Primary Curriculum: The Final Report*
http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/Primary_curriculum_Report.pdf (Last

- consulted 20 June 2010)
- DCSF (2005) *Key Stage 2 Framework for Languages Parts 1, 2 and 3*
<http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/85274> (Last consulted 20 June 2010)
- DfE (2010) *Department for Education National Curriculum*
<http://www.education.gov.uk/curriculum> (Last consulted 20 June 2010)
- EUCLID-APPC (2010) European CLIL in Development: A Primary Phase Consortium
<http://www.primaryclil.org/> (Last consulted 20 June 2010)
- QCA (1999a) National Curriculum for England at Key Stages 1 and 2
<http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-1-and-2/index.aspx> (Last consulted 20 June 2010)

- stages-1-and-2/index.aspx (Last consulted 20 June 2010)
- QCA (1999b) National Curriculum for England at Key Stages 1 and 2 Modern Foreign Languages Key Stage 2
<http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-1-and-2/subjects/mfl/index.aspx> (Last consulted 20 June 2010)
- QCDA (2005) *Schemes of Work for Key Stage 2 Languages*
http://www.primarylanguages.org.uk/resources/qca_schemes_of_work.aspx (Last consulted 20 June 2010)
- TDA (2010) Training and Development Agency for Schools
<http://www.tda.gov.uk/> (Last consulted 20 June 2010)

La formación del profesorado de primaria en Andalucía

Aprendizaje integrado de contenidos curriculares y lengua extranjera (AICLE)

José Luis Estefani Tarifa

Universidad de Sevilla

1. AICLE¹ EN ESPAÑA

En España existe un respaldo oficial al aprendizaje integrado de contenidos curriculares y lengua extranjera (AICLE) por parte del gobierno central. El Real Decreto que fija las enseñanzas mínimas en todo el territorio nacional, en desarrollo de la Ley Orgánica de Educación (LOE) actualmente en vigor, establece que las "administraciones educativas podrán autorizar que una parte de las áreas del currículo se imparta en una lengua extranjera" (ME 2006:43057).

Con anterioridad a la LOE ya existían experiencias de enseñanza con un enfoque AICLE en varias regiones españolas. El propio Ministerio de Educación había firmado en 1996 un acuerdo con el *British Council* para promover la creación de secciones bilingües en centros públicos de enseñanza primaria en España. Este acuerdo, que continúa en la actualidad y alcanza también a la enseñanza secundaria, propicia el desarrollo de un currículum integrado, multicultural y bilingüe, gracias a la intervención simultánea en el aula del tutor del

grupo y un hablante nativo. Al cabo de 14 años participan en el proyecto bilingüe 230 profesores británicos y más de una millar de maestros y profesores españoles, en 79 centros de infantil y primaria y 44 institutos de enseñanza secundaria de muchas regiones de España².

autorizar que una parte de las áreas del currículo se imparta en una lengua extranjera

Las Comunidades Autónomas, que en nuestro país tienen transferidas las competencias en materia de educación, también han puesto en marcha experiencias para la implantación del enfoque AICLE en sus respectivas regiones, bien sumándose al proyecto bilingüe del Ministerio de Educación bien iniciando sus propios proyectos. A modo de ejemplo, se pueden citar los casos del País Vasco, Madrid y Andalucía.

El País Vasco fue uno de los primeros en crear un plan de desarrollo del aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera: el proyecto *INEBI* (Ingelesa Edukien Bitarte - Inglés a través de contenidos en Primaria)

comenzó en 1996 con la finalidad de aumentar la competencia comunicativa de los alumnos en lengua vasca, española y extranjera y cuenta ahora con más de 200 centros de educación primaria. En la actualidad se desarrolla además un Plan de Introducción Temprana del Inglés para todos los alumnos en el segundo ciclo de Educación Infantil³. Otros proyectos, como el proyecto *BHINEBI* y el Plan de Experiencia Plurilingüe, garantizan la continuidad del currículum integrado durante la etapa de secundaria. El profesorado de primaria participante asiste a cursos de formación (Plan GARATU) donde se les ofrece materiales didácticos para ser utilizados en el aula, principalmente unidades didácticas en torno a un tema curricular, que son elaborados por un equipo de asesores.

En la Comunidad Autónoma de Madrid se realiza desde el año 2004

¹ Al tratarse de un artículo en español se utiliza el término en esta lengua en lugar del término inglés CLIL (Content and Language Integrated Learning) más conocido en Europa.

² Se puede obtener más información sobre este proyecto en la página: <http://www.britishcouncil.org/spain-education-bilingual-project.htm>

³ Se puede obtener más información sobre estos proyectos en la página: <http://www.gipuztik.net/ingelesa>

una convocatoria pública anual para que los centros de Educación Infantil y Primaria y los institutos de Educación Secundaria puedan llevar a cabo sus proyectos bilingües. En la actualidad los 26 centros iniciales se han convertido en 225⁴. Los profesores participantes perciben un complemento de productividad ligado al programa y se benefician además de recibir materiales y orientaciones didácticas específicas, participar en planes de formación específicos y colaborar en programas de intercambios. El profesorado de primaria que quiere formar parte de un centro bilingüe en esta Comunidad tiene que demostrar la competencia lingüística suficiente para impartir contenidos curriculares en una lengua extranjera mediante un proceso de habilitación oficial regulado que requiere la superación ante un tribunal de las correspondientes pruebas escritas y orales (BOCM 2006).

En Andalucía el Consejo de Gobierno de la Comunidad aprobó en 2005 el Plan de Fomento del Plurilingüismo (CGJA 2005) con la intención de mejorar las competencias plurilingües y pluriculturales de la población conforme a las indicaciones del Marco Común de Referencia para las Lenguas⁵. Para lograr este objetivo se proponen cinco programas con sus respectivas acciones:

- a. Centros Bilingües.
- b. Escuelas Oficiales de Idiomas.
- c. Plurilingüismo y Profesorado.
- d. Plurilingüismo y Sociedad.
- e. Plurilingüismo e Interculturalidad.

La normativa de creación, organización y funcionamiento de los centros bilingües establece que dichos centros fijarán un currículum integrado de la lengua española y dos lenguas extranjeras, y promoverán la enseñanza y aprendizaje de áreas curriculares en lengua extranjera.

La Administración Educativa se comprometió inicialmente a crear 400 centros bilingües en el periodo 2004-2008 y ahora, una vez cumplido este objetivo, ya ha pronosticado que habrá

1200 centros en 2012⁶. Estos centros cuentan con el apoyo de la Administración Educativa en cuanto a: auxiliares de conversación, equipamiento en Tecnologías de la Información y la Comunicación e incremento en el presupuesto anual. Los alumnos de las secciones bilingües reciben clases de contenidos curriculares en lengua extranjera desde el primer año de la enseñanza primaria (6 años), aunque opcionalmente pueden comenzar a los 4 años, y de una segunda lengua extranjera a partir del tercer curso (8 años). Los programas Escuelas Oficiales de Idiomas y Plurilingüismo y Profesorado se orientan a la formación lingüística y didáctica del profesorado que forma parte de las secciones bilingües, que deberá tener un nivel de competencia B1 según los niveles establecidos en el Marco Común de Referencia.

competencia lingüística suficiente para impartir contenidos curriculares

2. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE PRIMARIA EN ANDALUCÍA

Actualmente nuestras universidades se encuentran en un periodo de adaptación de sus planes de estudios, en consonancia con los acuerdos adoptados en la declaración de Bolonia, con un claro objetivo de integración en el Espacio Europeo de Educación Superior. El nuevo título universitario de graduado para impartir docencia en enseñanza primaria, que comenzará a impartirse el próximo curso 2010/2011, consta de 240 ECTS (European Credit Transfer System). Los planes de estudio pueden ser distintos en cada universidad pero la mayoría de ellas reservan unos 30 de esos 240 ECTS para la especialización en educación especial,

educación física, lengua extranjera o música.

Algunas universidades incluyen la docencia de una lengua extranjera en la formación básica común a todos los alumnos, mientras que en otros casos esta didáctica sólo forma parte de la especialización al final del grado. En este contexto, la introducción del enfoque AICLE en la formación inicial del profesorado de primaria depende de la voluntad y capacidad del profesorado para incluirlo como parte del contenido de alguna de las asignaturas que imparte. Todo ello a pesar de existir recomendaciones claras por parte de la Comisión de las Comunidades Europeas para que se incluya este enfoque en la formación del profesorado:

"La mayor parte de los alumnos y personas en formación podrían estudiar al menos una parte de las asignaturas de su plan de estudios en una lengua extranjera. En el futuro, debería incrementarse considerablemente el número de docentes capaces de enseñar alguna de sus asignaturas en al menos una lengua extranjera; a tal fin, los profesores en formación deberían estudiar una o varias lenguas además de su ámbito de especialización y realizar parte de sus estudios en el extranjero." (CCE 2003:11)

⁴ Para más información se puede consultar la página: http://www.educa.madrid.org/portal/c/portal/layout?p_id=7939.1.

⁵ Para más información se puede consultar la versión española del Marco Común de Referencia para las Lenguas en la página del Instituto Cervantes.

⁶ Se puede obtener información sobre los centros con secciones bilingües en la página <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impres/web/portadaEntidad?pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/ProyectosInnovadores/Plurilinguismo/>

Sin embargo, a pesar de estas recomendaciones⁷ y en contra de la tendencia generalizada en otras universidades europeas a favor del enfoque AICLE, los responsables de la elaboración de los nuevos planes de algunas universidades andaluzas han optado por reducir la carga lectiva de la didáctica de las lenguas extranjeras en la formación del profesorado de primaria, reduciendo así las posibilidades de introducir este enfoque en el nuevo curso de formación inicial. En Andalucía esta reducción es además contraria a las orientaciones explícitas en el Plan de Fomento del Plurilingüismo:

"Especial mención merece la formación inicial del profesorado de áreas no lingüísticas, en la que habrá que tener en cuenta el nuevo perfil de profesor o profesora que se va a necesitar. En este sentido, es necesaria la inclusión en el plan de estudios de la práctica de las lenguas extranjeras, que podría considerarse como un importante complemento a la formación de aquel profesorado que desee impartir docencia en los Centros bilingües." (CGJA 2005:28)

Como resultado de esta política universitaria, el enfoque AICLE tendrá que esperar a un nuevo cambio para ocupar el lugar que le corresponde en la formación inicial del profesorado. Mientras tanto, los profesores que vayan a impartir docencia en alguna de las secciones bilingües tendrán que empezar a formarse una vez que se incorporen al centro, como ocurre en la actualidad.

3. LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE LAS SECCIONES BILINGÜES EN CENTROS DE PRIMARIA EN ANDALUCÍA

El Plan de Fomento del Plurilingüismo (CGJA 2005) establece dos tipos de formación para el profesorado de los

centros bilingües. Por una parte, las Escuelas Oficiales de Idiomas y los Centros del Profesorado ven ampliadas sus funciones para ayudar a estos profesores a desarrollar su competencia comunicativa en la lengua extranjera y a desarrollar técnicas pedagógicas adecuadas al entorno AICLE. Por otra parte, la actualización lingüística y cultural necesaria para impartir docencia en una lengua extranjera también requiere de periodos de inmersión en la lengua y en el país extranjero.

desarrollar técnicas pedagógicas adecuadas al entorno AICLE

Las Escuelas Oficiales de Idioma se centran en la formación lingüística y en el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera. Dos actuaciones han sido necesarias para que este programa pueda atender las necesidades formativas del profesorado de los centros bilingües: la creación de nuevas escuelas y una nueva regulación de sus funciones (CEJA 2006b). Como resultado, el profesorado puede matricularse de forma gratuita en el programa de Cursos de Actualización Lingüística (CAL) y recibir clases adaptadas a su situación, con la finalidad de conseguir primero el nivel B1 y posteriormente el nivel B2 del Marco Común de Referencia. Para aquellos centros rurales alejados de estas escuelas, el Plan tiene previsto que la formación lingüística se realice bien a cargo de profesores de secundaria cualificados en los centros enseñanza más próximos, bien en la modalidad *online*⁸.

Los Centros del Profesorado (CEPs) apoyan la formación de los profesores destinados en centros bilingües a través de actividades específicas en sus planes de actuación ya sea a nivel

local, provincial o regional. A nivel local estos planes incluyen cursos impartidos por profesores nativos con experiencia en el enfoque AICLE con un doble objetivo: el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera y la actualización didáctica. Los planes provinciales contemplan la formación y coordinación de todos los implicados en el Plan: profesores, coordinadores de secciones bilingües, directores de centros y auxiliares de conversación, además de unas Jornadas donde se realice una puesta en común del desarrollo del Plan y se intercambien los materiales didácticos. A nivel de la comunidad, se celebra un Encuentro anual para responsables del desarrollo del Plan para valorar su marcha y discutir su futuro. Además, se organizan actividades de formación en colaboración con distintas instituciones, tanto en el ámbito de la comunidad con las propias universidades, como en el internacional con instituciones educativas de otros países para la organización de intercambios escolares.

Finalmente, la Consejería de Educación organiza cada verano cursos de inmersión lingüística y cultural en el país extranjero para profesores destinados en centros bilingües. Al menos un profesor de cada centro tiene garantizada su plaza en estos cursos.

⁷ En el simposio europeo "El aula europea en evolución – El potencial de la educación multilingüe" celebrado en 2005 se puso el acento en la necesidad de formar a los profesores en el enfoque AICLE. Se puede consultar la política de la Comisión Europea en cuanto a la enseñanza de idiomas en la página:

http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc236_es.htm .

⁸ Se puede obtener información relativa a estos cursos en la página de la Consejería de Educación:
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/adistancia/eoi>

REFERENCIAS

- CCE Comisión de las Comunidades Europeas (2003), *Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un plan de acción 2004 – 2006*, Bruselas 24.07.2003 COM (2003) 449 final.

- CECM Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (2006), "Orden 1406/2006, de 14 de marzo, de la Consejería de Educación, por la que se regula el procedimiento de obtención de la habilitación lingüística en idiomas extranjeros de profesores de centros públicos y de centros privados sostenidos con fondos públicos, de Educación Infantil y Primaria y de Educación Secundaria, para el desempeño de puestos bilingües en el ámbito de

competencias de la Comunidad de Madrid", en *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid* 75, p.38-44.

- CEJA Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2006a), "Orden de 24 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los centros bilingües", en *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* 156, pp.11-15.

- CEJA Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2006b), "Decreto 3/2006, de 10 de enero de 2006, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas oficiales de idiomas", en *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* 156, pp.11-16.

- CEJA Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2005),

"Orden de 6 de abril de 2005, por la que se convocan proyectos educativos para la selección de centros bilingües para el curso 2005/2006", en *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* 66, pp.9-15.

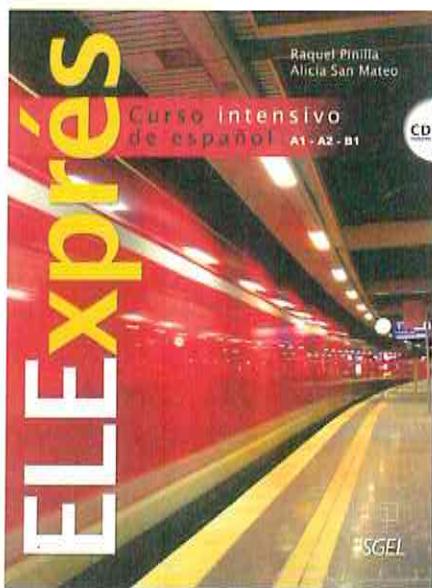
- CGJA Consejo de Gobierno, Junta de Andalucía (2005), "Plan de Fomento del Plurilingüismo", en *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* 65, pp. 8-39.

- GE Gobierno de España (2006), "Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación", en *Boletín Oficial del Estado* 106, pp. 17158-17207.

- ME Ministerio de Educación (2006), "Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria", en *Boletín Oficial del Estado* 293, pp. 43053-43102.

ELEXPRÉS

CURSO INTENSIVO DE ESPAÑOL - NIVEL A1-A2-B1



- Manual destinado a estudiantes que desean progresar rápidamente.
- Dirigido a jóvenes y adultos.
- Tareas y actividades que fomentan el aprendizaje cooperativo (actividades en pareja y en grupo).
- Consta de 27 unidades y de 7 repasos.
- Ofrece una sección de repaso cada 4 unidades.
- Incluye autoevaluaciones y Portfolio.



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

La formazione dell'insegnante di lingua di scuola primaria in Italia

Diana Saccardo
Assegnata al MIUR

1. LA FORMAZIONE INIZIALE DEL DOCENTE DI SCUOLA PRIMARIA

In Italia la formazione iniziale degli insegnanti, compresi gli insegnanti di scuola dell'infanzia e della scuola primaria, avviene all'università. Dopo il conseguimento di un diploma di scuola superiore di durata quinquennale, gli aspiranti docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria seguono un corso di laurea quadriennale in Scienze della Formazione, che costituisce titolo abilitante e consente di insegnare tutte le materie del curricolo, compresa la lingua straniera. Per accedere ai corsi di laurea, è necessario superare un esame di ammissione in quanto l'accesso è a numero programmato sulla base delle previsioni di fabbisogno di personale docente per la fascia di scolarità di riferimento. Il corso di laurea è costituito da un biennio comune seguito da un biennio di specializzazione relativo alla scuola dell'infanzia o alla scuola primaria fra cui gli iscritti possono scegliere. Ogni ateneo individua quali sono i contenuti minimi qualificanti, le attività didattiche e i relativi crediti; il tirocinio didattico, finalizzato all'integrazione strategica e



Venezia

pragmatica tra teoria e pratica, è attivato fin dal primo anno di studi. Il livello di conoscenza richiesto dalle università per la lingua straniera è il livello B1 del CEFR e viene accertato attraverso un esame di idoneità, che può essere sostituito da un certificato

rilasciato da un ente certificatore internazionale, conseguito a seguito di esame. Ciò sta ad indicare che viene richiesta una padronanza della lingua a livello generale, pertanto non relativa alla lingua della classe o ad un uso della lingua naturale quale

potrebbe essere richiesto nell'insegnamento della lingua straniera nella fascia di età corrispondente al livello della scuola primaria. È opportuno anche precisare che la lingua straniera di riferimento nella scuola primaria ora è la lingua inglese a seguito del d. lgs. 59/04, emanato in base alla legge delega n. 53/03.

2. L'INTRODUZIONE DELLA LINGUA STRANIERA NELLA SCUOLA ELEMENTARE

L'insegnamento della lingua straniera è stato introdotto nelle scuole elementari statali con l'articolo 10 della legge 5 giugno 1990, n. 148, e con il decreto ministeriale 28 giugno 1991. Tale decreto prevedeva che l'insegnamento della lingua straniera fosse affidato ad un insegnante elementare specializzato inserito nel modulo organizzativo e didattico di cui all'art. 5 della citata legge n. 148/90 e, pertanto, contitolare del modulo stesso. Solo per la fase di transizione, al fine di assicurare la più ampia diffusione dell'insegnamento della lingua straniera, tale insegnamento veniva affidato ad un insegnante specialista, ossia un insegnante che insegna solo la lingua straniera. Di fatto gli insegnanti specialisti sono quasi sempre laureati in lingua straniera che sono in possesso anche di titolo abilitante per l'insegnamento nella scuola elementare. Nel corso degli anni la "transizione" si è protratta a lungo, la diffusione dell'insegnamento di lingue straniere è stata fortemente disomogenea sul territorio nazionale e, di fatto, è stata confermata nelle classi la figura dello specialista, che è risultata in molte scuole per anni come prevalente sullo stesso "specializzato". In altre parole la fase di "transizione" non è mai stata superata e l'insegnamento della lingua straniera è sempre stato qualcosa di aggiuntivo rispetto al curricolo. Al fine di realizzare comunque quanto previsto dal citato decreto, sono stati istituiti corsi di formazione linguistica di 500

ore per gli insegnanti che non erano in possesso di un adeguato livello di competenza linguistica. Anche i bandi di concorso magistrale emanati dopo la l. n. 148/90 prevedevano una prova di lingua straniera facoltativa. Gli aspetti citati confermano che per l'insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare si intendeva far riferimento innanzi tutto ai cosiddetti docenti specialisti.

3. IL RECLUTAMENTO DEI DOCENTI

Il reclutamento dei docenti a tempo indeterminato avviene attraverso due tipi di graduatorie: una contenente i vincitori dei concorsi a cattedre per esami e titoli e un'altra, provinciale, per l'inserimento nella quale è previsto il possesso di abilitazione. Ora tali tipi di graduatorie, a seguito della l. n. 296/06 sono state trasformate in graduatorie ad esaurimento. Accanto al reclutamento a tempo indeterminato esiste quello a tempo determinato per cui gli Uffici Scolastici Provinciali attingono dalle graduatorie provinciali suddivise in fasce.

**la diffusione
dell'insegnamento di
lingue straniere è stata
fortemente disomogenea**

Attualmente, nella scuola primaria, circa il 50% dei docenti hanno più di 50 anni, il che significa che non sono stati assunti a seguito di abilitazione conseguita con la frequenza del corso di laurea quadriennale in Scienze della Formazione di cui si è parlato, dal momento che questo ha preso avvio nel 1997. L'ulteriore implicazione per quanto riguarda l'argomento trattato in questo articolo, è che la qualificazione linguistica è avvenuta a seguito della prova facoltativa sostenuta nell'esame di concorso o, comunque, successivamente, all'assunzione attraverso i corsi di qualificazione linguistica.

4. I DOCENTI GENERALISTI INSEGNANO ANCHE LA LINGUA INGLESE

Le leggi finanziarie del 2005 e del 2007 prevedono un progressivo aumento del numero di docenti generalisti che insegnano anche la lingua inglese e non più esclusivamente l'affidamento di tale insegnamento a docenti specialisti. A partire dal 2005, a seguito dell'introduzione di questa innovazione normativa è stato dato avvio ad un piano di formazione linguistica e metodologico-didattica da parte del MIUR. Però, poiché l'aggiornamento dei docenti è considerato diritto/dovere, i corsi di qualificazione linguistica e metodologico-didattica sono stati proposti come occasione di sviluppo personale e professionale. Di conseguenza l'iscrizione non era obbligatoria come nemmeno la frequenza di tutto il percorso, per cui si sono verificati sia casi di poche iscrizioni sia parecchi casi di abbandoni a fronte del finanziamento che era stato predisposto. In questa occasione il MIUR ha redatto le linee guida per la formazione linguistica e metodologico-didattica nonché il profilo dell'insegnante di lingua inglese di scuola primaria. In entrambi questi documenti si fa riferimento a CLIL.

Infatti le Linee di Orientamento per la Formazione indicano: "Analogamente a quanto già offerto nel corso dell'anno 2002-2003 ed in un'ottica di implementazione delle risorse, la piattaforma PUNTOEDU per l'inglese [...] offre progettazione e realizzazione di esperienze mirate in lingua veicolare (CLIL)". Mentre il Profilo del docente di lingua inglese della scuola primaria contiene fra le varie competenze "progettare percorsi specifici di lingua, in particolare di

progetto EUCLID

valorizzazione degli aspetti trasversali della lingua, di riflessione sulla e con la lingua, di esperienze mirate in lingua veicolare (CLIL)".

Questo non significa che in conseguenza di ciò la metodologia CLIL venga regolarmente adottata nella scuola primaria. È piuttosto vero che esistono vari esempi di impiego di questa metodologia nella scuola primaria perché parecchi docenti di lingua inglese di scuola primaria sono incuriositi da tale metodologia di cui vengono a conoscenza in vari modi, fra cui i corsi di perfezionamento in CLIL a livello universitario oppure organizzati da qualche Ufficio Scolastico Regionale. Come già ricordato, la formazione in servizio per gli insegnanti in Italia non è obbligatoria né costituisce elemento per la progressione di carriera del docente, che tra l'altro non esiste, per cui la frequenza di corsi di formazione o aggiornamento è lasciata alla libera iniziativa dei docenti.

5. UN CLIMA FAVOREVOL PER CLIL
Il DPR 81/2009 recante "Norme per la riorganizzazione della rete scolastica ed il razionale ed efficace utilizzo delle risorse umane della scuola ai sensi dell'art. 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133" all'art. 10, comma 5 prevede 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 tratta di un intervento di formazione in servizio, questa volta obbligatorio perché richiesto da una riforma ordinamentale, destinato a tutti i docenti di scuola primaria non in possesso dei requisiti per insegnare la lingua inglese, ossia del livello B1 del CEFR, che dovrebbe essere raggiunto nell'arco di tre anni. È chiaro che l'intenzione è quella di fare sì che solo l'insegnante generalista insegni anche la lingua inglese. Questo aspetto, unitamente all'introduzione graduale del docente unico di riferimento con profilo di docente prevalente a cui sono affidati la maggior parte degli insegnamenti, compresa la lingua inglese, se effettivamente ne ha le competenze, consente l'attuazione dell'unitarietà dell'insegnamento che fa buon gioco all'implementazione della metodologia CLIL.

l'unità dell'insegnamento fa buon gioco all'implementazione della metodologia CLIL

Se il docente è in possesso di una competenza linguistico-comunicativa adeguata, l'inglese può essere non solo oggetto di studio, *language to learn*, ma anche lingua usata in maniera naturale e per apprendere contenuti, *language for learning*. Infatti, l'insegnante che insegna solo la lingua straniera ha difficoltà a trattare contenuti non linguistici perché non ha la familiarità richiesta dal momento che non li tratta mai.

La Direttiva annuale per il 2010 da parte del Ministro dell'Istruzione all'ANSAS recita: "promozione di iniziative di formazione indirizzate agli studenti per le lingue straniere

(insegnanti per la scuola primaria metodologia CLIL)". Inoltre, le Indicazioni per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione fanno un riferimento indiretto a CLIL "Con l'apprendimento di due lingue europee, la prima a partire dalle prime classi della scuola primaria e la seconda dal primo anno della scuola secondaria di primo grado, l'alunno sviluppa non solo la capacità di imparare più lingue, ma anche di imparare con le lingue a fare esperienze, ad affrontare temi e problemi e a studiare altre discipline." Quindi, in linea di principio, ora in Italia vi è un clima favorevole all'implementazione della metodologia CLIL nella scuola primaria. Ovviamente ciò non è sufficiente perché si possa dire che la metodologia CLIL venga implementata nella scuola primaria: affinché ciò sia veramente possibile è necessario innanzitutto un buon livello di competenza linguistica generale, come anche la competenza nella lingua dei contenuti non linguistici da trattare, nonché una competenza metodologico-didattica specifica. È auspicabile che il progetto EUCLID, che ha come obiettivi principali la definizione del profilo CLIL dell'insegnante di scuola primaria e l'elaborazione di un pacchetto formativo, trovi il giusto utilizzo in Italia per un'efficace implementazione di CLIL nella scuola primaria.

SITOGRAFIA

- Legislazione Scolastica, <http://www.istruzione.it/web/hub/elenco-news/-/dettaglioNews/viewElenco/0> (ultima consultazione 12 giugno 2010)

CLIL training of primary teachers: an example in Italy

Carmel Mary Coonan
Università Ca' Foscari Venezia



Venezia

The following article describes the main characteristics of a CLIL training course for primary school teachers and reports on the feedback data in order to discuss some of the issues involved in CLIL training for the primary school as transpired from this experience.

1. COURSE OUTLINE

In 2008/2009 a course was commissioned to LADiLS-Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Università Ca' Foscari Venezia by USR Friuli Venezia Giulia to train a group of qualified primary teachers with the knowledge and competences sufficient

to become reference points in their local schools / or networks of schools for CLIL issues at the primary level. The idea was that they might also be called upon to do some micro training if required.

1.1. CONTENT AND ARTICULATION

The course was blended: 50 hours face to face of input and reflection and 70 hours on-line of reflection and application for a total of 120 hours. The course lasted 5 months from January to May. The course was divided into 4 modules covering the following content:

- Action research = 15h (5 face to face + 10 on-line: two weeks)
- Planning in CLIL = 23h (8+15: three weeks)
- Teaching in the new environment:
 - *Communicating in the CLIL lesson* = 18h (8+10)
 - *Finding, adapting, analysing materials* = 18h (8+10)
 - *Creating lesson plans and activities* = 18h (8+10)
- Assessment = 23h (8+15)

a. Action research

Learning aim: knowledge of the reflective model; know how to set up a training session with school group; know how to collect and read data; know how to reflect and monitor.

Training in action research is considered fundamental in any course of professional development for teachers, not least because it provides the means for learning to learning and, therefore, for lifelong learning. In our case however it also acquired an extra valency: the professional profile to be created was that of a teacher who could act as a reference point for the schools who wished to know more about CLIL teaching and learning and

who could guide small groups of teachers in their own school to begin CLIL experiences in their classes, if asked to do so. In our view, knowledge and competency in managing action research cycles represents the best means for promoting learning and for engaging teacher interest and therefore useful for the profile to be created. Thus the reason for the module (to be noted that the model of learning underpinning the course – the reflective learning model, cf.1.2. – provided synergy for this learning objective as the course followers themselves experimented a mode of learning that we wished that they themselves adopt if called upon to do micro-training sessions).

b. Planning in CLIL

Learning aim: awareness of issues in planning for CLIL; be able to plan a CLIL experience taking into consideration various criteria.

An important aspect of the course concerned the need to highlight the integrated nature of a CLIL programme and of the need to find ways of embedding it into the normal school curriculum. One of the means (but by no means the only one – just think of the choice of content, the bridges of contact between the CLIL curriculum, the content curriculum and the foreign language curriculum) whereby this is possible is the accurate identification and declination of objectives. The objectives also comprise an element which is new for most primary school teachers and which complicates the issue – the language element.

A first obstacle that needs to be overcome is the clarification of the terms that are used when talking of objectives in order to have a common ground upon which to build up the reflection.

c. Teaching in the new environment

Learning aims: know how to face the issues relevant to the three areas identified; create CLIL teaching/learning units; find and adapt or create materials and activities; use of ICT.

The module – the longest of the four – was composed of three sub-modules: i. communication in the CLIL lesson: the teacher and classroom management, materials, the pupil; ii. finding and exploiting (electronic) material for CLIL lessons (internet sites, podcasting...); iii. creating of lesson plans and activities. Module 3 deals with fundamental aspects of CLIL learning, namely the strategies required to deal with the learning that pupils have to accomplish (language and content) in the CLIL programme.

'normal' assessment but also to be able to assess the language element within this. In our view this is not something that a primary school teacher normally ignores as a child's cognitive development is revealed also through his/her verbal development. Work on assessment will look at the issue from the point of view of the foreign language situation.

1.2. UNDERPINNING MODEL OF LEARNING

The learning theory underpinning the delivery of the course is the Reflective Model as postulated by Wallace (1991). The model is cyclical and rotates around the following variables:

Experiential knowledge – received knowledge – practice – reflection

The model is particularly suitable for the type of teacher following the course. The course is one of professional development for practicing teachers with some (practical) knowledge of CLIL. This situation allows for the exploitation of the 'knowledge' (experiential knowledge) gained from CLIL practice to promote deeper understanding of pertinent issues through activities of reflection. At the same time, being practicing teachers, many of the teachers will also have followed courses, read articles or consulted at some time relevant literature. The course itself also provides input. The teachers learn from this type of input too. In other words they 'receive' knowledge from sources other than from direct experience. The Reflective model exploits both types of knowledge to deepen understanding of the issues involved in teaching.

Existing knowledge (received and experiential) is used to reflect on practice to create new knowledge which in its turn is used to promote further understanding. For many teachers this type of training is new. The models of professional training they are used to (using Wallace's distinction, 1991:6-10) are the 'Craft model' – teachers learn by 'imitating'

the need to highlight the integrated nature of a CLIL programme

The teacher also needs to be aware of the many problems that are not usually contemplated as being present in a 'normal' lesson (comprehension problems, teacher LS use, pupil LS use) and adjust his/her teaching style accordingly by adopting new strategies, techniques, and pace. In our view the methodological dimension represents the base line of any CLIL programme as without a new sensitivity in this area and obviously the required competence to deal with the problems the dual learning implicit in the CLIL term will not easily be accomplished.

d. Assessment

Learning aims: awareness of critical issues related to assessment in CLIL; be able to create materials/formats for formative and summative assessment. Assessment in CLIL requires that the teacher be able to not only carry out

an expert's techniques' – and the 'Applied science model' – experts provide information about latest theories and the teachers are left with the job of putting the 'information' into practice.

2. FEEDBACK AND EVALUATION

Teacher training in CLIL has mostly been directed at the secondary school level in recognition of the fact that the issues in the primary school are quite different from those of the secondary school. Thus, as the course outlined above represented a new venture, a questionnaire focusing on content, course organization and teaching materials, was submitted to the teachers to evaluate its effectiveness.

2.1. RESULTS

a. Content

The content of the course was chosen as a result of the organizers' experience with CLIL issues and participation in CLIL projects both nationally and internationally¹, as well as their knowledge of the primary school and teaching for early language learning gained through participation in national projects (Balboni, Coonan, Ricci Garotti, 2001; Coonan, 2008a; 2008b; Freddi, 1988; 1989; Zuanelli, 1982). However, primary teacher themselves were not directly consulted (unlike the training packages that are being devised for the EUCLID project where primary school teachers have been directly consulted as to training issues). On a scale from 1 (min.) to 3 (max.), 83% found the content very interesting (scale mark 3), 83% found the content of the course was very clearly expressed (scale mark 3) and 75% found the content to be new and in line with current issues (scale mark 3). As for the learning that resulted, on a scale from 1 (min.) to 4 (max.), 83% declared that they had learnt a lot compared with what they knew beforehand (scale mark 4).

b. Course organization

The course was blended and required

the teachers to interact on-line in asynchronous mode. For the great majority of the teachers enrolled, this way of learning was completely new and could have represented an obstacle to their success. In consideration of this, the actual course was preceded by a 'Gym' where the teachers were taken through all the steps necessary to interact using the internet and the computer technology. Fortunately, feedback concerning the on-line activities was positive: on a scale from 1 (min.) to 3 (max.), 75% found working on-line very interesting ("Fantastico - mi mancherà"). However, on-line learning was also problematical (cf. 'Critical aspects' below).

the teachers were taken through all the steps to interact using the computer technology

c. Materials

The materials used for the training were also subjected to evaluation. These were specially created by the trainers and it was important to understand their effectiveness. On a scale from 1 (min.) to 4 (max.), 92% of the teachers chose scale mark 3. This would seem to denote overall general satisfaction but also that there is room for improvement.

2.2. CRITICAL ASPECTS

Other results highlight aspects of the course that require attention:

- on-line: on a scale of 1(min.) and 3(max.), 67% of the teachers chose scale mark 2 to indicate both the degree of 'attention to the problems they had on-line' and 'management of the forum', thus indicating a degree of dissatisfaction. The problem may be the result of perceived difficulty on the part of the teachers related to the novelty (for them) of the instrument as well as inadequate response by the tutors given this situation. As the

practice of using blended learning for training purposes is destined to increase (an example in Italy is INDIRE which has based its in-service training programme as distance on-line learning), the teachers' reactions and interactions vis à vis on-line learning need to be heeded;

- specialization: 58% of the teachers ask for more in-depth work on some topics only. The aim of the course, however, was to 'train a group of qualified primary teachers with the knowledge and competences sufficient to become reference points in their local schools /or networks of schools for CLIL issues at the primary level.'

Thus good overall knowledge was required, not exploration of some aspects only. The above response could be the result of the heterogeneous nature of the class that had been created: there were those who had more experience in CLIL and who were therefore 'ready' for more in-depth work on specific issues, whereas others had only a smattering or, in some cases, no knowledge at all of CLIL;

- participation: the teachers indicated that they had difficulty in participating in the course with 67% saying that this was due to work commitments. In the open ended questions, the teachers propose that the course be reduced by 50% and that it be scheduled to avoid the demanding periods of work at school. As indicated, the course lasted 120 h, the majority being on line (70h) and it would not have been possible to satisfy the objectives in less time. As time is the issue, a solution would be to reduce the objectives and/or

¹ TNP Language Teacher Training and Bilingual Education, Sub project n° 6, 1996-1999.

ALPME Advanced Level Programme in Multilingual Education, 2000-2003.
CCN CLIL Cascade Network, 2007 cont.

concentrate the course in 'clusters of periods' - especially the face to face lessons - so as to avoid the clashes with the school commitments they refer to;

- reflection: a fundamental feature characterizing learning in the course is the requirement that the teachers reflect. The teachers point out however that they need time to reflect. This request (which may also be related to the 'novelty' of actually reflecting) needs to be related to the time issue above as well as to better guidance in reflecting (teaching to reflect);
- learning techniques: the final issue reported here, and which is a highly relevant one, concerns learning

techniques. 58% of the teachers ask for different kinds of learning techniques - so more variety and perhaps substitution of those used. The techniques used mostly in the course were:

- a. face to face: plenary-input, group/pair work-reflection on issues/making proposals/expressing opinions/debating; plenary-restitution;
- b. on-line: discussion-forum; activity-creation.

Despite this articulation the teachers call for more 'learning by doing'. This would seem to indicate dissatisfaction with the practical dimension in the course and that the reflection carried out tends to be more 'theoretical-

abstract' than rooted in practice. This is an obvious weak point of the course and a danger inherent in using reflection as the key principle in training course. The issue is to find the way to enact reflection on practice, in practice (Schön, 1987) within the time constraints of a given course. This last indication from the questionnaire is in line with the indications deriving from the first year of work of the EUCLID project where the key issues indicated by practicing teachers (contacted directly) is the request for practice and learning by doing. Indeed the verbs used by the teachers are eloquent in this respect: *making, developing, designing, observing, using examples*.

REFERENCES

- BALBONI P.E., COONAN C.M., RICCI GAROTTI F. (2001), *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*, Guerra Soleil, Perugia.
- COONAN C.M. (2008a), "Qualità della produzione orale in LS: lezioni CLIL a confronto", in Coonan C.M. (a cura di), *La produzione orale in ambito CLIL*, sezione monografica di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 39, 1-2.
- COONAN C.M. (2008b), "The foreign language in the CLIL lesson.

- Problems and implications", in Coonan C.M. (a cura di), *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*, Libreria Cafoscari, pp. 13-36, ISBN 978-88-7543-220-1, Venezia.
- FREDDI G. (1988), *Lingue straniere e istruzione primaria in Italia e in Europa*. Atti del Seminario Europeo di Abano Terme sull'Insegnamento delle Lingue Straniere nelle Istruzione Primaria, Liviana, Padova.
- FREDDI G. (1989), *La lingua straniera alle elementari: materiali*

di sperimentazione, IRRSEAE Veneto.

- SCHÖN D.A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, Jossey Bass, San Francisco.
- WALLACE, M. J. (1991), *Training Foreign Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ZUANELLI SONINO E. (1982) (a cura di), *Italiano, dialetto, lingue straniere alle elementari*, Arsenale, Venezia.

WEB REFERENCES

- ALPME, *Advanced Level Programme in Multilingual Education*
<http://www.upf.edu/dtf/alpme/>
(no longer available, giugno 2010)
- CCN CLIL, Cascade Network
<http://www.clilconsortium.jyu.fi/>

- [index.php?option=com_content&task=view&id=41&Itemid=63](#)
(last consultation june 2010)
- PROGETTO PRIN, *La Promozione della Competenza e della Metacompetenza Linguistico Comunicativa in Situazione d'uso Veicolare di una Lingua Seconda/Straniera*

- http://www.ricercaitaliana.it/prin/unita_op-2005113354_001.htm
(last consultation giugno 2010)
- TNP, *Language teacher training and bilingual education*
<http://web.fu-berlin.de/elc/bulletin/5/en/coonan.html> (last consultation, giugno, 2010)
- <http://www.celelc.org/>

El paso de un enfoque comunicativo hacia una metodología AICLE/CLIL

Macarena Navarro Pablo

University of Seville

Parece que un buen punto de partida para este seminario puede ser plantear algunas cuestiones importantes relacionadas con el estudio de esta nueva metodología: AICLE/CLIL (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera).

Quizás la pregunta base sería ¿Por qué un enfoque o método AICLE/CLIL? Cuando un equipo de investigadores se plantea comenzar un estudio en relación a una metodología que emerge, debe tener claro el objetivo principal de su estudio y por qué. Debe saber diferenciar si lo que se pretende es cambiar la metodología existente o tomarla como referencia para mejorarla y adaptarla a las necesidades que van surgiendo en el contexto educativo. Podríamos comenzar planteándonos cuestiones del tipo: ¿Debemos introducir cambios en la forma en la que estamos trabajando con nuestros alumnos? ¿Cuáles son los cambios más importantes que AICLE/CLIL puede introducir en la formación de los futuros maestros de Educación Primaria? o ¿Cuánto puede influenciar el enfoque comunicativo a la hora de introducir AICLE/CLIL?

De cara a la preparación de nuestras sesiones de formación, en primer lugar, intentamos establecer las similitudes y/o diferencias entre el tipo de formación que están recibiendo nuestros alumnos, con el que denominamos un enfoque

comunicativo en la enseñanza de una lengua extranjera, con el tipo de formación-aprendizaje que queremos introducir, AICLE/CLIL. Decidimos tomar la metodología actual como punto de referencia base sobre la que teníamos que introducir modificaciones concretas.

Hay varios motivos por los cuales hemos elegido comenzar estos cursos de formación de nuestros estudiantes partiendo de unos conocimientos ya adquiridos. Uno de estos ellos es puramente práctico. Si pensamos dar unas sesiones breves y que sean capaces de poner en práctica ciertos conocimientos impartiendo una única sesión de clase, de acuerdo con una metodología concreta, tenemos muy poco tiempo para empezar de cero. Pensamos que la metodología comunicativa y sus principios fundamentales pueden ser una buena base para lo que nos proponemos trabajar con nuestros alumnos. La idea enlaza con el tipo de aprendizaje que buscamos. Queremos construir sobre algo, sobre la base de los conocimientos previos que tienen nuestros alumnos.

Pasamos a explicar los pasos que seguimos en esta primera parte de nuestro estudio que comprende: las sesiones de formación, tareas encargadas a nuestros alumnos, evaluación y finalmente los comentarios y conclusiones.

1. SESIONES DE FORMACIÓN

Las sesiones consistieron en varias horas presenciales complementadas con enseñanza virtual.

Proporcionamos a nuestros alumnos una página Web en la que podían encontrar la información con la que íbamos a comenzar.¹

El grupo del proyecto de investigación al que pertenecen estos trabajos EUCLID acordó, con carácter general, algunas pautas comunes para las sesiones que incluían dos bloques básicos que debía tener una sesión de formación CLIL:

1. What a CLIL session should include?

- Knowledge and understanding.
- What is CLIL?
- What are the advantages of CLIL?
- Examples of CLIL.

2. Plan a CLIL session.

Por tanto, el primer apartado de nuestras sesiones lo dedicamos a presentar las ideas básicas y principios de AICLE. Utilizamos como marco el documento: *"Draft list of principles upon which introductory clil sessions will be based"*². En este documento se

¹ <http://personal.us.es/mnp>.

² Para ver el documento original visite: www.primaryclil.org.



Siviglia - Plaza de España

presentan como principios importantes a tener en cuenta para programar una sesión de clase los siguientes:

- Objetivos: algunos objetivos principales de la metodología AICLE, tales como capacitar a los alumnos para comunicarse en una lengua extranjera al tiempo que aprenden contenidos curriculares, despertar actitudes positivas hacia el uso de una segunda lengua además de interés en culturas diferentes y desarrollar destrezas cognitivas;
- Edad: deben tener en cuenta la edad de los alumnos con los que van a trabajar para elegir el área curricular de estudio. Considerar los posibles estilos de aprendizaje de los alumnos para seleccionar los procedimientos y estrategias más adecuados. Tener en cuenta factores cognitivos propios de la edad con la que trabajamos. La edad de los alumnos influye también para

determinar la proporción de contenidos que se presentará en la segunda lengua y en la lengua materna. También el grado de complejidad de las estructuras que se trabaje dependerá en gran medida de la edad de los estudiantes a los que se dirige la clase;

estrategias concretas y adecuadas a cada edad y área de conocimiento

- Métodos: los métodos de enseñanza deben ser más concretos y concisos. Deben fomentar el aprendizaje activo: "learning by doing", y el uso de los sentidos. Usar repeticiones. Deben estar centrados en el alumno. Es conveniente que busquen lo más cercano a una adquisición frente al aprendizaje, siguiendo la línea de las ideas de Krashen. Se busca una forma de enseñanza basada en ideas constructivistas desarrollando

destrezas cognitivas y meta-cognitivas y en la que el alumno pueda ser consciente de las estrategias de aprendizaje que utiliza;

- Actividades: el tipo de actividades que deben incluirse serán "*task-based*" y "*project work*" (aprendizaje basado en la realización de tareas y proyectos). Deben incluirse actividades que desarrollen destrezas cognitivas como comparar, contrastar, secuenciar, predecir, dar opiniones...;

- Materiales y recursos: necesitarán ordenadores con acceso a internet y equipos audiovisuales. Deberán seleccionar el material y recurso más adecuado teniendo también en cuenta la edad de sus alumnos;

- Planificación: deberán definir los pasos que debe tener cada lección;

- Uso de estrategias: deben elegir estrategias generales, "*instructional strategies*". También estrategias concretas y adecuadas a cada edad y área de conocimiento, como el uso de gestos, lenguaje del cuerpo, relacionar lo abstracto con lo concreto; uso de materiales auténticos, visuales; repeticiones, uso de sinónimos; corrección de errores a través de

respuestas correctas;

- Evaluación: la evaluación puede estar basada en la observación del profesor unida a algunos test. Tendrán que preparar qué tipo de puntuación van a utilizar. También tendrán que preparar esos controles en función del porcentaje de contenidos curriculares y los relacionados con el aprendizaje de la segunda lengua.

En la página web de la asignatura³, les remitimos a una serie de enlaces generales para que complementen la información. También pueden ver ejemplo de práctica CLIL a través de los videos a los que les dirige esta página.

2. TAREAS DE NUESTROS ALUMNOS

Después de estas sesiones de formación tenían que realizar las siguientes tareas:

1. Elaborar un "lesson plan" de acuerdo con una plantilla proporcionada⁴;
2. Grabar una sesión de clase usando el material preparado.

3. EVALUACIÓN

Realizar una evaluación posterior, tanto de las sesiones preparatorias que nosotros tuvimos con ellos, como de su propia actuación utilizando los cuestionarios que les preparamos⁵. A continuación presentamos algunas preguntas que se realizaron a los alumnos para su evaluación y un

ejemplo de las respuestas mayoritarias:
Which features of the training did you find most useful?

Use of a variety of resources such as recorded classes, websites, etc. The idea of integrating topics of the subjects into language lessons.

Which features could have been improved and how?

More time to learn how to plan CLIL lessons and how to select and prepare materials for a CLIL course.

Which other issues related to CLIL teaching would you like to address in future training?

Grouping strategies

Alternatives ways for providing input

Techniques for making subject matter comprehensible

Using group work and team-building techniques

Use CLIL in ICT

También pedimos a nuestros alumnos que al final añadieran cualquier comentario que consideraran relevante y útil para el trabajo que estábamos realizando. Destacamos los siguientes: "I think that more emphasis should be paid to the design of CLIL courses: selection of objectives, types of learning and teaching activities, learner and teacher roles, and the role of materials".

"Teacher training is very important for work well this type of class. This

training should be at the university, with more real and practical subjects. There are many subjects that have nonsense in our studies, and don't have a lot of practical and real subjects".

"For a better integration of CLIL teaching is necessary the incorporation of new technologies such as interactive whiteboards, loudspeaker in computers, etc. The use of interactive whiteboards would be a challenge in CLIL teaching".

"The idea of CLIL is great so, don't give up... it's important to promote CLIL showing the advantages with regard to the traditional teaching".

A modo de conclusión pensamos que la experiencia ha sido muy productiva. El trabajo realizado por los alumnos ha sido bueno. Con ello demuestran estar preparados para empezar a trabajar en esta línea. Los comentarios de nuestros alumnos nos animan a continuar con este proyecto que pensamos puede generar un material que sea útil para ellos y otros docentes en un futuro.

³ <http://personal.us.es/mnp>.

⁴ Para ver la plantilla visite: www.primaryclil.org o <http://personal.us.es/mnp>.

⁵ Para ver los cuestionarios visite: www.primaryclil.org o <http://personal.us.es/mnp>.

REFERENCIAS

- Página principal del proyecto EUCLID APPC
<http://www.primaryclil.org>
(last date consulted: 2nd june 2010)
- Página personal en la que se encuentra la asignatura:
<http://personal.us.es/mnp>
(last date consulted: 2nd june 2010)
- CLIL 4 teachers:

- <http://clil4teachers.pbwiki.com/Front Page>, dentro de esta página: Resource Bank y CLIL and curriculum.
- International CLIL Research Journal.
<http://www.icrj.eu/> dentro: Current issue: The Andalusian Bilingual Sections Scheme: Evaluation and Consultancy, Language Attitudes in CLIL and Traditional EFL Classes

(last date consulted: 1st june 2010)

- Integrating Reading and Writing into the Context of CLIL Classroom: Some Practical Solutions.

<http://www.clilconsortium.jyu.fi/>
dentro de la página: Extracts from CLIL for the Knowledge Society (European Commission 2006) 2. David Marsh y 4. María Jesús Frigols. (last date consulted: 1st june 2010)



Riviste Linguistiche

2010 | 2011

www.elimagazines.com



**28 Riviste
7 lingue
CD Audio
Note per l'insegnante
Livelli A1 - C2
6 numeri all'anno**

English
Français
Deutsch
Español
Italiano
РУССКИЙ ЯЗЫК
Linguā Latīna

**Il primo numero è disponibile
in pdf sul sito**
www.elimagazines.com





a cura di

MARIA CECILIA LUISE

Inserto ideato da

GIOVANNI FREDDI

Supplemento a
SCUOLA & LINGUE MODERNE
n. 6-7 2010Organo ufficiale Associazione
Nazionale Insegnanti di Lingue
Straniere (ANILS)

Sommario

- Usare chat e fumetti a fini glottodidattici
- Stimolare il cervello "muto" in classe

Usare chat e fumetti a fini glottodidattici

Proposte di approfondimento dalla rete

Maria Cecilia Luise

Università di Firenze



In questo numero di BLE pubblichiamo un saggio di Angela Lucatorto che ci presenta l'uso delle tecnologie multimediali con i bambini che studiano una lingua straniera analizzandolo da un punto di vista neurologico e psicologico: il loro uso infatti è giustificato non solo dal potenziale motivazionale che posseggono, ma anche dalla possibilità di stimolare in modo armonico e completo entrambi gli emisferi cerebrali, quello sinistro, tradizionalmente sede delle facoltà di linguaggio e quello destro, definito "muto" ma che in realtà, come è stato dimostrato da numerosi studi di neurolinguistica, è coinvolto attivamente nell'acquisizione e nell'uso del linguaggio. Le risorse in rete che l'autrice presenta sono interessanti, ma noi in particolare

vorremmo riprendere due delle proposte di Lucatorto, quelle meno "didattiche", non nate per finalità legate all'insegnamento delle lingue, e che, in queste o altre versioni, possono essere utilizzate con studenti di ogni età e livello di competenza comunicativa. Le vogliamo riprendere per proporre degli approfondimenti proprio sul loro utilizzo da parte di insegnanti di lingue straniere.

Il primo sito che riprendiamo è Skypito, versione per bambini del noto programma di comunicazione polivalente che permette dalla chat alla telefonata, dalla condivisione di file alla chiamata video, sempre attraverso la rete Internet. Skypito permette ai bambini di chattare in un ambiente protetto e controllato: la frequentazione di comunità virtuali, la partecipazione a

chat sincrone hanno portato alla nascita di una varietà linguistica particolare, legata al mezzo di trasmissione del messaggio, che richiede l'uso di elementi grafici e espressivi, di forme di comunicazione e espressioni linguistiche specifici, dagli emoticons agli acronimi, dalle onomatopee alle abbreviazioni, che possono essere oggetto di insegnamento-apprendimento linguistico, adattabili anche ai bambini in età di scuola primaria; su tali aspetti didattici e linguistici proponiamo un saggio che approfondisce prima le caratteristiche linguistiche della lingua inglese delle chat, poi si sofferma l'utilizzo didattico delle chat per l'apprendimento delle lingue straniere: "Netspeak, chat e l'apprendimento della lingua inglese", reperibile sul sito

http://bandalarga.garamond.it/index.php?risorsa=articolo_view&id_articolo=22

L'altra risorsa che riprendiamo dal contributo di Lucatorto è quella che permette la creazione di fumetti. Il fumetto è una tecnica di espressione molto utilizzata nell'insegnamento delle lingue con studenti di qualsiasi età, ma il suo utilizzo nella maggior parte dei casi si limita alla fase della presentazione di materiale linguistico, della comprensione di un testo, presentato appunto sotto forma di racconto a fumetti.

In realtà il fumetto può essere usato per lavorare in modo puntuale sulle abilità di comprensione, per svilupperle e per stimolare la comprensione sia globale sia analitica.

Proponiamo di approfondire l'argomento dell'uso didattico del

fumetto attraverso due risorse: la prima è una descrizione delle tecniche glottodidattiche di incastro con l'uso del fumetto e dei loro vantaggi presentata da Paolo Balboni in una clip video inserita in Youtube, il sito web che permette la condivisione di video tra gli utenti della rete, un modo innovativo per proporre formazione; è all'indirizzo: <http://www.youtube.com/watch?v=twCnz6fOweU>

La seconda risorsa è un breve saggio, nella "tradizionale" forma scritta, in inglese, che esplora in modo schematico ma completo le possibilità di uso didattico di fumetti e cartoni animati: "Using cartoons and comic strips". L'indirizzo è: <http://www.teachingenglish.org.uk/language-assistant/teaching-tips/using-cartoons-comic-strips>

Stimolare il cervello "muto" in classe

L'uso delle tecnologie multimediali nell'insegnamento precoce della lingua straniera

Angela Lucatorto

Università degli Studi di Bari

1. IL BAMBINO MEMORIZZA CIÒ CHE LO AFFASCINA

Nel momento in cui si chiede ad un bambino di scuola primaria di imparare una poesia o più in generale una lezione, con molta probabilità si assisterà ad una grande fatica durante il suo processo di memorizzazione. Tuttavia, quello stesso bambino probabilmente sarà in grado di elencare senza sforzo i nomi di tutti i calciatori del campionato italiano ed europeo, o forse conoscerà alla perfezione tutti i testi delle canzoni degli idoli che gli stanno più a cuore o ancora, se si tratta di un giovane musicista, è in grado di tenere a mente

lunghe partiture di pezzi musicali da lui suonati. Questa evidente discrepanza tra il "sofferto" apprendimento di una lezione scolastica e la profonda e spesso semplice memorizzazione di nomi, di partiture, di testi di canzoni dovrebbe indurre il docente a riflettere sulle modalità di insegnamento/apprendimento attuate e a porsi delle domande circa i perché di tali differenze nella memorizzazione da parte di uno stesso bambino. Ciò che cambia è, in primo luogo, il piacere di imparare e di conoscere, la voglia di sapere e l'essere affascinati da qualcosa. La motivazione (dal latino

motus) è, infatti, il desiderio che spinge un individuo verso l'apprendimento e senza la quale la memorizzazione difficilmente può avvenire. Inoltre, l'apprendimento di una canzone, o di una musica, per esempio, prevedono un immagazzinamento degli input che coinvolge differenti tipi di memoria:

- La memoria sensoriale uditiva o ecoica (ritornelli, cantilene, rime, musica...).
- La memoria visiva o iconica (memorizzazione di simboli caratterizzati dalle note musicali scritte sul pentagramma, il video di una canzone cui si può facilmente associare il significato del testo ...).
- La memoria visuo-spaziale legata al



movimento delle dita sullo strumento musicale.

Come ricorda Cardona (2001), uno stesso input recepito e riutilizzato attraverso canali differenti permette di conservare il ricordo in modo più duraturo e quindi di immagazzinarlo nella memoria a lungo termine.

2. IL CERVELLO "MUTO"

Le ricerche nel campo delle neuroscienze svolte nel corso degli anni hanno permesso di conoscere in modo approfondito il funzionamento della mente umana. Sapere, infatti, come le informazioni sono immagazzinate e riutilizzate dal nostro cervello ha dato modo di capire, in particolare, come questo organizza il sapere. Non si vuole qui trattare nello specifico l'argomento, quanto accennare la questione dell'apprendimento su basi chimico-cerebrali.

Le conoscenze e l'acquisizione sono garantite da una stimolazione neuronale e da una trasmissione dell'informazione attraverso canali elettrochimici, i neuriti e le sinapsi. Questo significa che più i neuroni sono stimolati, maggiori connessioni (dendriti) cerebrali si creano. Inoltre, i lobi cerebrali pur essendo "divisi" e asimmetrici a livello funzionale e anatomico (Lucatorto 2010: 57-70) non operano distintamente, ma collaborano come un "tutto unitario" (Danesi, 998:58) nei vari atti di cognizione. Questa caratteristica risulta essere estremamente rilevante poiché in tal modo si concede all'emisfero da sempre valutato meno importante perché considerato "muto" (l'emisfero destro), ovvero non responsabile direttamente dei processi legati al linguaggio, un ruolo maggiore e complementare al sinistro durante il processo di acquisizione. In realtà se è vero che l'emisfero sinistro è capace, più del destro, di riconoscere e rielaborare certe informazioni legate al linguaggio, è altrettanto riconosciuto che l'emisfero destro detiene la priorità per gli aspetti del linguaggio legati all'intonazione, al timbro dell'interlocutore e alla melodia. Se, dunque, i danni che potrebbero

occorrere nell'emisfero destro del cervello in generale non causano fenomeni di afasia, producono tuttavia amusia e fenomeni di agnosia (con l'impossibilità di riconoscere gli aspetti più musicali dell'informazione orale).

più i neuroni sono stimolati, maggiori connessioni cerebrali si creano

3. STILI COGNITIVI E INTELLIGENZE MULTIPLE

È da evidenziare che quanto e come uno studente imparerà dipende anche dal suo stile cognitivo, e che il contesto scolastico è fortemente influenzato dallo stile cognitivo di ogni docente¹.

La maggior parte dei modelli che definiscono gli stili cognitivi si basano su contrapposizioni bipolarie:

- analitico/globale (o olistico-seriale): è uno stile di apprendimento che prevede una preferenza del soggetto o per la visione d'insieme (globale-olistico) per poi giungere al dettaglio, o una preferenza per i dettagli fino a giungere al globale (analitico);
- sistematico/intuitivo: in cui il soggetto o procede per tentativi (intuitivo) o analizza in modo sistematico tutti gli elementi prima di giungere ad una risposta. Per capire meglio questo stile basti pensare a come ognuno di noi preferisce montare un mobile: il soggetto sistematico preferirà leggere le istruzioni e procedere passo dopo passo al montaggio, il soggetto intuitivo osserverà tutti i pezzi che lo compongono e procederà per intuito all'assemblaggio;

- convergente/divergente: il soggetto convergente procederà in modo logico, seguendo uno schema definito, l'apprendente divergente non avrà schemi e procederà in modo non conforme e originale;
- verbale/visuale: queste caratteristiche prevedono che chi apprende possa imparare in modo più proficuo o

osservando, e quindi attraverso il codice visivo, o ascoltando utilizzando il codice verbale.

Come si nota gli stili d'apprendimento sono differenti e ognuno è specifico per ciascun individuo. Gardner (1987), inoltre, ha successivamente proposto la teoria delle "Intelligenze multiple" confutando i test di Q.I. e sostenendo che ognuno è intelligente in 8 modi differenti:

- Intelligenza linguistico-verbale
- Intelligenza logico-matematica
- Intelligenza visivo-spatiale
- Intelligenza ritmico-musicale
- Intelligenza corporea-cinestetica
- Intelligenza naturalistica
- Intelligenza interpersonale
- Intelligenza intrapersonale

Alcuni possono possedere livelli di intelligenza molto alti in tutte le categorie, altri, contrariamente, hanno sviluppato maggiormente solo alcune di esse. Inoltre Gardner sostiene come tutti abbiano la possibilità di migliorare o sviluppare tutte queste intelligenze se messi nelle condizioni di poterlo fare². Ogni studente è una persona unica e dato uno stesso stimolo ognuno apprenderà, in base alle proprie esperienze e sensazioni, in modo differente, unico e soggettivo. "In nessun altro luogo (tranne che nella scuola) a individui ammassati per molte ore si richiede la massima efficienza in compiti difficili e una armoniosa interazione" (Armstrong 1999:98).

¹ Lo stile cognitivo è definito da Cadamuro come "la tendenza di una persona a preferire un certo modo di apprendere-studiare; riguarda la sua modalità di percepire e reagire ai compiti legati all'apprendimento, attraverso la quale mette in atto, o sceglie, i comportamenti e le strategie per apprendere (2004:71).

² Un esempio è quello di cucinare una pietanza seguendo una ricetta: leggere o ascoltare la ricetta prevede un'intelligenza verbale; pesare o calcolare proporzioni differenti (intelligenza matematica); valutare i gusti di ognuno (intelligenza interpersonale); tener conto dei propri gusti (intelligenza intrapersonale); scegliere la pentola in base al maggiore o minore contenuto (intelligenza visivo-spatiale) e così via.

4. LA MOTIVAZIONE A SCUOLA

In condizioni simili quali quelle della scuola, in cui lo studente è continuamente sottoposto a stress e frustrazione data dalla poca dinamicità della lezione, l'aspetto motivazionale rischia di venir meno e questo soprattutto in presenza di bambini. Nel momento in cui lo studente è sottoposto ad una situazione tale che lo porta a provare ansia, si instaura un meccanismo "di difesa" che impedisce l'apprendimento. Il filtro affettivo (Krashen 1983) è proprio questa barriera tra la materia da apprendere e lo studente e che impedisce un'acquisizione profonda dell'input nonostante lo stimolo sia stato correttamente presentato. Come ricorda Cardona (2001), in un contesto che procura ansia (dover parlare davanti ai compagni o davanti ad un docente che si teme, o addirittura essere costretto a svolgere un dettato o copiare un testo pur essendo dislessico e disgrafico) e in cui il filtro affettivo è certamente attivo, lo studente formerà sia un ricordo esplicito e verbalizzabile di questo momento ("oggi non sono riuscito a parlare durante l'interrogazione, tutti ridevano di me e l'insegnante mi ha rimproverato"), sia "un ricordo emotivo che si attiverà ogniqualvolta si ripresenti lo stimolo" (Cfr. op.cit. 37-38). Per tale ragione bisogna creare un clima disteso e collaborativo nella classe, con momenti ludici o situazioni in cui l'alunno non si senta giudicato e in cui si opera in modo tale da aumentare la sua motivazione e abbassare il filtro affettivo.

5. EMOZIONI, SENSI E ACQUISIZIONE

Poiché, dunque, senza una giusta motivazione e in presenza di ansia non si ha acquisizione (Krashen e Terrel, 1983), si capisce bene quanto il ruolo dell'emisfero destro, sensoriale ed emotivo, sia di estrema importanza fin dalle prime fasi del percorso di apprendimento. Puntare sull'emozione e sulle sensazioni fin dall'inizio con immagini, colori, canzoni, e tecniche che, in generale, stimolano le abilità visuo-spaziali è un modo per attivare fin dai primi istanti l'emisfero destro

del discente che, così, sarà ben predisposto ad apprendere.

Questo tipo di procedura non dovrà, tuttavia, essere abbandonata nel corso della lezione. Sottolineiamo, infatti, come l'uomo ricordi il 10% di ciò che vede, il 20% di ciò che ascolta, il 50% di ciò che vede e ascolta (Begley, 1994, cit. in Porcelli, Dolci, 1999:52), ma la percentuale aumenta ancora se lo stimolo in entrata è sentito (a livello sensoriale, olfattivo, tattile), ascoltato e visto.

creare un clima disteso e collaborativo nella classe

In questo caso, quindi, saranno estremamente utili tecniche che prevedano una descrizione di un oggetto attraverso i 5 sensi, o una descrizione delle scene o delle immagini fisse o in movimento, l'ascolto di un racconto ad occhi chiusi (Danesi, op.cit. 141), attività di problem solving, giochi ludici e in tal senso un maggiore uso di software didattici con colori, disegni, fumetti, audio, canzoni, giochi può certamente essere di grande aiuto nella classe di lingua.

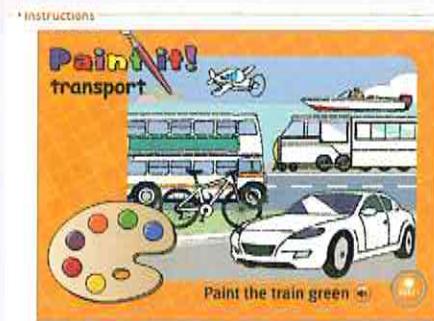
6. ALCUNE RISORSE DISPONIBILI IN RETE

I bambini di oggi sono certamente a loro agio nel mondo dell'informatica,

forse più di quanto non lo siano gli stessi insegnanti. Per tale ragione attirare la loro attenzione e motivarli con l'uso di un mezzo a loro familiare potrà, di certo, garantire ottimi risultati. Le risorse disponibili nel web, inoltre, sono sempre maggiori e i software per l'apprendimento linguistico sono un ottimo alleato anche, e soprattutto, in presenza di alunni con disturbi della lettura e della scrittura. Inoltre, come abbiamo già più volte sottolineato, sfruttare colori, immagini in movimento, musiche e attività che rendono l'alunno più attivo permette di stimolare maggiormente l'uso dell'emisfero destro, facilita differenti stili cognitivi e permette una memorizzazione degli input più duratura. Di seguito presentiamo solo alcuni dei software presenti nel web e che possono essere facilmente sfruttati durante un percorso di insegnamento di lingua.

Per l'apprendimento della lingua inglese il sito del British Council <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en>, realizzato per bambini di madrelingua inglese, ma sfruttabile anche per percorsi didattici di LS, è certamente tra i più completi. Canzoni, fiabe, attività di *problem solving*, giochi, immagini da colorare seguendo le istruzioni fornite in inglese, attività che, sapientemente gestite dall'insegnante, stimolano il bambino durante l'apprendimento che diventa divertente e più autonomo.

<http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en>



Volpe: I'm looking for fast pets. Listen to the dog barks and find the right pets.



Volpe: I'm looking for fast pets. Listen to the dog barks and find the right pets.



<http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en>

In alto il gioco dell'identikit in cui il bambino, seguendo le descrizioni fisiche fornite dalla volpe, deve trovare l'animale di volta in volta "incriminato".

Sempre per la lingua inglese, in particolare per lo sviluppo lessicale, il sito http://concurso.cnice.mec.es/cniece2005/132_English_for_Little_children/presentacion/presentacion.html è particolarmente interessante poiché unisce ascolto, immagini, colori e attività pratiche per il bambino che di volta in volta, e dopo aver scelto il livello di competenza a lui più adatto, mette alla prova sé stesso in modo divertente e senza alcuna ansia (*Memory*, abbinamento parola immagine, ascoltare e trascinare le immagini relative alla parola pronunciata...).

In rete è disponibile anche un software



utilizzabile per sviluppare la competenza comunicativa dei bambini. Si tratta di <http://www.skypito.com/>, una versione di Skype esclusivamente per bambini i quali, in tal modo, hanno la possibilità di interagire e comunicare, oralmente, attraverso videochiamate o usando le chat animate, con coetanei in tutto il mondo.

interagire e comunicare oralmente con coetanei in tutto il mondo

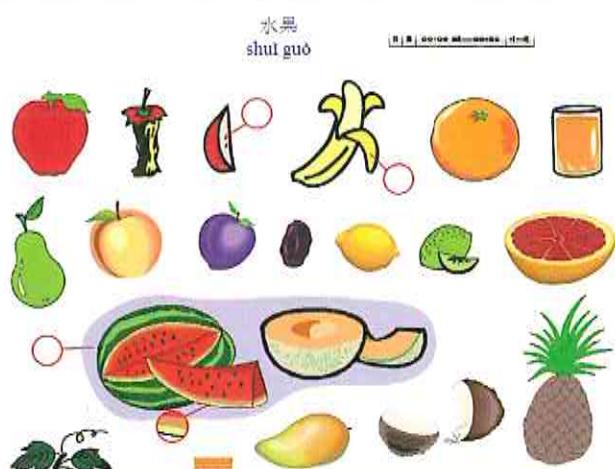
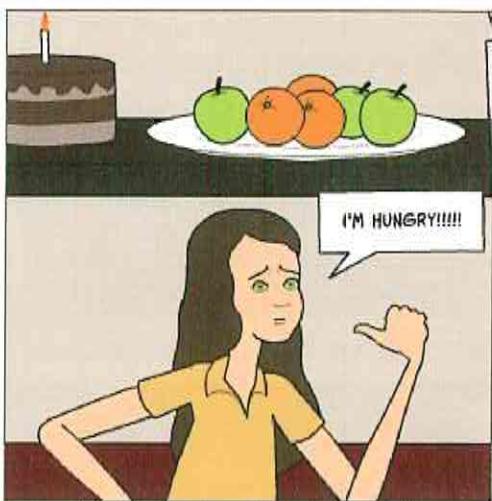
Gli insegnanti potrebbero prevedere, inoltre, accordi con scuole di altre nazioni e mettere in contatto i loro

alunni, creare lezioni in contemporanea attraverso una video-chiamata, lavori in piccoli gruppi o coppie tra due alunni di nazioni diverse.

LanguageGuide.org è un vocabolario illustrato plurilingue per bambini che permette, attraverso la visione di immagini e con un passaggio del mouse su di esse, di leggere la forma scritta della parola e ascoltarne la pronuncia e, dunque, di utilizzare più canali per memorizzare il lessico. Si seleziona la lingua d'interesse (tra cui Francese, Cinese, Inglese, Spagnolo, Russo, Hindi, Ebraico ...), dopodiché si sceglie un argomento e si aprirà un'interfaccia con il nostro dizionario illustrato con tanto di audio che aiuta nella pronuncia delle parole. A pag. VI due esempi: il primo in lingua francese, il secondo in Cinese-Mandarino.



http://www.languageguide.org/im/sea_animals/fr/



<http://www.languageguide.org/im/fruits/cn/>



<http://pixton.com/>

Per stimolare la produzione e la creatività dei bambini si può chiedere loro di creare un fumetto. Molti di loro, però, forse non sono abili disegnatori e la motivazione potrebbe venire meno, così attraverso Pixton (<http://pixton.com/>) potranno creare dei fumetti senza alcuno sforzo. Sceglieranno luoghi, personaggi, espressioni del viso, posizioni del corpo e scriveranno la loro storia.

Un modo più creativo, colorato e dinamico per migliorare la produzione scritta dei bambini e la loro competenza poetico-immaginativa. In basso due esempi di ciò che può essere realizzato con questo programma.

Infine, tra i veri e propri giochi per bambini presenti in Internet, non creati ad hoc per l'apprendimento e quindi da considerare materiale autentico e che può essere utile durante l'apprendimento della lingua inglese o francese a livelli più avanzati per

sviluppare le capacità di seguire istruzioni, comprendere frasi, risolvere problemi, comprendere il lessico,

segnaliamo quelli presenti nel sito <http://www.7.jeux.com/jeux/categories.php?VIDCat=20&to=0>.

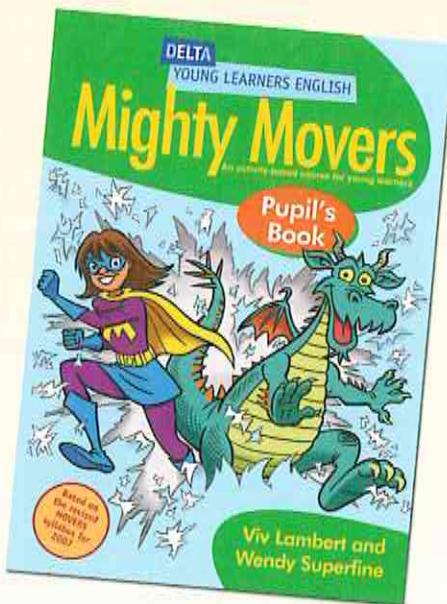


BIBLIOGRAFIA

- ANNETT M., ALEXANDER M.P. (1996), *Atypical cerebral dominance: predictions and tests of the right shift theory*, *Neuropsychologia* 34: 1215-1227.
- ANSALDO A.I., ARGUIN M., LECOURS A.R. (2002), "The Contribution of the Right Cerebral Hemisphere to the Recovery from Aphasia: a Single Longitudinal case Study", in *Brain and Language*, 82, 206-222.
- BALBONI P.E. (1991), *Tecniche didattiche e processi per l'apprendimento linguistico*, Liviana, Padova.
- BALBONI P.E. (2002), *Le sfide di Babele, insegnare le Lingue nelle Società Complesse*, UTET UNIVERSITÀ, Torino.
- BALBONI P.E. (2007), *Tecniche Didattiche per l'Educazione Linguistica*, UTET UNIVERSITÀ, Torino.
- BALBONI P.E. (2008), *Imparare le lingue straniere*, Marsilio, coll. «Elementi», Venezia.
- BALBONI P.E., *Educazione bilingue*, Perugia, Guerra, (1999), coll. «Biblioteca italiana di glottodidattica»
- BEAR M. F., CONNORS B. W., PARADISO M. A. (2002), *Neuroscienze. Esplorando il cervello*, Edizione Masson, Milano.
- BETTONI C. (2002), *Imparare un'altra lingua*, Laterza, Bari.
- BURGESS C. e SIMPSON G.B. (1988), "Cerebral hemispheric mechanisms in the retrieval of ambiguous word meanings", *Brain and Language*, 33, 86-103.
- CADAMURO A. (2004), *Stili cognitivi e stili di apprendimento. Da quello che pensi a come lo pensi*, Carocci Editore, Roma.
- CAMBIAGHI B. (1994), *L'insegnamento della lingua straniera*, La Scuola, Brescia.
- CAPLAN D. (1987), *Neurolinguistics and linguistic aphasiology*, Cambridge University Press, Cambridge.
- CARDONA M. (2001), *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue straniere: una prospettiva glottodidattica*, UTET Libreria, Torino.
- CARDONA M. (2004), *Apprendere il lessico di una lingua straniera. Aspetti linguistici, psicolinguistici e glottodidattici*, Adriatica, Bari.
- CELCE-MURCIA M., OLSHTAIN E. (2001), *Discourse and Context in Language teaching: a Guide for Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge.
- COLLINS M. e CONEY J. (1998), "Interhemispheric Communication Is Via Direct Connections", *Brain and Language*, 64, 28-52.
- COLLINS M. (2002), "Interhemispheric Communication via Direct Connections for Alternative Meanings of Ambiguous Words", in *Brain and Language*, 80, 77-96.
- COPPOLA D. (2002), "L'interazione glottodidattica nell'istruzione primaria: stili di insegnamento, strategie di apprendimento, bisogni, motivazioni", in: Mazzotta Patrizia (a cura di), *Europe, lingue e istruzione primaria*, Utet Libreria, Torino.
- COPPOLA D. (2004), *Dal formato didattico allo scenario*, E.T.S., coll. «Scienze dell'educazione» Comunicazione, interazione, didattica delle lingue/culture, Pisa.
- CROW T.J. (2002), *Handedness, language lateralization and anatomical asymmetry: relevance of protocadherin XY to hominid speciation and the aetiology of psychosis*, British Journal Of Psychiatry 181: 2 9 5 -2 9 7.
- DANESI M. (1998), *Il Cervello in Aula Neurolinguistica e didattica delle lingue*, Guerra, coll. «Studi sul linguaggio, comunicaz. Apprend.», Perugia.
- DE MARCO A. (2000) (a cura di), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Carocci, Roma.
- DULAY H., BURT M., KRASHEN S. (1985), *La seconda lingua*, Il Mulino, Bologna.
- EMMORY, K. (1987), "The Neurological Substrates for Prosodic Aspects of Speech", in *Brain and Language*, 30, 305-320.
- EURYDICE, la rete di informazione sull'istruzione in Europa (2006), *Apprendimento Integrato di Lingua e Contenuto (CLIL) nella scuola in Europa*, Trad. It. Silvia Vecchi, Bruxelles.
- FREDDI G. (a cura di), *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, UTET, coll. «Glottodidattica», Torino.
- FREDDI G. (1999), *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere*, Utet, Torino.
- GESCHWIND N. et al. (1984), *Cerebral dominance: The Biological Foundations*, Harvard University Press.
- KRASHEN S. (1983), *Second Language acquisition and second language learning*, Pergamon Press, Oxford.
- LE BOULCH J., (1984), *Lo sviluppo psicomotorio dalla nascita a sei anni*, Armando, Roma.
- LEASK S.J., CROW T.J., (2001), *Word acquisition reflects lateralization of hand skill*, *TRENDS in Cognitive Science* Vol. 5, No.12, 12 December 2001: 513-516.
- LEGRENZI P. (a cura di) (1994), *Manuale di psicologia generale*, II Mulino, Bologna.
- LUCATORTO A. (2010), *La mano del diavolo: mancino, processi cognitivi e implicazioni glottodidattiche*, Tesi di Dottorato in Teoria del Linguaggio e Scienze dei Segni, Università degli Studi di Bari.
- LUCATORTO A. (2007), *Mancini: una organizzazione cerebrale a prova di genio*, "Studi di Glottodidattica", numero 3-Novembre 2007.
- LUCATORTO A. (2008), *SLanguages2008*. Un convegno reale in un mondo virtuale. Apprendere le lingue in Second Life. In *Rivista Studi di Glottodidattica*, 2008, Vol. III.
- MALEY A., DUFF A. (1983), *Drama Techniques in Language Learning: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge.
- MAZZOTTA P. (1986), *Strategie di apprendimento linguistico e autonomia dello studente*, Adriatica, Bari.
- SPRINGER S. P., DEUTSCH G. (1997), *Left brain, Right brain: perspectives from cognitive neuroscience*, W.H. Freeman and Company Worth Publishers, USA.
- SPUHLER J.N. (1977), *Biology, Speech, and Language*, Annual Review of Anthropology, Vol. 6, pp. 509-561.
- STANLEY F. (1994), *Origins of Neuroscience*, Oxford University Press.
- TITONE R. (2000), *Problemi di psicopedagogia del linguaggio. Dalla psicolinguistica alla glottodidattica*, Guerra, Perugia, coll. «Studi sul linguaggio, comunicaz. Apprend.»
- TORRESAN P. (2008), *Intelligenze e didattica delle lingue*, EMI, Bologna, coll. «Interculturarsi»
- UMILTÀ C. (a cura di) (1999), 2a Ed., *Manuale di Neuroscienze*, II Mulino, Bologna.

MIGHTY MOVERS

An activity-based course for young learners in the 8-10 age range



Mighty Movers is the second level in the Delta Young Learners English course. It is based on the new, revised 2007 Cambridge Young Learners Movers Test.

Mighty Movers is an ideal preparation course for the new, revised 2007 Movers Test because:

- It provides 10 topics as covered by the Cambridge Young Learners Movers Test
- It contains vocabulary and structures listed in the Movers syllabus
- It practises all test paper types
- It includes a full sample Movers Test

Components:

Pupil's Book
Activity Book
Teacher's Book
Audio CD Pack (2)

Visit the Delta Publishing website – www.deltapublishing.co.uk
Creative materials for creative teachers



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

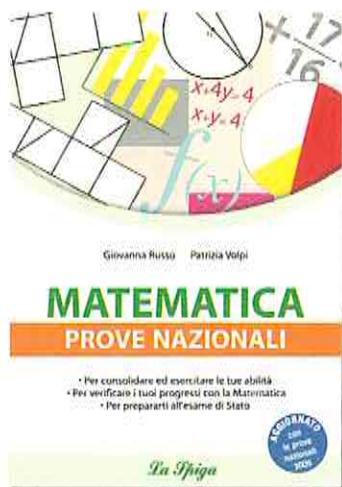
Contact BLE-SeLM

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>

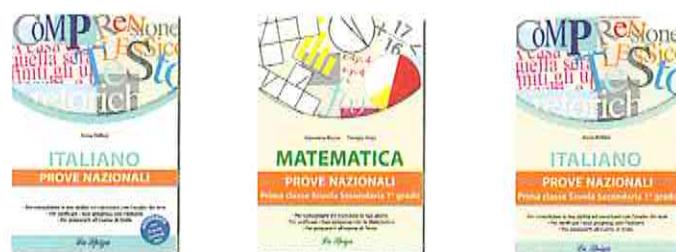
PROVE NAZIONALI - ITALIANO E MATEMATICA

Volumi di preparazione alle prove nazionali
di italiano e matematica per le classi
prima e terza della secondaria di I grado



Il volume è stato concepito per preparare gli studenti ad affrontare con competenza la prova in classe prima e classe terza per poi applicarle alla nuova tipologia di prove che dovranno affrontare al termine del primo ciclo di studi.

- > Avvia verso modalità di verifica/valutazione più simili a quelle internazionali.
- > Offre l'opportunità di individuare aree/argomenti specifici per il miglioramento.
- > Rinforza un preciso metodo di lavoro e nello stesso tempo dà agli studenti la possibilità di verificare i propri progressi.



Volumi di preparazione alle prove Nazionali
di italiano e matematica per le classi
seconda e quinta della Scuola Primaria



Dalle conoscenze alle competenze
Un quaderno che intende sviluppare il pensiero
creativo e divergente, sviluppare competenze e
arrivare ad affrontare le prove nazionali senza difficoltà.



La Spiga

www.laspigaedizioni.it

Polish experience in primary CLIL

Anna Janus-Sitarz & Witold Bobiński

Uniwersytet Jagielloński, Kraków

In Poland content and language integrated learning pedagogy (CLIL) has been scarcely known so far and has been adopted only in some secondary schools

(mostly bilingual).
There is a need to implement it in the primary schools. According to Eurydice – the Information Network on Education in Europe – in Poland CLIL

in a regional and minority language is provided in both primary and secondary education whereas CLIL in a foreign language is available at secondary level only.

Foreign languages used at lower and upper secondary education

French, Spanish, German, English, Italian, Russian

Regional and minority languages in Poland

Belorussian, Lithuanian, German, Slovak, Ukrainian, Kashubian, Lemko (Ruthenian), Romany

LEARNING FOREIGN LANGUAGES IN POLAND

3-6 KINDERGARDEN	Optional
6/7-12 PRIMARY SCHOOLS	1 language compulsory other FL optional (from 7)
12-15 GIMNAZJUM	1 foreign language compulsory , other languages optional
15-18 LICEUM	From 2009: 2 languages compulsory At least one of them must be English

In Poland, teachers are trained in one subject only, that is why it is difficult to find content subject teachers with sufficient language skills. Anyone teaching a bilingual subject has to provide evidence that s/he has the required command of the language. So far, there is no sufficient training in the methodology of CLIL. For a few years, some universities (Gdansk, Katowice, Warszawa, Wrocław, Kraków) have been working on offering integrated teacher training in the form of an additional course of studies. In 2009 our Department in Jagiellonian University established a special course *CLIL Pedagogy*.

Since 2007, all students who want to become teachers must have language abilities in one foreign language (level B2 of the "Common European Frame of Languages"). In addition, every student has to show a certain level of IT literacy. These changes will hopefully help produce sufficient numbers of teachers who can be fully equipped in terms of bilingual or CLIL teaching.

1. CLIL TEACHING IN POLAND

Bilingual lessons have been offered in Poland since the school year 1991/1992. At the moment, there are bilingual classes at general state *lyceums* and at *gymnasiums* (compulsory secondary education) as a result of the 1999 School Reform. Bilingual teaching takes place in English, German, French, Spanish, Italian and Russian.

It turns out that in around half of all European countries, the education authorities responsible provide courses, training modules, or even specialised qualifications geared specifically to CLIL type provision, but **these training possibilities are, in general, fairly limited**. Among projects financed at European level, the MOBIDIC programme (2000-2004) sought to develop special training modules for the initial and in-service training of teachers of non-language subjects giving lessons in a foreign language. Germany, France, Poland



Cracovia

and the United Kingdom (England) took part in this programme. The document underlines some obstacles in promoting CLIL. It requires the use of human resources (specialist teachers) and suitable teaching materials to a significantly greater extent than conventional school language teaching.

CLIL teaching highlights the intercultural dimension of the subject matters

The main problems identified in the national contributions relate to human resources, legislation, material and the high cost of introducing CLIL (teacher training specifically for CLIL, the preparation and distribution of appropriate teaching materials, etc.).

2. THE INTERCULTURAL ASPECTS OF CLIL

At first it is worth explaining why we are interested in CLIL. We work at the Polish Studies department and train future teachers of literature, culture and, of course, Polish language. So why could CLIL be interesting for us? First of all, CLIL teaching is not the same as foreign language teaching. It involves subject teachers as well. Secondly, it highlights the intercultural dimension of the subject matters, and in the age of migration it has become more and more important to make pupils sensitive to intercultural differences. What is more important, it entails a new approach to teaching and to the pupils, so it enables us to be better and more effective teachers. Last but not least, it is a challenge as it

progetto EUCLID

makes us think about teaching from a fresh point of view, far from established schemes. This is why it was worth engaging in the Euclid project. During our CLIL sessions, we cooperated with students who were going to be future subject teachers but who also had Proficiency or FC in English or at least B2 level. During the first part of our session we concentrated on those subject areas that could be taught in foreign language: film, theatre, fables, literature heroes, journeys, etc. and the student teachers worked on the draft plans of the possible lessons. During the second part of the session we collaborated with primary English teachers who showed us the lesson trying to implement the CLIL ideas for the first time. It was very useful experience because it made us conscious of how difficult the new approach is, what is needed, what we must work on. Then some students prepared and delivered CLIL lessons concerning fables, writers, and travelling all over the world. All these experiments turned out to be very useful and taught us more about how to motivate learners, how to make

the topic more interesting, how to change the teaching into "learning by doing", etc.

During our lessons and sessions we discovered many positive aspects of content and language integrated learning. The big advantage of implementing the CLIL idea is that the teacher becomes aware of the fact that it is not important what he/she must or wants to tell children, what is in curriculum, how attractive his/her lesson proforma looks like, but what and how pupils really understand.

2. A CLIL LESSON

We can analyse this problem at three levels: planning, constant monitoring of pupils' understanding, teacher's attitude. We will try to look at these aspects of CLIL recalling the lessons prepared by our trainees:

Lesson 1: *I am a guide in Kraków*

Lesson 2: *Fairytales S.O.S*

Lesson 3: *The great journey*

The pupil is able to observe the problems from a different point of view; i.e. from the point of view of the culture base of the other language. The role of teaching staff is to

sensitise pupils to the intercultural aspects of the subject matter and to point out intercultural differences. The pupil learns to critically tackle the content of lessons in L1 and L2 and gain access to other perspectives: be it the perspectives of another country, a different social class or different protagonists.

a. Planning the lesson

The whole work of planning the CLIL lessons concentrates on recognizing what pupils' knowledge we can base the lesson on, what is absolutely new for them, what they might find too difficult. The topic must be suitable to pupils' age and interests. As far as the lesson tasks are concerned, they have to be planned extremely carefully: divided into several subtasks and connected to each other. It's important to keep in mind that CLIL lessons require a chain of "small-dimension tasks". Lessons composed in this way enable pupils to make small steps in the process of content and language learning which is fundamental for the CLIL philosophy of teaching (see table below).

Lesson planning proforma: CLIL
Topic: *Fairytales S.O.S.*

Curriculum content	Language content
<p>Specific learning objectives/outcomes</p> <p>What will pupils know/understand/be able to do by the end of the lesson?</p> <p>Children will learn of the different characters and the names of characteristic items for each fairytale (<i>magic lamp, mirror, monkey, club, magic rod</i>).</p> <p>They will also learn of the authors of the fairytales, titles of their books and country of origin of the stories.</p> <p>Children will indicate countries on a map.</p> <p>Children will be able to characterise some characters from the fairytales.</p> <p>Children will acquire knowledge about different cultures from different parts of the world.</p>	<p>Specific learning objectives/outcomes</p> <p>What will pupils know/understand by the end of the lesson?</p> <p>They will know the English names of the following countries: <i>Sweden, United Kingdom (Great Britain), Finland, India, Greece, Poland</i>.</p> <p>They will learn the adjectives to describe the features of the main characters of the stories (<i>strong, brave, nice, funny, clever, scary</i>).</p>

What resources will you use?

- Map of the world
- Pictures of fairytale's characters and items
- Titles, the names of nouns and adjectives written on pieces of paper
- Work papers

How will the class be organised?

- Individual work
- Work in groups
- ...

CLIL teaching requires either long term planning and consistent implementation of the plan or very close cooperation between the subject and language teachers.

b. Preparing resources that could make the tasks both comprehensible and attractive.

While preparing and delivering the lessons teachers used a lot of resources: multimedia presentations, illustrations, photos – in order to visualize the content and explain the meaning. They brought some real objects (e.g. doll, mirror) or pictures which were used by children in the exercises. Such operations were essential to make the tasks comprehensible.

The teachers' efforts were successful. During the lesson about the literature and film heroes children not only described the characters but also became aware that it is important to know who the author of the book is (the issue they usually neglect). They had to work with a map (which was new for them). When they learnt the countries where the fairytales originated from, the children attempted to locate the countries on the world map.

c. Simplifying the language of instruction

While planning the lesson the trainees had to modify tasks and exercises several times so as to make the language of the instructions as simple as possible, e.g. at first, one trainee decided to use the first conditional

structures in the dialogues (*If you help me I will give you...*) instead of the second but finally – after consultation with the tutor – she gave up the conditionals altogether. Eventually she used simple sentences: *Please help me. I can give you...* Another trainee gave up structures like: *Paris is famous for... It's worth visiting because....* She used the simpler sentences: *In Paris there is...*

While planning the CLIL lesson the teacher must remember that s/he must focus the children's attention primarily on the topic rather than on the language. Language must not become a barrier to learning.

focus the children's attention primarily on the topic rather than on the language

d. Monitoring of understanding

The teacher must think in advance about how to verify whether pupils understand the instructions and the task in general. So, preparing for the CLIL lesson requires making provision for frequent checking of pupils' understanding. The teacher can monitor their comprehension and progress preparing many short exercises for individual work. During Lesson 1 *I am a guide in Kraków*, for example, after receiving input about new (unknown to them) monuments in city and their location, each child

was asked to write the name of the monuments onto a map of the city.

3. CHOOSING METHODS TO ENABLE "LEARNING BY DOING"

The training of the future CLIL teachers should include training in changing traditional tasks (e.g. writing compositions) into "learning by doing" (e.g. working with a map, preparing performances, putting words into "frozen pictures", etc.). For example, during Lesson 2 *Fairytales S.O.S.*, the children were made to negotiate. They had to offer something to the other person (a dragon) to obtain a result (the promise not to eat children). It was really very challenging. During Lesson 3 *The great journey* pupils played a charade: each child was given a card with the name of a means of transport, performed it in front of the others who had to guess the proper word or expression. The children also had to cooperate in pairs to locate and mark the continents on small maps. Obviously such activities are not free from obstacles. Sometimes it was difficult to cope with the big differences between the children. Some of them had problems with tasks that the teacher thought were easy, but which turned out in fact to be quite difficult.



Cracovia - Scultura di Igor Mitoraj

Apart from the types of activities mentioned above, CLIL methodology should also include opportunities for repetition and recycling to allow pupils to memorize vocabulary and perfect their pronunciation.

4. TEACHER'S ATTITUDE: BODY LANGUAGE, ACTING SKILLS, CREATIVITY

On account of the pupils' relatively low language proficiency, the teacher needs to be expressive and use gesture and mimicry in order to explain the meanings of words. It is worth trying to elaborate a system of gestures to accompany oral instructions. During Lesson 3, means of transport were acted out first of all by the teacher and then by all the children. The children guessed what means of transport were 'performed', wrote the correct names on the blackboard and repeated name of each means of transport out loud in English. The teacher's performance encouraged the pupils to do the same. Also in the Lesson 2, the trainee tried to invite the pupils to participate in performances with the help of acting, role playing, creating dialogues and using real objects (props).

Creativity and expressiveness on the part of the teacher when teaching can make the tasks achievable and comprehensible and really encourage pupils to act and think.

**it is important
to encourage learners
to ask the teacher
for help**

It is essential to treat the lesson as if something new is being taught and not take for granted that the children already know. When the pupils are being questioned and they do not know the answers (or do not understand the question in the foreign language) they feel ashamed and this discourages them from participating in the activity. The teacher should not show any sign of annoyance or astonishment when the children have problems with simple tasks. It is important to encourage them to ask the teacher for help. Thus a new approach to pupils is needed: patience, willingness to teach something new and answer children's questions instead of assessing, questioning, demanding and expecting ready answers.

At primary level, the teachers need to be patient and not be discouraged by the problems the children have in communicating in the foreign language. We must make trainees aware of the need that all children be engaged, regardless of the level of their individual foreign language skills and subject knowledge. They must be able to motivate each child to work, even the weakest one; thus, it's worth while preparing exercises for individual work so as to help everyone according to their individual needs and rhythms.

CONCLUSIONS

From the point of view of children:

1. During interviews children declared that despite some misunderstandings the content of the lesson will be kept in mind longer than after traditional lesson delivered in mother tongue.
2. The lessons were very attractive for children. Pupils were engaged in playing roles, guessing the proper answers before it occurred in the multimedia presentation, working with map (although they found the last task rather difficult).
3. They appreciated the idea of learning the subject in FL "*because it helps when I go abroad*".
4. Children enjoyed the lessons (mainly the charades). They appreciated the variety of methods.

From the point of view of teachers and trainees:

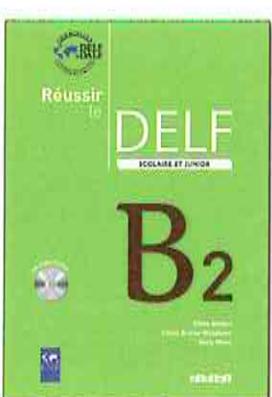
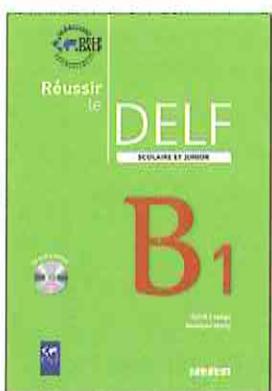
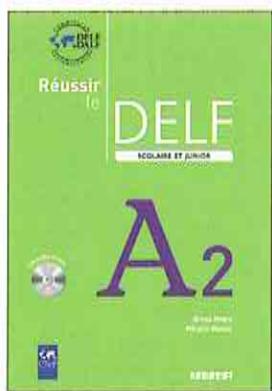
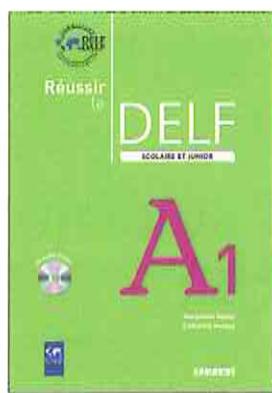
Preparing for CLIL lesson requires:

1. Preparation of many resources (invention, time and money);
2. New approach to pupils: patience, willingness to teach something new instead of questioning, demanding and expecting ready answers;
3. Skill of encouraging pupils to work (not only by attractive tasks but also by praise and smile);
4. Frequent checking if pupils understand the instruction, the task;
5. Acting skills (teacher must be expressive, use vivid mimicry);
6. Either the long term planning and consistent implementation of the plan or very close cooperation between the subject and language teachers.

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 dossier 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

Primary CLIL training and experimentation

Lessons learned from the experiences of student teachers at Liverpool Hope University (UK)

Jan Rowe & Maria Herrera

Liverpool Hope University



Liverpool - Capitale della cultura 2008

1. THE ENGLISH CONTEXT FOR PRIMARY CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL)

The teaching of Modern Languages in the primary school is to date not compulsory in England, thus developments in CLIL teaching have

been largely limited to the Secondary age range, where language learning is compulsory from the ages of 11-14.

"Using this method, students learn the language without realising it, as their priority learning goal is the other subject. Schools using this method report that the students' ability in the language improves more quickly than those studying the language in

discrete language lessons, whilst at the same time, their ability in the main subject is as good as those studying it in English."¹

The Languages strategy for England: 'Languages for All; Languages for Life' (2002), however, sets out a vision for languages as a life long skill and includes an entitlement for language learning in the primary phase, recommending that:

"Every child should have the opportunity throughout Key stage 2 to study a foreign language and develop their interest in the culture of other nations. They should have access to high quality teaching and learning opportunities making use of native speakers and e-learning." (DFES 2002: 15)

The subsequent Independent Review of the Primary Curriculum, known as the "Rose Review" (DCSF 2009), confirms that Languages will become a statutory requirement of the Primary National Curriculum at Key Stage 2 from 2011. The Review clearly also "opens the door to innovation by strengthening the impact and relevance of individual subject disciplines across the curriculum. This approach respects the

integrity of subjects but lessens the rigidity of their boundaries. Among other things it encourages children and teachers to think creatively 'outside subject boxes.' (Coyle et al 2009: 9).

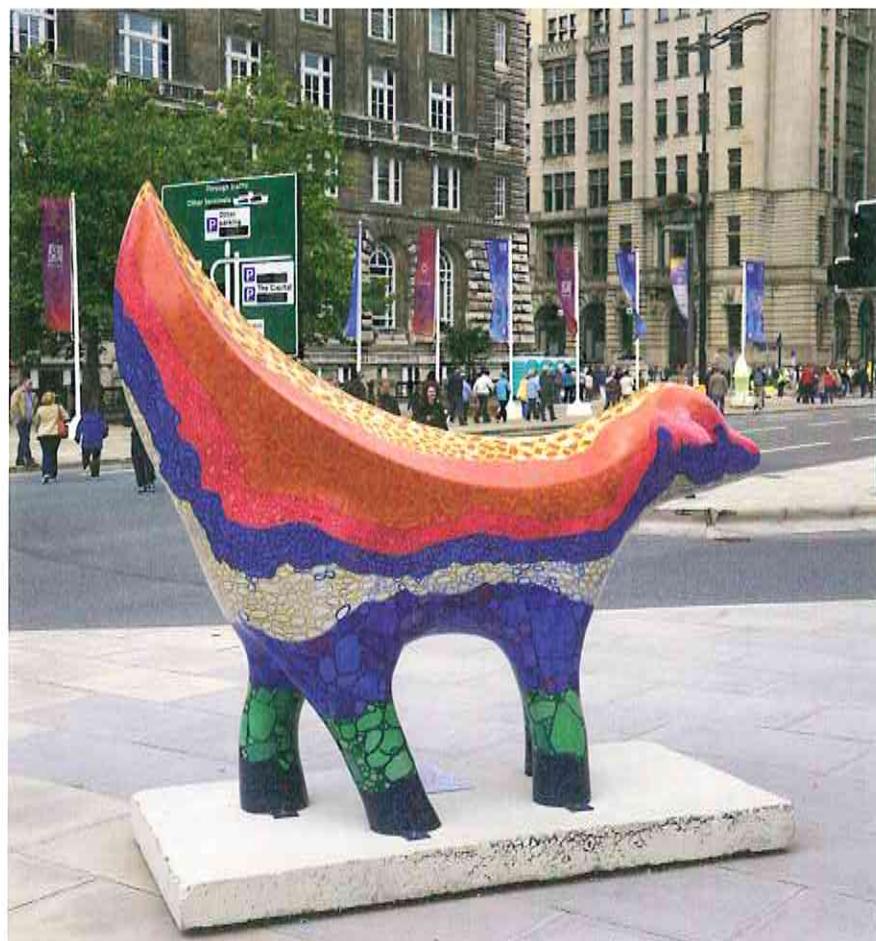
The CLIL approach is also highlighted in the Dearing Review (DFES 2007) as an important aspect in motivating learners and promoting "meanings that matter": "real" content, whether related to other parts of the curriculum, to more creative approaches to learning or to the understanding of language itself." (DFES 2007:15)

The Centre for Information on Language Teaching (CILT) highlights the need for CLIL pedagogy to combine the following key principles:

- content: progression in knowledge, skills and understanding related to specific elements of a defined curriculum;
- communication: using language to learn - whilst learning to use language. The key is interaction, NOT reaction;
- cognition: developing thinking skills which link concept formation (abstract and concrete), understanding and language;
- culture: exposure to alternative perspectives and shared understandings, which deepen awareness of otherness and self.² (see also Coyle 2005)

Current government documentation for the teaching of primary languages in England, in particular the Key Stage 2 framework (DCSF 205), highlights the need for an integrated approach to language learning and the requirement to embed primary languages within the curriculum by actively promoting links between curriculum areas. These links have been exemplified in the Key Stage 2 schemes of work³. CLIL takes this requirement one Stage further by providing "opportunities to use a new language for learning new knowledge." (Coyle et al 2009:16)

The recent publication of a "CLIL National Statement and guidelines" (*ibid*) has set the policy context for further developments in this area and



Liverpool - Capitale della cultura 2008

has been widely welcomed by professionals working in the field.

2. FINDINGS FROM INITIAL CLIL EXPERIMENTATION: LIVERPOOL HOPE UNIVERSITY

Students following the Post Graduate Certificate in Education (PGCE) route to qualified teacher status - a one year training programme, post first degree - were invited to participate in CLIL training. These student teachers have typically undertaken a 4 year degree course in a foreign language, prior to entering the PGCE course and, as part of their teacher training, undertake a 4-week placement in a primary school abroad, teaching through the mother tongue of the children in their host class (French, Spanish, German or Italian). During their final teaching practice, in England, student teacher participants were invited, along with their host class teacher, to the initial training session in CLIL; these student teachers

went on to put CLIL pedagogy into practice in their primary classrooms. Academic staff visited seven schools in order to witness and record the CLIL lessons. Each Student was interviewed about their experience; a cross section of pupils was also interviewed by the Student teacher, in small groups. Each Student teacher was asked to evaluate aspects of their CLIL teaching and the results were summarised. Three Student teachers chose Science as their CLIL lesson, 2 Geography, 1 History and 1 Physical Education:

² http://www.cilt.org.uk/secondary/1419/intensive_and_immersion/clil/principles_of_teaching.aspx

³ http://www.primarylanguages.org.uk/resources/qca_schemes_of_work.aspx#QCA_schemes

progetto EUCLID

	strongly agree	agree	neutral	disagree	strongly disagree
The objectives were appropriate: in terms of both curriculum content and language.	80%	20%			
The objectives of the lesson were met.	80%	20%			
The strategies and methodology used were appropriate.	80%	20%			
The pupils were motivated and made good progress.	80%		20%		
There was an appropriate balance between content and language.	80%	10%	10%		
The resources used facilitated learning.	20%	80%			

Pupil responses

The videos of the lessons and the interviews recorded with a group of children following the lessons were analysed by academic staff. Given that Modern Languages is still not a compulsory element of the primary curriculum in England, pupils in participating schools had had extremely limited exposure to Modern Languages teaching prior to the CLIL lessons. In the group interviews following the CLIL lessons, each group of pupils was asked to begin by identifying the learning that had taken place. In all cases the children made reference to the subject content as key learning, thus reinforcing the notion of "learning through language". The fact that teaching took place in a foreign language was rarely mentioned. This indicates that,

through expert use of visual, auditory and kinaesthetic (VAK) resources, the Student teachers had managed to make the foreign language "transparent". Classes were conducted entirely in the Target Language and receptive aural skills were well-supported by visuals and the careful selection of key vocabulary, ensuring that the pupils could follow the subject content without difficulty.

reinforcing the notion of "learning through language"

Children were clearly able to articulate the strategies which they had used to ensure comprehension, listing their use of cognates and near cognates, interpretation of visuals and the expert modelling of activities and concepts as key features of the

support required. The children also expressed their need to listen more carefully and concentrate more in a CLIL environment. From analysing the lesson videos, it was clear that pupils were involved and engaged in the learning process at all times. They interacted and discussed the topic although they often used their mother tongue to do this. However, some pupils were curious and asked if they could write words in the Target Language (TL). The understanding and acquisition of new knowledge and language was put into practice. Pupils perceived this as a natural thing to do, "learning two subjects in one". This made perfect sense to them and one difference they noted in comparison with a standard language lesson was that "we do not have to repeat all the time. It's boring!"

3. CONCLUSIONS AND NEXT STEPS

Our initial experimentation with CLIL has informed the next stages of the project which will focus on developing further CLIL training modules, drawing

on the evaluations of Student teachers and pupils involved in the project so far. These include: the active use of the Target Language by pupils, the development of appropriate resources and the need to focus on a CLIL scheme of work (rather than individual

lessons). We hope that the trialing of CLIL training packages in five countries might lead to the production of components of a training course that can be adapted for use in all the Member States. Awareness-raising of the need to

include CLIL training in primary education courses might lead to EU-wide actions and change. Importantly, the lessons learned from our project should be able to feed into European debate and inform policy makers on both the issues and possible responses.

REFERENCES

- COYLE D. (2005), *Developing CLIL: Towards a Theory of Practice*, APAC Monograph 6, APAC,

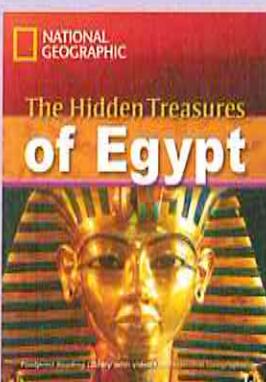
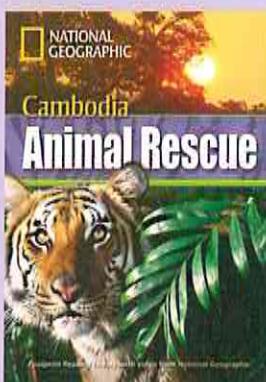
- Barcelona.
- DCSF (2005), *The Key Stage 2 framework for Languages*, DCSF, London.
- DCSF (2009), *Independent Review* of the Primary Curriculum, DCSF, London.

- DFES (2002), *Languages for All. Languages for Life – A Strategy for England*, DFES, London.

WEB REFERENCES

- COYLE D., HOLMES B., KING L. (2009), *Towards an integrated curriculum – CLIL National Statement and Guidelines*. Available from:
<http://www.languagescompany.com/news/featured-news/97-clil-national-statement-and-guidelines>

- published-july-31.html (accessed 12/11/09)
- DEARING R., KING L. (2007), *The Languages Review*, Department for Education and Skills Publications, Nottingham:
http://www.teachernet.gov.uk/_doc/11124/LanguageReview.pdf (accessed 12/11/09)
- http://www.cilt.org.uk/secondary/1419/intensive_and_immersion/clil/principles_of_teaching.aspx (self. accessed 23/11/09)
- http://www.primarylanguages.org.uk/resources/qca_schemes_of_work.aspx#QCA_schemes. (accessed 23/11/09)



NATIONAL GEOGRAPHIC

FOOTPRINT READING LIBRARY

Pre-intermediate - Advanced

CEF: A2 – C1

Welcome to the sights and sounds of the world with the **Footprint Reading Library** with video from **National Geographic**, a unique new series of readers for **learners of English**.

The series offers fascinating stories and facts from the four corners of our world, and develops the language and skills needed to understand non-fiction writing.

- **Five themes:** Incredible Animals, Fascinating Places, Remarkable People, Exciting Activities, and Amazing Science
- **100 readers**, graded at eight levels
- Each reader with or without a DVD-ROM containing both video and audio
- **Online versions** of each reader



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

CLIL in der Lehrerausbildung: Ein Erfahrungsbericht

Katrin Harder

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Berlin

1. DARSTELLUNG DES AUSBILDUNGSMODULS

Im Rahmen des EUCLID APPC-Projekts wurde in einem Ausbildungsseminar für angehende Englischlehrer an der Grundschule die CLIL-Methode vermittelt und von den Teilnehmern erprobt. Das Ausbildungsmodul gliederte sich in drei Teile: In einer ersten Seminarsitzung lernten die Teilnehmer die Methode zunächst kennen, im zweiten Teil wurden in Kleingruppen CLIL-Stunden bzw. Sequenzen geplant. Im dritten Teil führten einige der Teilnehmer schließlich die geplanten Stunden in ihren Ausbildungsklassen durch und reflektierten über den Erfolg der Umsetzung.

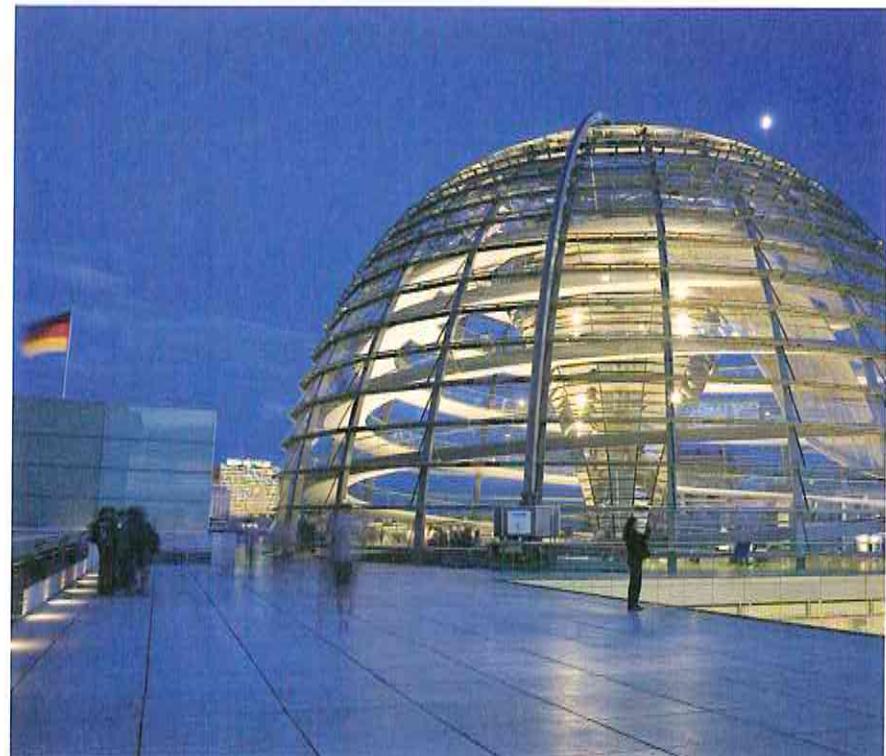
Teil 1: Seminar: „Was ist CLIL?“

Für die erste Seminarsitzung wurden folgende Ziele formuliert:

- Die Teilnehmer verstehen die grundlegenden Prinzipien der CLIL-Methode;
- Die Teilnehmer werden sich der potenziellen Vorteile des Ansatzes bewusst.

Die Sitzung begann mit einem Input-Referat der Seminarleiterin zu folgenden Punkten:

- Geschichte der bilingualen Erziehung in der Welt und speziell in Deutschland;
- Kontext, in dem der CLIL-Ansatz entstanden ist;



Berlino - Cupola del Reichstag

- jüngste Entwicklungen im Bereich CLIL in Europa und speziell in Deutschland;

- Begriffsbestimmung CLIL;
- Darstellung verschiedener Modelle des CLIL-Ansatzes und verschiedener europäischer Kontexte.

Anschließend wurden einige Videoausschnitte aus der Unterrichtspraxis angesehen und mit Hilfe eines Beobachtungsbogens schwerpunktmäßig ausgewertet. Die Teilnehmer sprachen zunächst in Kleingruppen über ihre Beobachtungen und Einschätzungen. Die Ergebnisse wurden dann noch einmal in einer Plenumsdiskussion

gebündelt und Fragen von der Seminarleiterin beantwortet. In einem nächsten Schritt wurden auf der Grundlage der Erkenntnisse allgemeine Prinzipien der CLIL Methode abgeleitet. Anschließend wurden zur Vertiefung konkrete Planungsbeispiele in schriftlicher Form betrachtet. Zum Abschluss folgte eine Diskussion über mögliche Stärken und Schwächen des CLIL-Ansatzes. Die Mehrheit der Teilnehmer stand dem Ansatz positiv gegenüber und zeigte sich motiviert, ihn selbst einmal in der Praxis zu erproben. Folgende Fragen oder Bedenken wurden jedoch geäußert:
- Der Ansatz könnte eine

Überforderung darstellen für schwache Lerner und Schüler mit Migrationshintergrund;
 - Der Nutzen für das Satzfach leuchtet nicht ein;
 - Die Methode ist nur umsetzbar mit hohem Kooperationsaufwand zwischen dem Sprach- und dem Sachfachlehrer.

Zum letzten Punkt muss jedoch gesagt werden, dass dies mit der speziellen Situation der Lehreranwärter in der Ausbildung zu tun hat, die jeweils nur eines ihrer Fächer in einer Lerngruppe unterrichten. In der Regel unterrichten Grundschullehrer mehrere Fächer in einer Klasse, was die Umsetzbarkeit der CLIL-Methode in der Schulpraxis grundsätzlich realistisch erscheinen lässt.

Teil 2: Seminar zur Planung von CLIL-Stunden

In einer zweiten Seminarsitzung gab die Seminarleiterin zunächst ein kurzes Input-Referat zu den konkreten Planungsschritten einer CLIL-Stunde. Anschließend fanden sich die Teilnehmer in Kleingruppen zusammen – je nach Sachfach und Klassenstufe, die unterrichtet wird. Es wurden konkrete Stunden für jeweils ein Gruppenmitglied geplant. Die Seminarleiterin stand beratend zur Verfügung. In einer Feedback-Runde wurde über den Planungsstand berichtet und die Stundenmodelle zur Diskussion gestellt.

Teil 3: Durchführung und Auswertung der CLIL-Stunden

Schließlich wurden in den darauf folgenden Wochen die geplanten Stunden von den jeweiligen Teilnehmern durchgeführt. Anhand eines im Rahmen des Projekts entwickelten Auswertungsbogens reflektierten die angehenden Lehrer über den Erfolg ihrer Stunden. Zwei der Stunden wurden von der Seminarleiterin besucht und gefilmt. Im Anschluss fand ein Interview mit der Lehrerin sowie mit einigen Schülern statt.

Die Lehrerinnen bewerteten die Durchführung der CLIL-Stunde als sehr

interessante und aufschlussreiche Erfahrung. Unerwartet war für sie zu beobachten, mit welcher Motivation sich die Schüler dieser neuen Herausforderung stellten. Es wurden weit mehr Schwierigkeiten und mehr Ablehnung erwartet. Die Schüler selbst äußerten sich ebenfalls dahin gehend, dass der Unterricht zwar als schwieriger empfunden wurde, aber gleichzeitig als interessanter. Andere Schüler sagten wiederum, dass sie die Stunde nicht schwieriger fanden als gewöhnliche Englischstunden. Damit wurde den Lehrerinnen die Befürchtung genommen, die Schüler mit dieser Methode zu überfordern und zu frustrieren.

das Feedback der Teilnehmer zum Ablauf und den Inhalten des Seminars fiel durchweg positiv aus

2. AUSWERTUNG DES AUSBILDUNGSMODULS

Am Ende des Ausbildungsmoduls fand eine Auswertung durch die Teilnehmer statt.

Diese äußerten sich zu folgenden Bereichen:

Einschätzung des Input-Seminars
 Das Feedback der Teilnehmer zum Ablauf und den Inhalten des Seminars fiel durchweg positiv aus. Zu folgenden Aspekten wurden Anregungen geäußert:

- Es wurden noch mehr praktische Beispiele gewünscht;
- Die Teilnehmer würden gerne noch weitere Methoden kennen lernen, die sich im Rahmen des CLIL-Ansatzes bewährt haben;
- Es wurden Informationen bezüglich der Beschaffung authentischen Materials und dessen funktionale Adaptierung gewünscht.

Nach der Durchführung der CLIL-Stunden ergaben sich folgende Fragen:

- Wie kann der Inhalt reduziert werden, so dass er von den Lernenden

sprachlich zu bewältigen ist ohne dass er zu stark simplifiziert wird?

- Wie gelangt man zur Auswahl der sprachlichen Mittel, die die Schüler benötigen, um den Inhalt zu verstehen und die Aufgaben zu bewältigen?
- Wie kann der sprachliche Zuwachs sichergestellt werden?

Als größte Herausforderungen wurden von den Teilnehmern folgende Punkte genannt:

- Man fühlt sich nicht kompetent genug im Bereich des Sachfachs – sowohl fachlich als auch was die spezifische Didaktik betrifft;
- Die Lehrkraft verfügt nicht über die benötigten Fachausdrücke in der Fremdsprache;
- Es erscheint schwierig die Sprache so zu reduzieren, dass die Schüler nicht überfordert werden und gleichzeitig der Inhalt nicht zu stark vereinfacht wird;
- Es erfordert eine hohe Kompetenz sicherzustellen, dass die Schüler die zugrunde liegenden Konzepte der Sachfach-Thematik begriffen haben;
- Die Beschaffung und Adaption geeigneten Materials ist zeitaufwändig und erfordert viel Erfahrung und Kompetenz;
- Die Schüler müssen mit Geschick davon überzeugt werden, warum es sinnvoll ist, dass das Fach in einer Fremdsprache vermittelt wird;
- Es wird schwierig sein in der Praxis einen Lehrer zu finden, der bereit ist zur Kooperation.

In folgenden Punkten sahen die Teilnehmerinnen weiteren Fortbildungsbedarf:

- Ideen und Unterstützung im Bereich der Unterrichtsplanung;
- mehr praktische Beispiele;
- Bewertung von Leistungen im CLIL-Unterricht;
- Einsatz der CLIL-Methode im Anfangsunterricht (nach nur einigen Wochen Fremdsprachenunterricht);
- konkrete Formen der Kooperation zwischen Sprach- und Fachlehrern.

Noi, esperti di testualità, e il CLIL

Gianfranco Porcelli

Presidente Nazionale ANILS

Mi ricollego a quanto scrivevo nel numero scorso (*SeLM* 4-5/2010): se i moduli CLIL nelle classi finali saranno affidati agli insegnanti delle materie caratterizzanti (lettere, scienze, tecniche o altro) non per questo viene sminuito il nostro ruolo specifico. Al contrario, se noi non iniziamo il più presto possibile a fornire una preparazione linguistica evoluta e mirata, i nostri alievi non saranno in grado di trarre vantaggio dell'esperienza CLIL. Qui intendo riprendere e approfondire alcuni punti ai quali nel precedente intervento ho solo accennato.

In particolare, penso che tocchi a noi aiutare gli studenti ad accorgersi di alcune peculiarità del testo e del discorso che facilmente vengono date per scontate. "Accorgersi" e "consapevolezza" (più spesso in inglese: *noticing* e *awareness*) emergono chiaramente come termini-chiave in questo campo. Ad esempio, nella lingua comune abbiamo una serie di possibili alternative (*il computer nuovo, il nuovo computer, un computer nuovo, il computer è nuovo...*) che sono precluse alla terminologia scientifico-tecnica: *il peso specifico* ma non *lo specifico peso*, *un peso specifico*, *il peso è specifico...* È un semplicissimo test che ci dice che peso specifico è un vocabolo singolo – un lessema, se si

preferisce un termine tecnico – costituito da due parole. Serve anche a chiarirci che siamo lontanissimi dal tipo di manipolazione dei costrutti che consente al Carducci di scrivere "il divino del pian silenzio verde".

Un'ulteriore analisi aiuta a focalizzarsi sul significato: *il peso specifico* non è un peso, bensì un rapporto tra peso e volume; in anatomia si chiamano *vasi* (*sanguigni, linfatici, urinari...*) degli elementi che per forma e funzione potremmo piuttosto aspettarci che si chiamassero *tubi*; un *premio* non è necessariamente una vincita: nel mondo delle assicurazioni non lo è mai, per l'assicurato. Bastano pochi esempi per far risaltare alcuni tratti essenziali del lessico in apparenza comune ma in realtà settoriale. Da questa attività preliminare può derivare la predisposizione dell'allievo ad accettare esiti difformi in lingua straniera (LS). Apparirà naturale che in inglese si dica *flower pot* ma *blood vessel*, oppure *Nobel Prize*, *Academy Award*, *Grand Prix* ma *insurance premium*, e così via.

ESPERTI DI TESTUALITÀ

La dimensione meno esplorata e analizzata è quella del *testo*; ci sono carenze e incertezze anche a livello di morfologia, sintassi e lessico, ma in genere quel poco che si insegna sui generi testuali e sull'organizzazione del discorso è confinato ai testi letterari. Per il linguista, *testo* è tutto ciò che realizza compiutamente l'intenzione comunicativa di chi parla o scrive. Un grido di *Aiuto!* da parte di chi chiede

soccorso urgente, o un *Attento!* con cui si cerca di avvertire qualcuno di un pericolo incombente, sono testi: non c'è tempo per dire altro, date le circostanze, ed essi condensano in una parola l'intenzione comunicativa del parlante. Le circostanze sono quelle che chiamiamo il **contesto**. All'estremo opposto possiamo collocare testi scritti di notevoli dimensioni: la *Divina Commedia*, ad esempio.

L'intenzione comunicativa di chi produce un testo ne determina le dimensioni, la struttura, i contenuti e il *linguaggio*. Ad esempio i testi normativi (leggi, decreti, ingiunzioni, regolamenti, contratti, alcuni tipi di verbali, e altri) mirano a precisare gli obblighi in modo tale da non consentire scappatoie. Nella lingua comune chiedo a una persona di fare qualcosa "entro le sei" o "per la fine del mese"; in un documento scrivo "entro e non oltre le ore 18 del 31 luglio 2010" anche se non ho mai capito la logica di quel "e non oltre" che dovrebbe essere superfluo e ridondante: tale è la formulazione consueta e io mi adeguo.

Un esempio ci viene dato dall'inglese della Chimica Industriale. Esso "vive" primariamente in due tipi di testi:

- i Cataloghi che illustrano i vantaggi e le caratteristiche dei prodotti, e in particolare delle novità;
- i Manuali con le istruzioni per l'uso, il trasporto e la conservazione dei prodotti; in particolare vengono descritti gli interventi da compiere in

caso di contatti accidentali o di dispersione nell'ambiente.

I cataloghi a prima vista sono descrizioni "neutre" dei prodotti in vendita, ma la presenza di parole come "nuovo, novità" e soprattutto di comparativi come "migliore, superiore, più efficace, meno corrosivo" rivela una *funzione conativa*, ossia l'intenzione di persuadere il possibile cliente a proposito della bontà del prodotto.

Sappiamo che nelle diverse lingue, le funzioni comunicative possono esprimersi in modi diversi. Lo studio dei cataloghi (del tipo sopra descritto) può servire ad approfondire l'analisi dei comparativi – non tanto dal punto di vista morfosintattico, che potremmo dare per già acquisito, ma dal punto di vista pragmatico. Possiamo così far scoprire agli studenti che anche verbi come "preferire, privilegiare" rientrano tra i *comparativi in senso lato*.

I manuali di istruzioni abbondano di forme imperative, di verbi come "dovere, potere", di aggettivi come "pericoloso, (s)consigliabile, dannoso, vietato", ecc. Pertanto essi si prestano benissimo a un'analisi della *modalità deontica* (obblighi e divieti) e quindi dei verbi modali, tanto importanti in alcune lingue.

In una frase come "All'ora di pranzo non devo uscire dalla ditta", *non devo* si presta a due interpretazioni: "mi è vietato" oppure "non è necessario"; in inglese la differenza è marcata dall'uso di *mustn't* o *needn't*. Ciò che nella lingua comune può apparire una sottigliezza e una pignoleria, in ambito specialistico può essere una differenza fondamentale; nel tradurre dall'inglese testi che parlano di sostanze chimiche (magari esplosive!) staremo ben attenti a chiarire qual è tipo di "non dovere" a cui ci stiamo riferendo.

Ci sono casi in cui la necessità di chiarezza ha portato a modificare la lingua. Quando si è riscontrato che l'inglese *inflammable* poteva essere frainteso e assimilato ad aggettivi come *incredible, inefficient, intolerable*,

ecc. (ossia col prefisso *in-* negativo), esso è stato bandito e sostituito da *flammable*, col negativo *non-flammable*. La sicurezza innanzi tutto!

Un altro esempio di come affrontare diversamente la lingua comune e i linguaggi specialistici ci viene offerto dal modale inglese *should*. Esso viene solitamente appreso tramite frasi in cui si danno consigli, come *You should see a doctor* e in tali casi l'uso del condizionale italiano è corretto. Però una frase come *The goods should reach us not later than August 11th*, in una lettera commerciale, significa che la merce ci deve arrivare entro (e non oltre?) quella data. L'uso di *should* invece di *must* o di altre forme più cogenti è determinato solo dalle convenzioni sulla cortesia formale.

Nella Dichiarazione di Helsinki sulla ricerca clinica sull'uomo (1964), *should* compare in alcuni punti fondamentali:

15. The design and performance of each experimental procedure involving human subjects should be clearly formulated in an experimental protocol which should be transmitted to a specially appointed independent committee for consideration, comment and guidance.

Sembra indiscutibile che non si tratta di una normativa che un medico-ricercatore dovrebbe rispettare se gli garba, ma di regole che *devono* essere seguite per non violare i principi a cui si ispira la Dichiarazione. Questa, d'altra parte, chiarisce esplicitamente, nell'introduzione che precede i Principles, il suo carattere di documento vincolante. E che qui *should* sia altrettanto categorico di *must* pare confermato dal capoverso seguente, in cui ricorrono entrambi i modali:

16. Biomedical research involving human subjects should be conducted only by scientifically qualified persons and under the supervision of a clinically competent medical person. The responsibility for the human subject must always rest with a medically qualified person...

È chiaro dal contesto e dal **co-testo** (le altre parti dello stesso testo) che "La ricerca biomedica che interessa soggetti umani **deve** essere condotta da...". Qui e nella lettera commerciale citata prima, la traduzione italiana con "dovrebbe" sarebbe un grave errore.

Bastino questi pochi esempi a chiarire come anche alcuni aspetti relativamente elementari della lingua straniera debbano essere ripresi, sviluppati e approfonditi nell'ottica della preparazione di una classe a un'esperienza di CLIL. Ciò che agli inizi abbiamo necessariamente semplificato per esigenze didattiche va riportato al suo effettivo livello di complessità.

LA SPERSONALIZZAZIONE

Nel precedente articolo abbiamo ricordato che vi sono 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." In quali modi ciò si rende palese nel testo scientifico-tecnico?

Uno dei modi principali è la spersonalizzazione, ossia la formulazione di leggi (non in senso giuridico ma riferite al mondo fisico e naturale), principi, assiomi, ecc. aventi valore vincolante per tutti e perciò prive di un soggetto personale specifico: "se si immurge (**non**: se io immervo o se Archimede immurge) un corpo in un fluido, esso riceve..."; "in un triangolo rettangolo, dicesi ipotenusa il lato opposto all'angolo retto"; e via esemplificando.

Possiamo prendere le mosse dalle forme impersonali del linguaggio

riflessioni metodologiche

comune, ad esempio da uno dei cartelli che ormai non si vedono quasi più sulle porte dei negozi nelle località turistiche:

**MAN SPRICHT DEUTSCH
ON PARLE FRANÇAIS
SE HABLA ESPAÑOL
ENGLISH SPOKEN**

Fino a che punto è vero che il *si impersonale* italiano corrisponde al *man* tedesco, all'*on* francese e al *se* spagnolo? In quali modi alla forma impersonale italiana corrispondono i costrutti inglesei alla forma passiva priva del complemento di agente?

Il primo passo è che ci si pongano queste domande e soprattutto che se le pongano gli studenti. Il secondo passo può essere la ricerca di esempi appropriati; ecco che cosa abbiamo trovato in una rapida incursione su Wikipedia alla voce "entropia":

- Nel Sistema Internazionale [l'entropia] si misura in joule su kelvin (J/K).

- In applied thermodynamics, as a matter of convention, entropy is measured in Joules of energy per kelvin

- Dividiert man durch die Masse, erhält man die spezifische Entropie s mit der Einheit J/(kg·K) als intensive Zustandsgröße.

- como el calor no es una función de estado se usa ∂Q en lugar de dQ

- deux points de vue différents, selon que l'on considère le système thermodynamique au niveau macroscopique ou au niveau microscopique

Abbiamo trovato alcune corrispondenze dirette e altri usi dell'impersonale in parte diversi dello stesso testo. Le voci di Wikipedia spesso non sono semplici traduzioni ma nascono da elaborazioni diverse,

lingua per lingua. L'osservazione sarà tanto più interessante quanto più riguarderà un settore a cui si è specificamente interessati e tanto più feconda quanto più sarà estesa. Avviati su quella strada, possiamo individuare le altre forme di spersonalizzazione; ad esempio in:

Possiamo definire γ come la misura dell'insieme di tutte le possibili disposizioni...

troviamo la prima persona plurale – il *noi* sottinteso – con valore universale (*tutti quanti*) e non ristretto (*tu e io*); corrisponde a

- γ si può definire come la misura dell'insieme di tutte le possibili disposizioni...

- è possibile definire γ come la misura dell'insieme di tutte le possibili disposizioni...

- γ può essere definita come la misura dell'insieme di tutte le possibili disposizioni...

e così via.

È da notare che queste operazioni marcatamente linguistiche le possiamo fare anche se ci sfugge il senso della frase e pertanto non abbiamo la precisa nozione di che cosa sia simbolo il gamma minuscolo (γ).

Il passo successivo sarà l'esplorazione delle possibilità offerte dalla LS che ci interessa. Ad esempio in inglese si trova anche uno *you* impersonale usato in frasi come:

"Do you drive on the right or on the left in Ireland?" "You drive on the left."

"How do you operate this machine?" "You just insert the coin and press the green button."

Dagli esempi si vede che *you* è usato sia nella domanda che nella risposta e ha un valore impersonale – questi dialoghi non sono del tipo *tu/io* o *voi/noi*: "si tiene la sinistra... si inserisce la moneta...". Esplorando i testi, si noterà che questa forma di spersonalizzazione è più frequente nel linguaggio comune o nei testi

divulgativi e assai meno in quelli più marcatamente tecnico-scientifici.

Qui si innesta il discorso sui "livelli di microlingua", dalla divulgazione generica alla trattazione specialistica, ma è un discorso che approfondirò in una prossima occasione. I fenomeni come la spersonalizzazione, la nominalizzazione (di cui si dirà tra poco) e altri appartengono anche alla lingua comune e non sono esclusivi dei linguaggi settoriali o specialistici; in questi, tuttavia, assumono spesso un rilievo e un valore particolare, come riflesso del "far scienza", "descrivere oggettivamente", "definire in modo univoco" e così via.

LA NOMINALIZZAZIONE

Può essere definita come la tendenza a preferire il sostantivo al verbo. Ecco un esempio: anziché dire

"Il Piemonte inviò proprie truppe in Crimea. Questo consentì a Cavour di partecipare..."

si può dire:

"L'invio di truppe piemontesi in Crimea consentì a Cavour di partecipare..."

Notiamo due cose:

a) l'uso del sostantivo consente di sottintendere il soggetto del verbo; in questo caso esso viene recuperato in altro modo (l'aggettivo piemontesi) ma spesso viene tralasciato completamente;

b) l'espressione nominalizzata può essere inserita in una proposizione più ampia, con un effetto di brevità e di semplificazione della sintassi; l'inserimento non è necessariamente nella posizione del soggetto, come nell'esempio, ma può realizzarsi in diverse posizioni.

Il punto (a) ci dice che la nominalizzazione può essere strumento di spersonalizzazione – e in effetti questi processi (e altri che vedremo) possono integrarsi e sorreggersi a vicenda nell'economia del discorso specialistico.

Anche nel caso della nominalizzazione, il compito nostro sarà quello di

esaminare con gli studenti come essa si realizza nella LS di cui ci occupiamo. In inglese, è una nozione elementare che il sostantivo verbale si esprime mediante la *-ing form*:

"Leggere è il mio passatempo preferito / Reading is my favourite pastime"

e a tal proposito si citano spesso gli sport denominati per mezzo di tale forma: *swimming, motoring, skating, mountaineering* e moltissimi altri. Aprendo a caso un settimanale ho trovato la frase "talking to strangers is different from handing over a set of your house keys": si parla di Internet e privacy, di imparare a porre nuovi confini tra pubblico e privato: "conversare con gli sconosciuti è diverso dal dare loro in mano un mazzo delle chiavi di casa".

Nell'inglese specialistico questi sostantivi verbali sono molto frequenti e spesso a loro volta reggono un complemento:

A method of **manufacturing a shoe**, provided with a front region and a heel region. The method comprises the steps of stitching an upper to a piece of fabric in order to obtain an inner shoe which is closed at its lower portion, providing a rubber mid-sole having at least one inner cavity or seat and at least one outer cavity or seat, filling the at least one inner cavity with a lightweight filler, coupling said inner shoe with the mid-sole by a peripheral cover band, vulcanizing and placing one or more inserts in the at least one outer cavity or seat. (United States Patent 6092251)

Constatato ciò, sarà nostro compito riprendere e approfondire il discorso sugli aspetti sintattici dell'uso delle *-ing forms*, ad esempio chiarendo perché la frase

Flying planes can be dangerous

è ambigua: il verbo *to fly* è spesso intransitivo e allora i *flying planes* sono gli aerei in volo, ma esiste anche la forma transitiva *to fly a plane*, far volare un aereo. Al tempo stesso, l'ambiguità nasce dal fatto che il

modale *can* non prende la marca della terza persona singolare. Chiariamo con un esempio:

Operating machines requires skilled workers

Operating machines require skilled workers

Nel primo caso, il verbo al singolare ha come soggetto *operating*: azionare le macchine richiede operai specializzati; nel secondo, il verbo al plurale ha come soggetto *machines*: le macchine operatrici richiedono... La desinenza *-s* del verbo assume qui un valore disambiguante che può non avere nel linguaggio colloquiale: si pensi a "John love Mary", non di rado sostituito dal cuoricino "John ❤ Mary" lo stesso cuoricino di "I ❤ Italy". I cuori sono come i modali e non prendono desinenze.

Tornando al nostro esempio, se inseriamo un modale la frase ridiventa ambigua:

Operating machines may require skilled workers

LA PREMODIFICAZIONE

È la "costruzione a sinistra", con la quale abbiamo familiarità per la presenza in italiano di prestiti come *weekend, beauty case, cocktail party, prime rate, skilift, Blitzkrieg, Leitmotiv, Gastarbeiter, Volkspartei, Weltanschauung*; altri esempi, soprattutto di anglicismi, li troviamo in titoli non tradotti come *Baywatch o Miami Vice*, o in nomi di prodotti come *Jägermeister*. Sappiamo che la testa del composto o del sintema è sulla destra: il *beauty case* è un contenitore, il *prime rate* è un tasso, e così via. Se diciamo *night* invece di *night club* o *volley* invece di *volleyball*, perdiamo la testa.

Non sono rare le coppie di parole come *market share* (quota di mercato) e *share market* (mercato azionario). Rispetto alla lingua comune, in molti linguaggi settoriali i processi di premodificazione sono più frequenti e non di rado multipli:

Manufacturing process management is a collection of

technologies and methods used to define how products are to be manufactured.

È importante addestrare a riconoscere i diversi tipi di premodificazione multipla. Nell'esempio, *manufacturing* premodifica *process* (il processo di fabbricazione) e *process* a sua volta premodifica *management* (la gestione del processo [di fabbricazione]). In *secure home banking*, invece, *secure* non premodifica *home* ma *banking*. Questo significa che *external cylinder lubrication* potrebbe significare "lubrificazione esterna del cilindro" (*(external) cylinder lubrication*) o "lubrificazione del cilindro esterno" (*(external cylinder) lubrication*). Come dicevamo nell'articolo precedente, sarà l'insegnante disciplinare a stabilire quale delle due interpretazioni sia corretta.

Compito nostro è preavvertire gli studenti dei diversi meccanismi coinvolti nei processi di premodificazione, recuperando anche dati elementari come l'assenza della marca del plurale nei premodificatori: *shoe repair* non significa certo "si ripara la scarpa" bensì "riparazione scarpe". Questo significa che la traduzione più corretta di *Manufacturing process management* può essere "Gestione dei processi (non: del processo) di fabbricazione". Di nuovo, se il co-testo non ci aiuta, dovremo ricorrere al risponso dell'esperto.

Come sopra accennato, in un prossimo intervento proverò a delineare un percorso didattico che parte dai testi più divulgativi – e in quanto tali accessibili da un vasto pubblico – per giungere pian piano ai testi più marcatamente specialistici. È il percorso che può condurci a preparare le classi perché affrontino con profitto un modulo CLIL.

CLIL for fashion

Cristina Oddone

Docente di lingua inglese

Gli istituti professionali e tecnici ad indirizzo "sistema moda" e produzione industriale e artigianale settore "tessile, abbigliamento e moda" hanno un curriculum di studi che include materie quali storia della moda e disegno del costume, storia dell'arte e del costume, tecnologia tessile e laboratori specifici di modellistica e confezioni. Il settore della moda è in continua evoluzione e si avvale di contributi internazionali e apporti così vari e diversificati da rendere necessario un costante confronto con quanto accade nel panorama mondiale. La conoscenza delle lingue straniere sembra un requisito fondamentale in questo contesto globale in cui una varietà infinita di articoli, resoconti di sfilate, eventi e notizie importanti sono solitamente disponibili in siti e riviste di portata internazionale. Utilizzare l'approccio CLIL per percorsi di insegnamento-apprendimento in questi corsi significa sfruttare la grande quantità di risorse disponibili, garantire l'acquisizione di una mentalità aperta allo scambio e al confronto internazionale, con contemporaneo sviluppo di competenze linguistiche varie e diversificate, accompagnate da uno specifico approfondimento dei contenuti tipici delle materie di studio. Le fonti accessibili e i materiali utilizzabili sono così numerosi da rendere quasi automatico l'utilizzo degli stessi per veicolare le discipline d'indirizzo.

Quali possibili scenari si possono quindi ipotizzare? Partendo dall'esame dei materiali e delle fonti disponibili si può affermare che veicolare contenuti specifici di moda significa utilizzare innanzitutto siti e riviste, queste ultime dotate di altrettanti siti web che forniscono anticipazioni, interviste e registrazioni di sfilate costantemente aggiornati. Le persone che lavorano ed operano nel settore della moda hanno bisogno di rintracciare tendenze, riconoscere i tessuti e i colori della stagione e rintracciare gli stili più innovativi.

l'acquisizione di una mentalità aperta allo scambio e al confronto internazionale

Il termine inglese *trendspotting* si riferisce proprio alla capacità di riconoscere tendenze e stili, distinguere tra quello che è in e quello che è out, realizzare quali sono i colori, le forme prevalenti e prevedere quali stili sono *trendy*. Per *trendsetting* si intende invece la capacità di creare stili, lanciare mode e tendenze che saranno prevalenti in una determinata stagione. *Coolhunter* è la parola inglese che descrive il lavoro di un cacciatore di tendenze attraverso lo studio dettagliato di sfilate, eventi, siti e riviste. Tra i vari strumenti di cui può servirsi un *coolhunter* vi è sicuramente WGSN, Worth Global Style Network, sito leader nel settore, utilizzato dalle industrie tessili e dai grandi marchi, ma anche venditori, compratori e

fashion designers, aziende di marketing e pubblicità. Il sito presenta un'analisi delle tendenze future con largo anticipo (un anno), offre possibilità di impiego di strumenti di design, accesso a informazioni sui diversi marchi, analisi di mercato, ecc. Le forme e i progetti grafici possono anche essere scaricati usando strumenti come Adobe Illustrator e Photoshop. Essendo un sito unico nel suo genere ed utilizzato dalle industrie di tutto il mondo, è necessario pagare una quota di iscrizione; per gli studenti di moda è tuttavia permesso un accesso temporaneo a wgsn.edu, strutturato appositamente per scopi didattici.

Come usare WGSN? Nel caso si possano usare tutti i servizi offerti dal sito, si può accedere ai vari settori e ricavare informazioni su tessuti, stili, tendenze ed eventi nelle città principali, modelli e collezioni, strumenti, ecc. Un'attività decisamente innovativa e interessante per gli studenti di moda può essere quella di creare una collezione seguendo tutte le fasi di lavoro del *fashion designer* che procede dalla ricerca, alla definizione del *mood*, dalla scelta di una cartella colori alla successiva creazione di *sketchbooks* con *moodboards* ispirati dal tema della collezione per poi proseguire con la vera e propria creazione di prototipi e, infine, capi d'abbigliamento. Accedendo al settore denominato *Think Tank* si possono riconoscere le tendenze, esaminare il *mood* delle collezioni future e le *colour palettes* che ne costituiscono la base e il fondamento. Un percorso CLIL di questo genere può essere pianificato con l'obiettivo di sviluppare collezioni

e modelli nella sezione laboratoriale di modellistica e confezioni.

Numerosi altri siti sono invece utilizzabili per scopi e finalità diverse e tra questi vi sono:

Magazine websites:

www.vogue.com
www.view-network.com
www.wonderlandmagazine.com
www.glamourmagazine.co.uk
www.marieclaire.co.uk
www.marieclaire.co.uk
www.elle.com
www.harpersbazaar.com

Fashion information:

www.fashionoffice.org
www.promostyl.com
www.fashion.about.com
www.style.com
www.fashion-era.com
www.londonfashion-week.co.uk
www.hintmag.com
www.infomat.com
www.pantone.com

Fashion forecasting:

www.fashioncapital.co.uk
www.internationaltextiles.co.uk
www.modeinfo.com

Fashion trade shows:

www.indigo-salon.com
www.purewomenswear.co.uk
www.magiconline.com

Fashion-era, ad esempio, è un sito molto utile per chi ricerca informazioni su particolari di moda e costume, anche attraverso riferimenti storici: al suo interno è possibile trovare un dettagliato percorso che va dall'età vittoriana fino ai giorni nostri. Altri siti offrono invece informazioni specifiche sui tessuti, sugli strumenti di lavoro, oppure offrono anticipazioni e sfilate.

ELIZABETHAN FASHION

Il percorso che qui viene delineato rappresenta un esempio pratico di come integrare i contenuti di storia della moda e del costume e storia dell'arte veicolati dalla lingua inglese.

Obiettivi generali disciplinari:

Storia della moda e del costume:



- riconoscere il significato dell'abito nella sua evoluzione storica come espressione della sua condizione sociale

- esaminare le diverse funzioni dell'abito in rapporto al suo utilizzo
- studiare le radici storiche, la funzione e l'eventuale significato simbolico e funzionale degli accessori
- esaminare particolari tipologici dell'abbigliamento sviluppato attraverso una verticale storica con particolare riferimento a forma e funzione
- analizzare la composizione di linee, forme e volumi dell'abbigliamento storico interpretate e tradotte per la modellistica attuale.

Storia dell'arte:

- acquisire e utilizzare un linguaggio storico-artistico corretto, adeguato e articolato
- acquisire ed utilizzare strumenti idonei alla lettura, alla comprensione e valutazione del linguaggio specifico dell'oggetto artistico, del suo significato, contenuto e codice
- identificare componenti formali e cromatiche
- sviluppare l'esigenza di contestualizzazione storica dell'oggetto artistico.

Obiettivi specifici disciplinari:

- riconoscere le caratteristiche della moda del periodo elisabettiano e riferirle allo specifico contesto storico e sociale; acquisire lessico relativo a capi d'abbigliamento e particolari; riconoscere cambiamenti ed evoluzioni; valutare l'importanza sociale dell'abito nell'epoca elisabettiana

- esaminare opere d'arte dell'epoca elisabettiana e riconoscerne le caratteristiche inserendole in uno specifico contesto; valutare particolari formali e cromatici; evidenziare codici e significati; operare confronti tra opere d'arte raffiguranti la regina Elisabetta.

Obiettivi linguistici:

migliorare le abilità primarie e integrate, sviluppare competenze linguistiche, usare termini specifici del settore moda e riferiti alle discipline di studio.

Obiettivi trasversali:

usare documenti e materiali ed analizzare linguaggi diversi, operare confronti, usare fonti storiche, utilizzare siti web per reperire.

le buone pratiche

informazioni, esaminare sequenze di film per riconoscere caratteristiche specifiche e consolidare contenuti disciplinari.

Prerequisiti:
conoscenze storiche relative al periodo elisabettiano e al contesto sociale dell'epoca; lessico relativo ai tessuti, ai capi d'abbigliamento; nozioni generali di storia della moda, del costume e di storia dell'arte.

Materiali e strumenti:
materiali autentici ricavati da siti, websites, film "Elizabeth: the Golden Age".

Strategie/metodologie:
lavoro di gruppo e a coppie,
svolgimento di task e soluzione di
problemi (con ricerca di informazioni
nei siti di riferimento).

PRE-READING

What do you remember of the Elizabethan age? How many social classes were there? What was life like? Brainstorm ideas and discuss in groups.

STEP 1

1. Read this text and write a suitable heading for each paragraph.

Elizabethan Upper Class Fashion

The new and exciting ideas of the Renaissance including an increased interest in science and mathematics had an impact on upper class fashion. The clothes worn during this era were influenced by geometric shapes rather than the natural shape of the body. Padding and quilting together with the use of whalebone or buckram for stiffening purposes were used to gain this geometric effect with emphasis on the shoulders and hips. The fashions were designed to give the impression of a small waist - especially desired by the women but also emulated by men who wore

tight-waisted, stiffened doublets. Men would sometimes wear girdles, the equivalent of the female corset, to obtain the wasp-waisted look.

The Elizabethan era was a society divided by class. The divisions were manifested in the clothes that people wore which were decreed by the Sumptuary Laws which provided strict clothing guidelines. Clothes gave information about the status of the person wearing them, not only about their wealth, but also about their social standing. Only Royalty, for example, were permitted to wear clothes trimmed with ermine. Lesser Nobles were allowed to wear clothing trimmed with fox and otter.

lavoro di gruppo e a coppie, svolgimento di task e soluzione di problemi

This period was also called the Peacock Age because upper class fashion was highly elaborate - and necessary to achieve attention and success at court, and Elizabethan men were often more elaborately dressed than the women!

Queen Elizabeth led the way for many of the new styles and fashions changed significantly during her reign. At first, fashion for women was modest and the body of a woman was covered from head to foot. Frilled collars became more and more elaborate developing into the famous Elizabethan ruff, which was worn by both men and women. Ruffs, or ruffles, started as a high frilled collar. Fashion then dictated a more feminine and seductive image for women which was achieved by opening the ruffle in front to expose the neck and the top of the bosom. The ruff was then constructed on gauze wings which were raised at the back of the head. The ruffs, or collars, framed the face

and dictated the hairstyles of the age which were generally short for men and swept up look was required for women. Although the fashion for women changed to a more seductive look it was important for Queen Elizabeth to maintain her image and the beauty of a 'Virgin Queen'. The Elizabethan view of pure beauty was a woman with light hair and a snow white complexion complimented with red cheeks and red lips. Wigs were also commonly used - Queen Elizabeth had a wide variety of wigs and hair pieces!

Ruffs were pinned into place and often attached to partlets. The pleat or flute of a ruff was called a Purl, and it was sometimes edged with fine lace. Ruffs could be added to the cuffs of sleeves. Laces or strings, called Band Strings, were attached to the opening of a ruff which were tied together to secure the ruff or band around the neck. The materials that ruffs were made of included varying kinds of linen, such as: Holland - Expensive, very fine linen; Lawne - Again a type of expensive, fine linen; Camerrick - Expensive, very fine linen. Starch was used for maintaining ruffs, as well as supports and underprops which kept the ruffs in place. Ruffs were usually made in layers and almost everyone had three or four ruffs. Besides lace, gold and silver thread and fine silk were used to decorate ruffs; women's ruffs sparkled with decorations of the sun, moon and the stars.

Elizabethan fashion was highly elaborate. Clothes were decorated with heavy embroidery, and with jewels, spangles, pearls. Clothes were designed with a layered approach requiring assistance in dressing from servants. Upper class fashions were tight, hot and uncomfortable. Padding had a practical use as it was employed to great effect on the top of sleeves. Sleeves were made separately from the bodice of gowns and tied or pinned together. Elizabethan Clothing for Women included Smock or shift

(also called a chemise made of linen), stockings or hose, corset or bodice, farthingale, a Roll or Rowle, stomacher, petticoat, Kirtle, Partlet (as underwear), and Gown, Separate sleeves, Ruff, Cloak, Hat.

Elizabethan clothing for men included: Shirt, Stockings or hose, Codpiece, Corset, Doublet, Separate sleeves, Breeches, Belt, Ruff, Cloak, Hat

Corsets were worn under gowns to give a flattened and triangular shape.

A farthingale was worn beneath gowns. A farthingale was a hoop worn beneath a skirt to extend it horizontally. The Spanish farthingale provided a straight line from the waist to the hem, The French farthingale, called the French Wheel, provided a domed shape from the waist to the hem.

Rolls were also worn under the gown, tied around the waist, which supported the weight of the skirt and assisted the farthingale in enabling the skirt to extend horizontally. An underskirt, or kirtle, covered the farthingale and roll. The front of the underskirt was highly decorated as it formed the front of the gown - the other, unseen, panels of the underskirt were made of less expensive material.

An overskirt (split in the middle to reveal the front panel of the kirtle) was attached to a bodice to form the gown. There were two different types of bodice - a high neck and a low neck

- The Low, square necked bodice
- The High necked bodice

The sleeves came in a variety of styles, some with padding, and were also added separately (they were tied or pined). Padded 'wings' on the shoulders concealed the joins. Ruffs were added to the collar area of the gown and occasionally around the cuffs. Some of the skirt panels were extended to make trains but these were impractical and used for important occasions. The Elizabethan

'gown' was made up of a collection of separate items!

Elizabethan Nobles and Upper classes wore a variety of expensive clothing made of velvets, satin, furs, silks, lace, cottons and taffeta. Many of these sumptuous materials were imported from the continent. The dye required to achieve the fashionable bright and rich colors were also imported from abroad at great expense.

riconoscere caratteristiche specifiche e consolidare contenuti disciplinari

The materials that gowns were made of were silk, satin, velvet, taffeta, scarlet and sarcent (a delicate silk fabric and scarlet referred not to the color but to a plain fabric). The fabrics were further embellished with fine needlework and embroidery and decorated with jewels, spangles, pearls. Cloth of Silver, Tinsel, satin, silk, or cloth mixed or embroidered with any gold were often worn. Tinsel was a fabric that had a metallic sheen but was less expensive than gold or silver.

As there were limitations in Elizabethan dress and clothing, a new fashion was created. Both men and women began to slash their clothes. The slash or cut in the outer surfaces of garments (doublets, sleeves and gowns) exposed the contrasting color of the linings beneath. The linings would be pulled through the slash and puffed out to further emphasize the contrast of colours, fabrics and materials.

The slash or cut in the garments included gowns. An alternative to the 'slashed' garment was to 'pink' the material of the gown. Pinking was cutting a specific shape, commonly a diamond shape, from the garment to allow the fabric beneath to be pulled

through - a more delicate form of slashing. Styles of gowns were slashed, cut, pinked and laced with all kinds of different colours.

2. Answer these questions.

- a) Was there class distinction in the Elizabethan age?
- b) What influenced fashion at that time?
- c) Why were garments important? What did they say about people?
- d) How did styles change during Elizabeth's reign?
- e) What were the distinctive features of that fashion? Which garments and details?
- f) What kind of ruffs were there?
- g) Why was this fashion elaborate?
- h) What did they use to increase volume and shape of garments?

3. Decide if the following sentences are true or false. Correct the false ones.

- a) The typical Elizabethan woman had very fair complexion, fair hair and red cheeks
- b) They never wore wigs
- c) They needed help from servants because clothes were layered
- d) Both men and women wore ruffs, corsets, and a hose
- e) Corsets often gave a flattened, triangular shape
- f) Farthingales were used to reduce the size of gowns
- g) Women wore a doublet with a hose
- h) Sleeves were in a variety of styles and were often padded
- i) The materials included silks, taffetas and wool
- j) They did not use jewels or decorated clothes

le buone pratiche

4. Match these words to their translation.

PADDING	garza
QUILTING	stoffa trapuntata
BUCKRAM	con volant, a balze
GIRDLE	busto, corsetto
LINING	piega
PLEAT	imbottitura
GAUZE	fodera, rivestimento interno
FRILLED	tela rigida

5. Match these words to their definition.

FLUTE	Part of a gown that trails behind the wearer
RUFFLE	A strip of frilled or closely pleated fabric used for trimming or decoration
STARCH	A decorative slit in a fabric or garment
TRAIN	A groove or furrow in cloth
GOWN	Decorative needlework done on cloth, often in shape of a picture or pattern
EMBROIDERY	Substances used to colour materials
SPANGLES	Outer garment, especially a loose wide woman's garment. Nowadays it indicates an elegant or formal dress
TINSEL	Substance used to stiffen fabrics
DYES	Very thin sheets, or threads of a glittering material used as decoration
SLASH	Small, circular pieces of sparkling metal or plastic sewn on garments for decoration

6. Find in the text...

EXAMPLES OF FURS USED IN GARMENTS _____

FIBRES USED FOR FABRICS _____

FABRICS USUALLY EMPLOYED FOR GARMENTS _____

EXAMPLES OF DECORATIONS _____

HAIRSTYLES AND MAKE UP _____

ACCESSORIES WORN BY BOTH MEN AND WOMEN _____

7. Match the two halves of the sentences.

A chemise is a woman's	panel of stiff material worn over the chest and stomach by either men and women in the 16th century
Stockings or hose are a pair of a pair of close-fitting garments to cover the foot and part or all of the leg	a man's garment of the 16th and 17th centuries covering the legs and reaching up to the waist, worn with a doublet
The word hose also refers to a man's garment of the 16th and 17th century covering the legs and reaching up to the waist, worn with a doublet	stiffened outer bodices worn by either sex especially in the 16th century
Corsets are close-fitting undergarments but also a close-fitting undergarment but also a stiffened outer bodice worn by either sex especially in the 16th century	woman's underskirt
A stomacher is a decorative V-shaped	sleeveless undergarment
Women can also wear a light undergarment in the form of an underskirt or including a bodice	fastened at the throat and falling straight from the shoulders.
A kirtle is a	with or without sleeves, usually worn with a hose
Cloaks are wraplike outer garments	which is called petticoat
In the 15th and 16th centuries men wore a pouch at the crotch of tight-fitting breeches:	close tight-fitting garments to cover the foot and part or all of the leg.
A doublet is a man's close-fitting jacket,	to the knees or just below
Breeches are trousers extending	its name was codpiece

8. Put a tick in the correct boxes.

	underwear	outerwear	male	female
chemise				
hose				
corset				
stomacher				
petticoat				
kirtle				
cloak				
codpiece				
doublet				
breeches				
gown				

STEP 2

There are many portraits of Queen Elizabeth I, especially from the later years of her reign. She understood the importance of public relations and she carefully prepared her image for public consumption, this is the reason why she can be viewed in all her glory and many guises. There is usually little warmth in her portraits but much majesty, represented by different symbols, magnificent clothes, and elegance of postures.

Look at these three portraits of Queen Elizabeth. Examine their features.



The Ditchley Portrait, 1592. This is the largest surviving full-length portrait of Queen Elizabeth I. It is also one of the earliest works by Marcus Gheeraerts the Younger (1561 or 1562-1603). There are numerous copies of it.

In 1592, Sir Henry Lee, who was Elizabeth's former champion, wanted to regain her favour with entertainment at his home in Ditchley, Oxfordshire. He had retired from court two years earlier, because he had offended the queen by living openly with his mistress. He commissioned this portrait to commemorate Elizabeth's visit and forgiveness. The queen stands upon a map of England, with one foot resting on Oxfordshire, near Ditchley.

The queen has a jewelled celestial sphere hanging from her left ear. In the background there is a stormy sky but the black clouds are parting to show sunshine.

Work in groups and answer these questions:

1. what do these images and symbols represent?
2. what do you think are the themes and meanings?
3. now concentrate on her clothes: what is she wearing? What is the corset like? Is she wearing a

farthingale? Has she got a buff? What is her hair like? What is the gown like? Are the sleeves padded?

Take notes and then write a full text describing the picture. Give an oral report and discuss your ideas with the other groups.



The Pelican Portrait, attributed to Nicholas Hilliard (1547-1619), appointed miniature painter to Elizabeth I. This portrait is held by the National Portrait Gallery (NPG), London, but it is not on display. Along with Hilliard's equally

le buone pratiche

famous 'Phoenix Portrait', this picture shows the growing stylization of images of the queen. There is a closed imperial crown over each shoulder. The crown is on top of both a rose (on the left) and a fleur-de-lys (on the right, royal emblem of France). These represent her dynastic claims to both England and France. There is a Pelican pendant on her breast.

Work in groups and answer these questions:

1. what do these images and symbols represent? are there any other details?
2. what do you think are the themes and meanings?
3. now concentrate on her clothes: what is she wearing? What is the corset like? Is she wearing a farthingale? Has she got a buff? What is her hair like? What is the gown like? Are the sleeves padded?

Take notes and then write a full text describing the picture. Give an oral report and discuss your ideas with the other groups.



The Rainbow Portrait. 1600, by Isaac Oliver. This portrait can be viewed at Hatfield House. Oliver was a pupil of Elizabeth's favourite court painter, Nicholas Hilliard, and the brother-in-

law of Marcus Gheeraerts the Younger. This portrait has the most elaborate and inventive iconography. Elizabeth's gown is embroidered with English wildflowers, whereas her cloak is decorated with eyes and ears. On her head she has a decoration, full of pearls and rubies. It supports her royal crown. The transparent veil which hangs over her shoulders also has pearls. Above her crown is another jewel with a particular shape. On her left sleeve there is a jewelled serpent with a ruby in its mouth. A celestial sphere can be seen above her head. In her right hand she has a rainbow with Latin words written over it.

Work in groups and answer these questions:

1. What do these images and symbols represent?
2. What do you think are the themes and meanings?
3. Now concentrate on her clothes: what is she wearing? What is the corset like? Is she wearing a farthingale? Has she got a buff? What is her hair like? What is the gown like? Are the sleeves padded?

Work in groups, take notes and then write a text describing the picture. Then compare with the other groups.

2. Group work. Compare the three pictures and see if there are similarities, differences or changes.

STEP 3

Elizabeth: The Golden Age (2007)

By Shekar Kapur

Starring Cate Blanchett, Clive Owen
Historical film, loosely based on events during the reign of Queen Elizabeth. Elizabeth became queen after Mary I's death (known as Bloody Mary, because of Protestants were persecuted and killed during her reign). Queen Elizabeth is not married and her advisor, Sir Francis Walsingham, presses her to find a suitable husband in order for her to strengthen her power and prevent her cousin Mary, Queen of Scots, from becoming queen of England after her.

Many suitors visit her court, offer her presents in the attempt of being chosen by her. She refuses to accept all the proposals, and one man only seems to attract the Queen, Walter Raleigh, who has just come back from the New World. He brings her presents from those countries and tells interesting tales about explorations and adventures. He seems to be different from all the other suitors. He can enchant her with his tales of journeys, and seas and faraway countries.

Before watching

Choose the correct answer.

- 1 Who was Elizabeth?
A A famous British king's wife.
B The first renowned British queen.
C A popular British duchess.
- 2 How long did she reign?
A From 1603 to 1658.
B From 1558 to 1603.
C From 1837 to 1901.

- 3 What was she famous for?
A For her wise rule of the country.
B For her many husbands.
C For persecuting Catholics.

(Scenes from 9:45 to 28:10)

1st SCENE. Elizabeth is presented with all the suitors, princes and crowned heads of Europe.

A) Describe the scene:

People _____

Presents _____

Food _____

The queen's attitude _____

B) Focus on Elizabeth's clothes: what are they like? Are they consistent with the image of a queen?

2nd SCENE. ELIZABETH IS GETTING DRESSES, HER SERVANTS ARE HELPING HER:

Answer these questions:

What is she wearing?

Why does she need help?

What does she wear on her head?

What is she wearing in the end?

3rd SCENE. Elizabeth finds Raleigh attractive and in this sequence she admits that she likes him.

A) WATCH THE SEQUENCE AND SAY IF THE FOLLOWING SENTENCES ARE TRUE OR FALSE

1. She says that she likes his immensities and his oceans which are images of eternity (KEY:T)
2. The Queen wonders whether we discover the New World or the New World discovers us (T)
3. He tells her she should become an explorer (F)
4. She says that she likes him and he says that he likes her too (T)
5. She never rewards men even when she likes them (F)
6. He asks her to reward his mission, that is to give him money to finance his journeys (T)
7. He promises that if he gives him the money he will leave her immediately (F)
8. He adds that it is probably hard for a great queen to enjoy being liked for herself (T)
9. She thinks he is no longer interesting now (T)

B) WATCH THE SEQUENCE AGAIN AND FIND THIS INFORMATION

Characters involved _____

Place _____

Time of the day _____

C) Concentrate on the clothes again.

Describe them in details:

Elizabeth _____

Mr. Raleigh _____

D) Elizabethan fashion included corsets, farthingales, and other features. Do you think that the costumes in the films represent Elizabethan fashion?

E) Go back to exercise 3 (True/False) on Elizabethan fashion and find examples to justify the answers you gave.

F) Writing. What was the role of a queen? Why do you think she had many suitors? Why did she find Mr. Raleigh interesting if compared to others?

Extension

The film won the Academy Awards for Best Costume Design. What are the difficulties in making costumes for a historical film? What about science fiction or films based on comic characters?

Other Award winning Oscars, or very famous costumes in films include the ones made for Moulin Rouge, Titanic, The Lord of the Rings, Star Wars, Harry Potter, Pirates of the Caribbean. What do you think they look like?

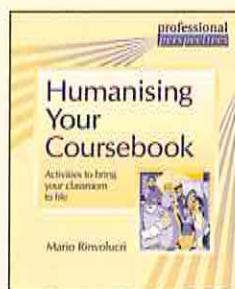
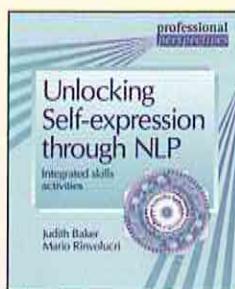
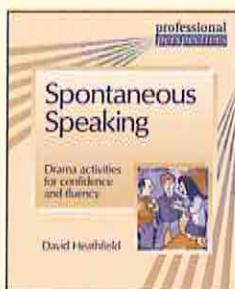
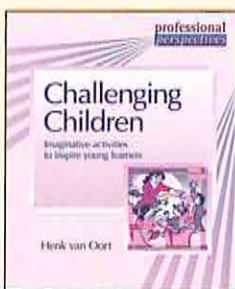
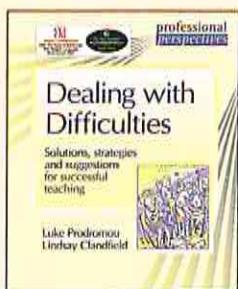
SITOGRAFIA

- www.marileecody.com/eliz1-images
- www.lovelyoldtree.wordpress.com
- www.englishhistory.net
- www.elizabethan-era.org.uk
- www.elizabeththegoldenage.com
- www.elizabeththecoldenage.net
- www.elizabethancostume.net
- www.fashion-era.com

PROFESSIONAL PERSPECTIVES

professional perspectives

A series of practical methodology books designed to provide the teacher of English with fresh insights, innovative ideas and original classroom materials.



Professional Perspective Series

“I strongly recommend these books for any teacher who wants their lessons to be varied, entertaining and fun to teach. The only thing you have to do is have the book, open it and just enjoy the lesson.”

teacher from Albacete, Spain



Distributore per l'Italia:

ELI Edizioni
www.elionline.com



Visit the Delta Publishing website – www.deltapublishing.co.uk
Creative materials for creative teachers

Fiabe, favole e scuola in Europa

Seminario internazionale ANILS a Firenze e Prato

Graziella Farina Scarpa

Direttivo ANILS Sez. Firenze – Università di Pisa

Fiabe, favole e scuola in Europa. Alla scoperta di una didattica tra narrazione e immaginario a livello europeo, questo il titolo scelto dalle organizzatrici dell'ANILS di Firenze (Clara Vella, Graziella Farina, Eliana Terzuoli) per il seminario internazionale ANILS che si è tenuto il 13 e 14 maggio 2010 a Firenze e a Prato, con il sostegno dell'AAIFF (Amici dell'Istituto Francese di Firenze) e la partecipazione del C.I.E.R.EC (Centre Interdisciplinaire d'Études et de Recherches sur l'Expression Contemporaine, Saint-Étienne, Francia) e dell'AEDE (Association Européenne des Enseignants).

Oltre che a rivalutare la cosiddetta cultura "popolare" che rappresenta le radici della cultura di ogni popolo ed il legame con la cultura "alta" gli obiettivi del convegno erano di studiare ed analizzare alcune componenti delle fiabe e delle favole nonché di indagare sulla dimensione fiabesca di testi letterari oppure la presenza della fiaba nella nostra vita quotidiana. Inoltre si è tentato di stabilire dei nessi tra i corpus fiabeschi dei vari paesi europei studiando la loro presenza nella scuola e

nell'insegnamento in generale.

Pertanto durante le due giornate sono stati invitati specialisti europei, docenti universitari italiani, francesi e inglesi che hanno fatto scoprire o riscoprire la ricchezza e le risorse delle fiabe e delle favole a un pubblico d'insegnanti di lingua che operano a vari livelli sia nella scuola sia nell'università.

PRIMA SEDUTA: GIOVEDÌ

13 MAGGIO 2010 (MATTINA)

Nella sua introduzione, Clara Vella, presidente dell'ANILS di Firenze ha ricordato che *"Fiabe e favole sono un mondo magico, fantastico che, come dice Bettelheim, dà voce alle angosce*

ed alle speranze dell'uomo. E l'uomo e le comunità non possono fare a meno della speranza." Inoltre, ha sottolineato che *"essendo la favola un processo si conoscenza di sé e del mondo (V. Propp) che circonda il fanciullo e simboleggia il percorso di emancipazione dalla fase adolescenziale è necessario metterne in risalto l' aspetto educativo e didattico."*

A questo scopo formativo si aggiunge il lato linguistico e culturale sul quale hanno insistito nei loro saluti sia la prof. Paola Fasano, Dirigente del Liceo Machiavelli – Capponi di Firenze sia la prof. Grazia Tempesti, dirigente



Firenze

dell'ISIS Gramsci – Keynes di Prato, che hanno generosamente ospitato il convegno nei loro istituti.

A loro volta, le autorità invitate, Anita Dolfus, direttrice d'Istituto Francese di Firenze, Vanessa Smith, direttrice del British Institute, Firenze, la prof. Maria Luisa Premuda, Presidente dell'AAIFF, e la dott.ssa Maria Luisa Stringa, presidente del Centro UNESCO di Firenze hanno ricordato l'importanza a livello europeo delle fiabe e delle favole, vero patrimonio che unisce le nostre culture e le nostre lingue.

Durante la prima seduta, la prof.ssa Mireille PIAROTAS, docente all'Université de Lyon Jean Monnet Saint-Etienne, studiosa della cultura popolare e particolarmente delle fiabe europee al CIEREC (Saint-Etienne, Francia) attraverso un vastissimo excursus ed una ricchissima iconografia ci ha fatto scoprire le innumerevoli sfaccettature del rapporto tra donna e favola. Nella sua relazione, *Des contes et des femmes. Le vrai visage de Margot*, ha preso in considerazione le varie

rappresentazioni della donna nelle favole europee, quelle che tra gli altri, Perrault, i Grimm oppure Afanassiev hanno trascritto e reinterpretato.

Facendo dialogare testi ed immagini, M. Piarotas ha fornito le chiavi per una lettura più attenta di testi che crediamo conoscere fin troppo bene dove la figura della donna è declinata in un'infinità di aspetti, e particolarmente quello della "donna potente", quella che sa guarire, quella che da la vita ma anche la morte, spesso nascosti dietro figure che versioni misogini delle favole hanno trasformato in esseri mostruosi o malvagi.

Nel suo intervento: *Nail soup, Un racconto per i nostri tempi*, la prof.ssa Vanessa SMITH, direttrice del British Institute di Firenze, con una vivace lettura, ha coinvolto i partecipanti nell'ascolto del racconto popolare di origine svedese, *Nail soup* ossia *La zuppa al chiodo*: un vagabondo insegna ad una vecchietta poco generosa che rifiuta di dargli del cibo

mangiare, come si realizza la zuppa più deliziosa del mondo, che ottiene tuffando nell'acqua l'unico suo bene, un "chiodo". Racconto a valenza di parabola sulla quale i partecipanti sono stati invitati a riflettere dimostrando che la favola può essere usata come base per un "brain-storming" ma anche per un dialogo sulla capacità di solidarietà, sull'egoismo ed infine sull'astuzia umana.

SECONDA SEDUTA: GIOVEDÌ 13 MAGGIO (POMERIGGIO)

Grande specialista francese del folklore e dei racconti popolari russi nonché traduttrice del saggio di V. Propp *Les Racines historiques du conte merveilleux*, la prof.ssa Lise GRUEL-APERT, docente all'Università di Rennes II (Francia) nel suo contributo: *Propp et Afanassiev, la tradition et l'étude du conte populaire russe* ha ricordato la figura, il percorso intellettuale, il metodo di lavoro di due grandi studiosi del racconto russo, Afanassiev (1826-1871) con i suoi studi e le sue analisi è all'origine della scuola russa di folkloristica; in quanto a Propp, non tutti sanno quanto importanti furono le sue analisi alla base dell'approccio strutturalista delle favole e del racconto in generale.

fiabe e favole, vero patrimonio che unisce le nostre culture

Le richercerche della studiosa francese, Hélène Millot - assente al convegno -, su un'opera poco conosciuta in Italia *Le Tour de la France par deux enfants*, scritta da G. Bruno, pseudonimo di Augustine Fouillée, nel 1877 e a lungo libro di lettura nelle scuole francesi ci ha permesso di aprire la riflessione e lo scambio sulla dimensione iniziatica, pedagogica ed ideologica di racconti destinati al pubblico scolastico e di tracciare un paragone tra la

produzione di simili libri in Francia ma anche in Italia (*Cuore*) ed in altri paesi europei.

Dopo un breve dibattito, durante la seconda parte del pomeriggio, il prof. Marco LOMBARDI, docente all'Università di Firenze, in sintonia con quanto ha insegnato quando era Responsabile della didattica della SSIS di Francese di Firenze – quando le SSIS ancora esistevano – ha proposto, come suggerisce il titolo del suo intervento: *La Bella e la Bestia da Madame Leprince de Beaumont a Walt Disney: une lecture plurielle*, una lettura plurale, multipla del racconto fiabesco da parte di chi lo legge per diletto e da chi lo usa come supporto didattico. Partendo da Jung- secondo il quale la favola può essere letta da vari punti di vista tra i quali quello dell'uomo – il Prof. Lombardi ha disegnato un percorso letterario, analitico e didattico esauriente che dal "savoir" ("l'encyclopedia" di Eco), ossia come nascono e vengono riscritte le favole nei secoli, in questo caso *La Bella e la Bestia* e la sua versione seicentesca, passando per il "savoir-faire" con tutti gli esercizi che un docente ne può ricavare porta al "savoir-être", e cioè le multiple riflessioni ed i numerosi avvicinamenti che un insegnante può suggerire ai suoi studenti : ad esempio, discutere e riflettere sul concetto di bellezza e di narcisismo attuali ai giorni nostri quanto potevano esserlo nei salotti del seicento.

È intervenuta per ultima, la prof.ssa Clara VELLA, presidente dell'ANILS di Firenze che ci ha proposto con « Dalle Nursery Rhymes a Lewis Carroll: il rapporto tra cultura popolare e letteratura colta » di scoprire una componente significativa della letteratura popolare e folkloristica inglese, le Nursery Rhymes. Queste composizioni sono state tramandate

vita dell'ANILS

oralmente e raccolte verso la metà del Settecento in Inghilterra in forma scritta. Appartengono a un mondo fantastico ma a differenza della favola l'ambiente non sono i castelli, le regine e le fate, ma la vita di tutti i giorni con la casa, la cucina ed gli animali domestici i *pets* dai bambini. Ritmo, musicalità ripetizioni. Ritornelli, assurdo, queste sono le caratteristiche di questi canti popolari per l'infanzia ricchi di suggestioni favolistiche ai quali non mancano neppure, come nel caso di *Cock Robin*, qualche obiettivo politico e di protesta.

Un interessante scambio sul posto della fiaba nella scuola italiana con domande dei partecipanti ai convegnisti ha chiuso la giornata.

SECONDA GIORNATA, VENERDÌ 14 MAGGIO 2010

Dopo i saluti della prof.ssa Maria Grazia Tempesti, dirigente del Gramsci-Keynes di Prato, che ha accolto i convegnisti per questa seconda giornata, Eliana Terzuoli, vice presidente dell'ANILS Firenze, ha ricordato Francesco Amato che fu a lungo Presidente dell'ANILS Firenze, il suo interesse per le favole nonché la sua produzione come autore in questo campo.

È stata anche ricordata, a trent'anni dalla morte, la grande figura di Gianni Rodari da Graziella FARINA, Collaboratrice ed esperta di madre lingua all'Università di Pisa, nell'esordio del suo intervento: *Les cailloux blancs du Petit Poucet ou les réécritures contemporaines du conte de Perrault*. In questo lavoro, G. FARINA ha messo in risalto il modo in quale grandi scrittori francesi moderni come Jacques Prévert e Michel Tournier hanno riletto e riscritto la versione che Perrault dette di *Policino*, interpretandola "a modo loro".

sottoponendola a processi di scrittura non soltanto di tipo stilistico ma anche interpretativo, adeguandone composizione e tematiche alle preoccupazioni della nostra epoca. In questo modo, la fiaba diventa un filo rosso che riconnette lettori e scrittori nell'arco dei secoli. Un simile approccio apre varie piste nel campo didattico dalla riflessione sui rapporti tra letteratura popolare e non, alla pratica della riscrittura in classe. Sempre nel campo del rapporto tra letteratura e componenti fiabesche, prendendo spunto dai lavori realizzati nel campo da Bettelheim, Todorov e Freud, Mireille MICHEL, dottoranda alla Royal Holloway, University of London, (Media- and Arts Department) nel suo contributo *The Modern Magic of the Talking-Doll* ha esplorato le varie sfaccettature della "bambola parlante" e della rappresentazione/creazione del femminile nell'*Ève future* di Villiers de l'Isle-Adam, romanzo dove il protagonista, Edison, inventa, crea una bambola che parla, preparando il terreno al cinema come fonte d'immagini femminili fantasmatiche. La dott.ssa Michel ha posto al centro della sua ricerca il "problema" della voce che mediante le sue molteplici combinazioni avvicina il "fantastic uncanny" al "fantastic marvellous".

**la dimensione dell'oralità,
elemento prezioso per
l'insegnamento della
lingua e della cultura**

esiste in Maupassant, nella rappresentazione della natura, nell'evocazione dell'acqua a lui cara oppure nella composizione o le tematiche di tanti racconti spacciati per "naturalistici". L'analisi più attenta rivela come Maupassant sappia dare al racconto realista, impennato apparentemente sulla rappresentazione del vero, un'indiscutibile dimensione fiabesca.

Per finire, i partecipanti sono stati sottoposti a un quiz: *Connaissez-vous bien les contes de fées ?* Con questo intervento basato sul gioco e l'interattività, la prof.ssa Eliana TERZUOLI, vice presidente ANILS di Firenze) e la dott.ssa Graziella FARINA, esperto linguistico di lingua francese al CLI dell'Università di Pisa, hanno voluto chiudere la seduta in modo ludico ma anche focalizzare l'attenzione sulle potenzialità delle favole e del racconto fiabesco : esercitare la memoria, parlare di sé attraverso il racconto preferito, interrogarsi sul perché di tanti particolari presenti nelle fiabe, ecc. Le favole sono una fonte inesauribile di attività didattiche in tutti campi ma particolarmente in quello linguistico; drammatizzate, riscritte, messe in voce ... stimolano le immaginazioni, quelle di chi impara ma anche quella di chi insegna.

È anche quanto ha dimostrato, dopo i calorosi saluti finali, Bernard VANDAL, attore e regista canadese di lingua francese che vive e lavora a Firenze, narrando ed interpretando, come lo fanno ancora durante le veglie in Québec, *La Chasse-galerie*, famoso racconto quebecchese che vede protagonisti un gruppo di cacciatori in balia del diavolo. Tale performance ha permesso di aprire l'orizzonte europeo del convegno ad altri continenti e fornito tanti spunti sull'uso pratico della favola e del racconto fiabesco particolare ridandogli la dimensione dell'oralità che ne fa un elemento così prezioso per l'insegnamento della lingua e della cultura.

Quanto c'è di fiabesco nell'opera di un esponente del naturalismo come Maupassant? È a questa domanda che la prof.ssa Éliane GANDIN, docente all'Université de Lyon Jean Monnet Saint-Etienne, studiosa della letteratura popolare e di viaggio CIEREC (Saint-Etienne, Francia) ha risposto nel suo intervento: *Traces du fabuleux chez Maupassant*. Il fiabesco