1-3 Anno XLV 2007

Scuola e Lingue Moderne

EDITORIALE
Gianfranco Porcelli

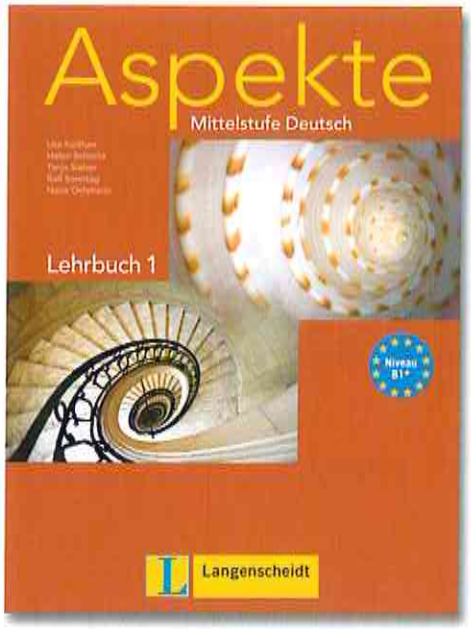
RIFLESSIONI METODOLOGICHE
Paola De Matteis
Simona Magnini
Antonella Lorenzetti
Nancy Rose Steinbock

INSERTO - **DOSSIER BLE**
a cura di Giovanni Freddi

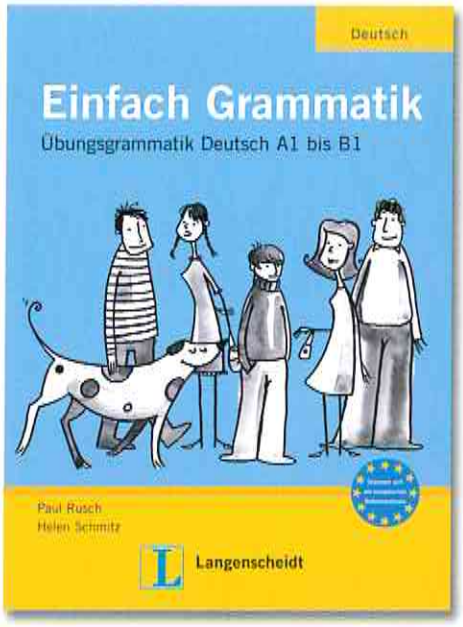
LE BUONE PRATICHE
Paola Benvenuto
Linda Meneghin
Maria Angela Rebecchi

VITA DELL'ANILS
a cura di
Lorenza Gastaldo
Amelia Caselli
Judith Siegel

Langenscheidt



Aspekte
Il nuovo corso per il livello "Mittelstufe" con DVD e audio CD. Il testo, lineare e modulare, sviluppa le competenze linguistiche dello studente a partire da temi di interesse generale.



Einfach Grammatik
Testo di grammatica corrispondente ai livelli A1-B1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento. Uno strumento efficace per rivedere o approfondire la grammatica attraverso diverse tipologie di testo.

Weil Sprachen Verbinden

Distributore per l'Italia: ELI srl, via Brecce - 60025 LORETO (AN)
TEL 071.750701 / 75070257 - FAX 071.977851 - www.elionline.com

sommario

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS
Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere

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

Anno XLV 1-3 2007

Proprietario ed editore
ANILS

Direzione
Gianfranco Porcelli
Direttore responsabile
Via Bruzzesi, 39 – 20146 Milano
gp.anils@yahoo.it
Abitazione: tel. fax 02 48951916
Antonio Giannandrea
Direttore editoriale
Via Veneto, 84 – 86100 Campobasso
a_giannandrea@yahoo.it
Paolo E. Balboni
Direttore scientifico e didattico
Gli articoli e le proposte di collaborazione a Selm vanno inviati al Direttore Responsabile.

Foto: copertina: ©Masterfile; interno: ©Marka

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

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

Abbonamento annuo
Soci dell'ANILS
comprensivo di iscrizione/abbonamento Selm.
Per i non Soci:
Italia Euro 24,00
Estero Euro 35,00
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 Veneto, 84 – 86100 Campobasso
Le richieste di cambio di indirizzo vanno accompagnate da Euro 0,60 in francobolli.

Produzione editoriale
ELI srl C.P. 6 – 62019 Recanati (MC)
Direzione editoriale: Sarah M. Howell
Redazione: Gigliola Capodaglio, Marco Mercatali
Prestampa: graficaGEI – Jesi (AN)
Finito di stampare nel mese di luglio 2007
presso Tecnostampa
Autorizzazione del Tribunale di Modena del 3.6.1963: n. 398 del Registro di Stampa.

2 **Editoriale**
60 anni ben portati
di Gianfranco Porcelli

4 **Riflessioni metodologiche**
CLIL e pari opportunità
di Paola De Matteis

10 **A characterisation of the diary study in foreign language learning**
di Simona Magnini

16 **Plurilinguismo e multicultura: verso un'offerta formativa in linea con le esigenze europee**
di Antonella Lorenzetti

22 **Pithing the Turtle: Does language analysis necessarily result in language acquisition?**
The role of narration in language development
di Nancy Rose Steinbock

Inserto
Dossier BLE – Bambini-Lingue-Europa 1
a cura di Giovanni Freddi

Le buone pratiche
38 **Un progetto europeo di attenzione alla diversità: il pluralismo culturale**
di Paola Benvenuto

42 **La teoria delle Intelligenze Multiple nella classe di lingua inglese (LS)**
di Linda Meneghin

48 **Why teach Science CLIL classes at primary school level?**
di Maria Angela Rebecchi

Vita dell'ANILS
52 **Incontro per anglisti a Parma**
a cura di Lorenza Gastaldo

56 **Une journée pour le français**
a cura di Amelia Caselli

60 **Un ricordo del Prof. Francesco Amato**
a cura di Judith Siegel

60 anni ben portati

di Gianfranco Porcelli
Presidente Associazione Nazionale degli Insegnanti di Lingue Straniere

L'ANILS è nata nel 1947, prima fra tutte le associazioni disciplinari di insegnanti in Italia e tra le prime rispetto anche a quelle interdisciplinari. È stata preceduta solo da associazioni come l'Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi (UCIIM), nata dal preesistente Movimento Laureati di Azione Cattolica. È nata come associazione democratica svincolata dagli schieramenti politici, capace di unire persone di orientamento opposto (ex-partigiani combattenti, neofascisti reduci dalle campagne di colonizzazione dell'Africa, cattolici praticanti, materialisti atei, filoamericani, stalinisti, ecc.), persone unite da ideali internazionalisti e dalla passione per le lingue, le culture e le letterature straniere. Tutto questo, in un periodo in cui le lacerazioni provocate dal confitto mondiale erano ferite aperte, ancora molto dolorose, e pareva follemente utopico pensare che le nazioni in guerra tra loro fino a poco prima potessero un giorno associarsi in una Unione Europea.

Ho avuto la grande fortuna di conoscere l'ANILS già prima di laurearmi, attraverso Luigi Castigliano che ebbi come docente in Università e che fu tra i pionieri dell'Associazione e uno dei primi Direttori Responsabili di questa rivista. Tra coloro che ebbi il privilegio di conoscere desidero ricordare in particolare Alfredo Bondi (Modena), presidente per circa 30 anni e di cui mi onoro di essere stato vice-presidente nel periodo a cavallo tra gli anni '80 e '90. Un bel ricordo di Mario Rizzo (Padova) è stato pubblicato nel 2006; fra gli altri colleghi che ci hanno preceduto ricordo Ugo Salati (Parma-Milano), Luisa Borella (Parma), Gianni Minardi (Bitonto BA), Franca Borin (Vicenza). Altri, come Gian Enrico Ratto (Trieste) mi sono noti solo di fama. E assai lunga sarebbe la lista di coloro che per problemi di età e salute non sono più attivi nell'Associazione ma continuano a seguirne le vicende, donandoci in particolari momenti i preziosi frutti della loro lunga esperienza. A tutti loro (e alla memoria di chi non è più tra noi) esprimo il più sentito ringraziamento, sicuro di interpretare i sentimenti di tutti coloro che li hanno conosciuti e apprezzati per l'impegno nell'ANILS.

E adesso?

Pur essendovi ampi motivi per celebrare l'anniversario decennale e pur avendo sufficiente materiale per riempire un intero numero – o anche più – di *SeLM* trattando della storia dell'Associazione, preferisco, come sempre, occuparmi dell'oggi e delle prospettive che si aprono per il prossimo futuro. Per una carrellata sul nostro passato attraverso le copertine "storiche" della rivista rinvio alla pagina http://www.gporcelli.it/SeLM/Galleria.htm. La pagina è all'interno della sezione del mio sito dedicata all'ANILS e a Scuola e Lingue Moderne: tutti i lettori possono contribuire all'ampliamento del sito inviando notiziari e materiali a gp.anils@yahoo.it.

Nello scrivere la frase precedente, tuttavia, non ho potuto fare a meno di chiedermi che cosa possa dare oggi entusiasmo e slancio alle colleghe e ai colleghi impegnati in una quotidianità che non è fatta solo di insegnamento e studio ma sempre di più anche di burocrazia inutile, riunioni dispersive e faticose, e così via. Occupandomi da qualche mese del CorsoConcorso per dirigenti scolastici (sia pure marginalmente, per un giudizio di accettabilità degli elaborati di inglese) percepisco tensione e smarrimento perché la legge finanziaria ha mutato le regole del gioco mentre la partita è in corso; i ricorsi e controricorsi stanno contrapponendo gruppi di concorrenti con opposti interessi; le procedure lasciano margini di incertezza e un'idea innovativa interessante, quella di associare a un concorso un biennio di formazione *blended*, viene guastata da tutti questi fattori di disturbo.

Percepisco tensione e smarrimento, dicevo, nella maggioranza dei "ConCorsisti" che da persone serie e

Con questo numero inizia la collaborazione con la casa editrice ELI di Recanati, molto attiva nel settore delle lingue straniere.
Confido che possa essere un'intesa proficua per entrambe le parti.

La rivista è gratuita per i soci dell'ANILS; si raccomanda l'iscrizione tempestiva all'Associazione per garantire la regolarità dell'invio di *SeLM*.

Per i non-soci, l'abbonamento a *SeLM* per il 2007 costa 24 euro; per le altre tariffe (estero, soci sostenitori) si veda a pag. 1.

È essenziale compilare con la massima cura il bollettino di conto corrente postale con tutti i dati: nome, indirizzo postale completo, anno **solare** di riferimento.

Il prossimo numero sarà inviato solo a chi avrà rinnovato l'iscrizione o l'abbonamento.

Visitate il sito www.anils.it!

responsabili vedono sprecata un'occasione per lo sviluppo della loro professionalità o come minimo la vedono turbata dalla presenza di chi con ogni mezzo, dai cavilli al TAR, pare avere come mira unica il posto, a prescindere dalle qualità e competenze dirigenziali. Non sono in grado di accertare dove stiano torti e ragioni, comprensibili proteste o assurde pretese. Avverto soltanto il ripetersi di atteggiamenti corporativi e garantisti che tendono a svincolare l'accesso al posto di lavoro fisso da ogni accertamento delle effettive competenze (nel senso di *capacità* e non in senso burocratico).

Rispondendo "per le rime" a un collega che si lamentava in modo semiserio e in rima sulle fatiche delle attività a distanza, ho scritto nel Forum del CorsoConcorso:

Questo collega, quanto lo comprendo!
È una fatica star da mane a sera
con le dita a picchiar sulla tastiera
e gli occhi sullo schermo. È tremendo!

E chi ce lo fa fare? È la Scuola
a cui ci dedichiamo da una vita:
è lei che dà la forza alle dita
e operando per lei il tempo vola.

Di tanto in tanto noi ci lamentiamo
per lo stipendio e per le condizioni
in cui spesso ci tocca lavorare:

eppure sotto sotto comprendiamo
che non abbiamo altre vocazioni
al di fuori di quella di educare.

In effetti, se passa la voglia di essere educatori e viene meno la motivazione, restano solo le fatiche e le delusioni. Si è tentati allora di fare il meno possibile, il minimo indispensabile per tirare a casa lo stipendio: si entra così in un circolo vizioso, perché così facendo i risultati del nostro insegnamento possono solo peggiorare. E la frustrazione aumenta.

L'ANILS è servita nei decenni per sottrarci dall'isolamento e darci forza e coesione. Nei primi anni, quando ancora si consentiva che insegnassero le lingue anche i laureati in Giurisprudenza che avevano smesso di studiarle al ginnasio, l'Associazione si è battuta per la valorizzazione della laurea in Lingue e Letterature Straniere (Moderne) e perché si riservasse l'accesso alle graduatorie e ai ruoli ai laureati specifici.

Per me, appassionato di Linguistica Applicata e Glottodidattica quando nel panorama universitario italiano c'era un'area deserta tra la Glottologia e le Letterature, i colleghi dell'ANILS più anziani, con le loro esperienze di corsi e Master all'estero, erano i portatori di ciò di cui sentivo il massimo bisogno, come insegnante prima ancora che come cultore in erba di quelle discipline.

Il tempo ha dato ragione a chi ha creduto che tali studi non dovessero rimanere confinati nei "corsi di aggiornamento" (come allora si chiamavano, alquanto impropriamente) ma avessero la dignità di vere e proprie scienze, meritevoli di entrare a pieno titolo nel quadro delle discipline universitarie.

Ritorniamo così alla domanda di poco fa. E adesso, che il quadro è mutato, quale può essere il ruolo della nostra Associazione?

Prospettive per i nostri "anni '60"

Anzitutto, le richieste relative alla formazione in servizio non sono diminuite, tutt'altro: basti pensare alle nuove esigenze della scuola primaria conseguenti alla generalizzazione dell'inglese e a quelle della scuola secondaria conseguenti alla presenza della seconda lingua comunitaria. In questo ultimo periodo la collaborazione delle Associazioni professionali è sempre più richiesta dal Ministero e le iniziative dell'ANILS, dove e quando si riesce a realizzarle, vedono una grande partecipazione e riscuotono consensi.

In secondo luogo le Sezioni più attive sono un luogo di dialogo tra colleghi – e se in prima battuta a volte ci si sfoga contro le storture contro cui ci si scontra, poi prevale l'aiuto reciproco, il consiglio sulle "buone pratiche" e il sostegno della motivazione.

Il traguardo è così delineato; come ci si arriverà nella scuola *low-cost*, dipenderà dalle circostanze: ma l'ANILS non demorde.

CLIL e pari opportunità

Paola De Matteis
Università Ca' Foscari – Venezia

The more languages you know,
The more of a person you are[1]

Politiche linguistiche europee e CLIL

Il Consiglio e il Parlamento europeo hanno designato il **2007 Anno Europeo delle Pari Opportunità per tutti** e invitano coloro che operano nell'ambito della formazione ed educazione ad avanzare proposte per la realizzazione di progetti e azioni che promuovano le pari opportunità per favorire la partecipazione attiva e paritaria dei cittadini alla vita della società europea. Pari opportunità intese come superamento delle discriminazioni non solo di genere tra uomo e donna, ma culturali, sociali, religiose per riconoscere e garantire agli uomini e alle donne, ai Cittadini, pari dignità in ogni campo e settore della vita quotidiana, sociale e politica, senza emarginazione alcuna. In quest'ottica si indirizzano gli obiettivi delle politiche linguistiche europee, che con la diffusione e potenziamento della dimensione multilingue e multiculturale mirano a promuovere la cooperazione, la comprensione, il rispetto delle identità culturali nella loro ricca e vivace varietà. Il multilinguismo, entrato a pieno titolo nel dibattito sull'identità culturale e linguistica dei cittadini dell'Unione, si permea di una forte valenza politica ed educativa. Se dal punto di vista politico il multilinguismo coincide con il disegno di salvaguardare tutte le lingue, da quelle più parlate a quelle meno diffuse, nel rispetto di tutte le relative culture per la creazione di una società europea unita nella sua varietà, dal punto di vista educativo e formativo corrisponde alla necessità di sviluppare la dimensione plurilingue individuale dei cittadini europei, per garantire a tutti strumenti di comunicazione e di partecipazione consapevole alla vita delle comunità. Questi obiettivi sono contenuti nel *"New Framework Strategy for Multilingualism"* (2005)[2], comunicazione della Commissione Europea a tutela e a sostegno della dimensione multilingue della società europea. In questo documento la Commissione fa il punto della situazione sullo sviluppo e applicazione delle politiche linguistiche europee e sulle azioni intraprese per il raggiungimento degli obiettivi prefissati per la diffusione dell'apprendimento delle lingue a partire dal Patto di Lisbona (2000) e dal successivo Patto di Barcellona (2002). In particolare, la Commissione, rispettando la sovranità e l'autonomia dei Paesi membri dell'Unione in materia di istruzione, suggerisce delle linee guida da tradurre in azioni a sostegno della diversità linguistica. La **diversità linguistica** non è barriera tra i popoli **ma importante occasione di arricchimento reciproco e strumento per superare pregiudizi ed emarginazioni**, strumento di lettura, riflessione, comprensione e scoperta consapevole di sé e dell'altro. Il rafforzamento di questa dimensione, infatti, rientra tra gli obiettivi prioritari della politica linguistica europea e presuppone una serie di iniziative pratiche che richiedono anche alle Istituzioni scolastiche un ripensamento della propria organizzazione, dei modelli disciplinari e delle relative impostazioni didattiche. Il CLIL, *Content and Language Integrated Learning*, si inserisce in questo mosaico, di cui si rivela tassello strategico per la promozione del plurilinguismo, a corredo degli strumenti e delle competenze necessarie ad ogni cittadino per il suo inserimento e per la sua partecipazione consapevole alla

[1] Commissione Europea, (2005), *New Framework Strategy for Multilingualism*, Bruxelles.
[2] COM (2005) 596 def.

vita della società della conoscenza. Nello studio di recente pubblicazione *"Apprendimento integrato di lingua e contenuto nella scuola in Europa"* (2006) che raccoglie i risultati di un'indagine sui modelli di insegnamento negli istituti scolastici in Europa, il **CLIL** si afferma come **buona pratica per "l'insegnamento in una lingua straniera di discipline diverse dalle lingue"**[3]. L'indagine mette in evidenza che il CLIL si impone sia qualitativamente che quantitativamente nella pratica scolastica contribuendo all'ottimizzazione e potenziamento di risorse e tempi didattici. CLIL corrisponde ad una concezione della **lingua intesa come patrimonio prezioso per veicolare la conoscenza e il confronto di pensieri e pratiche.** Per le sue caratteristiche il CLIL si va ad inserire tra gli approcci didattici più innovativi ed efficaci per la diffusione delle lingue, strumento di coesione e partecipazione attiva alla società europea. Già il Libro Bianco (1995) *"Insegnare ad apprendere verso la società conoscitiva"*, sottolineando la necessità di fornire a tutti opportunità e strumenti per colmare la frattura tra chi sa e chi non sa, auspicava la possibilità di insegnare nella prima lingua straniera alcune materie ricalcando il modello delle scuole europee. Questa impostazione viene ripresa dal *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (1996) che sollecita la promozione di "metodi di insegnamento delle lingue moderne che rafforzino l'indipendenza di pensiero, giudizio e azione, integrata con abilità e responsabilità sociale". Sulla stessa linea si muove il Piano d'azione 2004-2006 nel quale si sottolinea che l'apprendimento integrato di lingua e contenuto (CLIL), in cui gli allievi imparano una materia in lingua straniera, può svolgere un ruolo decisivo nella realizzazione degli obiettivi dell'Unione Europea. Tale metodo può, infatti, concorrere a sviluppare con il plurilinguismo e il pluriculturalismo competenze complesse e plurime per una partecipazione attiva e consapevole alla società della conoscenza. Per quanto riguarda la Scuola italiana, le indicazioni europee dal punto di vista normativo in materia di insegnamento di discipline non linguistiche in lingua straniera trovano corrispondenza nell'art. 4, punto 3 del D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 del Regolamento dell'Autonomia scolastica, che prevede che possano "essere programmati, anche sulla base degli interessi manifestati dagli alunni, percorsi formativi che coinvolgono più discipline e attività, nonché insegnamenti in lingua straniera che possono riguardare discipline non linguistiche." Un ulteriore tentativo per avviare alla pratica CLIL si può intravedere nell'impostazione della terza prova dell'Esame di Stato, che non esclude la trattazione in lingua di contenuti non linguistici. Altro elemento da non trascurare è la progressiva trasformazione da contesto monolingue e monoculturale a contesto multilingue e multiculturale che la scuola italiana sta vivendo per l'intensificarsi della presenza di allievi provenienti da altri paesi con lingue e culture diverse. **I flussi migratori che interessano anche il nostro Paese impongono alla scuola di tenere conto della nuova dimensione multilingue e multiculturale**, nuovo quadro di riferimento per lo sviluppo di adeguati curricula e metodi che rispondano in modo attento alle nuove esigenze pedagogiche. Ed è proprio in questo contesto che il **CLIL** si rivela **efficace ambiente di inclusione e di pari opportunità**, per formare le nuove generazioni di cittadini europei, "ben informate e di mentalità aperta verso le persone di altre culture, flessibili e in grado di trarre profitto dalla libertà di movimento su tutto il continente; indipendenti ma responsabili nei pensieri e nelle azioni, in grado e desiderosi di partecipare alla vita pubblica e di godere dei diritti e dei doveri della cittadinanza democratica" (Trim 2006:107-108).

[3] Risoluzione del Consiglio 1995, 31 Marzo 1995, GU C 207 del 12/08/1995

[4] Commissione Europea, (2002), *The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe.*

CLIL e dimensione europea

Future European (language teachers) will be global, mobile, and able to operate in diverse contexts and according to a wide range of curricula and syllabus requirements. They will come from a range of backgrounds, including previous professional experience and linguistic competence[4]

Già in passato gli scambi di classe con istituti scolastici all'estero hanno collocato la lingua straniera fuori dagli schemi tradizionali della lezione di lingue attribuendole una funzione strumentale di forte autenticità in una dimensione pedagogica e didattica completamente diversa. Nella realizzazione dei progetti di scambio di classe i docenti coinvolti, inizialmente gli insegnanti di lingua, eleggevano una comune lingua di lavoro diversa dalla propria lingua madre, non solo per poter comunicare, ma per sviluppare argomenti e temi nell'ambito dei singoli progetti di scambio. All'epoca non si chiamava ancora CLIL, ma si trattava comunque dell'impiego di una lingua comune di lavoro e di comunicazione per accedere alla cultura dell'altro e per elaborare argomenti non specificatamente linguistici. Questo aspetto, però, non destava ancora alcuna attenzione e particolare interesse didattico per il fatto che

l'uso della lingua straniera da parte dei docenti di lingue fosse cosa ovvia e scontata. È a partire dagli anni '90 che le azioni del programma comunitario Socrates, intensificando i contatti e il confronto tra istituti scolastici europei, hanno dato un'ulteriore spinta in questa direzione, coinvolgendo anche insegnanti di altre discipline in progetti in lingua straniera, di solito considerati esclusivo impegno del docente di lingue. In particolare il contatto con le scuole del Nord Europa, che già avevano fatto dell'insegnamento bilingue e del CLIL una frequente pratica didattica, ha favorito lo sviluppo di questo, per noi, nuovo ambiente di apprendimento.

CLIL: una sfida stimolante per docenti ed allievi

L'etichetta *Content and Language Integrated Learning* non deve ovviamente indurre a pensare che CLIL sia sinonimo di inglese lingua veicolare. La precisazione scaturisce dall'esperienza che chi scrive ha maturato dall'osservatorio privilegiato della formazione iniziale, in servizio e CLIL, dovendo spesso superare la diffusa e fuorviante interpretazione che approccio CLIL sia sinonimo di inglese quale lingua veicolare, così come CLIL non è nemmeno ripetere in lingua quanto già trattato in lingua madre. Per quanto riguarda l'aspetto linguistico l'equivoco nasce con molta probabilità dalla definizione inglese dell'acronimo CLIL e dal fatto che, essendo l'inglese la lingua straniera più diffusa, si finisce per far coincidere il CLIL con questa lingua. Ad ulteriore chiarimento dell'equivoco vale la pena sottolineare che qualsiasi lingua straniera nella quale il docente di disciplina si senta competente può essere scelta come lingua veicolare. Dall'analisi di numerose esperienze CLIL, dalle più semplici alle più articolate, e da interviste a studenti e insegnanti, è stato possibile constatare la portata positiva a più livelli dell'uso della lingua straniera per veicolare contenuti non linguistici. L'approccio CLIL vede un equilibrio tra l'apprendimento delle discipline e quello della lingua straniera con una doppia attenzione alla lingua-disciplina e con il coinvolgimento dell'insegnante di lingua e di disciplina[5].

Il CLIL si presenta dalle esperienze esaminate in tutta la sua complessità e articolazione linguistica, disciplinare e culturale, nella quale la lingua supera il riduttivo ruolo strumentale. Lavorare in CLIL significa per docenti ed allievi la condivisione di un comune progetto di sviluppo e potenziamento della dimensione di *saperi, saper fare e saper essere*, nella quale docenti ed allievi si ritrovano ad assumere ruoli e funzioni interscambiabili (Mansfield 2006:31), inserendosi nel processo di formazione del cittadino plurilingue e multiculturale europeo. Quanto agli alunni il valore aggiunto di questa impostazione corrisponde quantitativamente e qualitativamente non solo ad una maggiore esposizione alla lingua straniera usata per autentici scopi comunicativi e ad un aumento della motivazione allo studio, ma soprattutto allo sviluppo e conseguente applicazione di abilità e competenze complesse. La realizzazione di moduli CLIL consente di calare gli alunni in una concreta dimensione interdisciplinare, con una forte componente interculturale, obiettivo trasversale da molti docenti solo prefissato, ma che spesso viene seguito da pratiche didattiche solo virtuali[6]. Ulteriori effetti positivi si riscontrano nell'ottica delle *lifelong learning skills*, sullo sviluppo non solo delle competenze strettamente linguistiche, ma di abilità cognitive complesse, di strategie metacognitive, sul miglioramento del profilo formativo, della motivazione allo studio, dello sviluppo delle abilità di interazione con compagni e docenti e di una maggiore autonomia di lavoro. L'innovazione dell'ambiente CLIL ha una particolare e importante ricaduta sui docenti, in quanto l'organizzazione e realizzazione dell'insegnamento in lingua rappresenta un'esperienza

CLIL non è ripetere in lingua quanto già trattato in lingua madre

[5] TRIM J.L.M., *Language Teaching: Does a New Century Call for a New Agenda?* EYL Dissemination Conference, Rotterdam, November 2001: Function and form, action and knowledge are mutually dependent. Action without knowledge is blind, vacuous. Knowledge without action is sterile. Finding the correct balance is the key to successful learning and teaching.

[6] BORINI S., TONELLI P., *Progettare il percorso CLIL: alcuni esempi pratici* in Scuola e Lingue Moderne 1-3/2006, Ghisetti&Corvi Editori, p. 38.

[7] Ibidem

[8] L'organizzazione dell'insegnamento può articolarsi secondo il modello della compresenza, che prevede la presenza contemporanea in classe dei due docenti, oppure secondo il modello della co-docenza, che riguarda una fase di progettazione congiunta ma la presenza in classe di un solo docente.

[9] Le nuove questioni organizzative e metodologiche si riferiscono, ad esempio, alla composizione dell'orario scolastico per consentire le eventuali compresenze dei docenti impegnati nell'attività, per individuare momenti formativi, per la progettazione congiunta e favorire lo scambio di pratiche disciplinari.

[10] SSIS-Veneto, *La professionalità docente nell'istruzione secondaria, Syllabus* Pensa-Multimedia, Lecce, 2003, p. 126.

nuova, impegnativa ma molto stimolante[7]. Gli insegnanti si trovano a riflettere sulle proprie pratiche e la collaborazione tra l'insegnante di lingua e l'insegnante di disciplina contribuisce a vivacizzare e a sviluppare il dialogo interdisciplinare, a cercare modelli di insegnamento diversi[8], avviare nuove piste di ricerca didattica e rivedere le proprie impostazioni metodologiche per elaborare ulteriori modelli disciplinari.

CLIL come setting formativo ed organizzativo

Per quanto riguarda, invece, l'aspetto organizzativo e professionale il CLIL cala non solo i docenti ed alunni, ma tutto l'istituto scolastico in un contesto ricco che richiede operazioni complesse ma efficaci, anche in termini di organizzazione[9] scolastica.
Il **CLIL diventa setting formativo per il confronto e l'elaborazione di nuove metodiche di insegnamento**, diventa occasione di acquisizione sia per i docenti che per gli studenti di "strumenti conoscitivi ed operativi che consentiranno loro di elaborare le proprie prassi in scenari completamente nuovi"[10].
È realizzazione concreta della dimensione europea, è elaborazione di tecniche, strategie, strumenti per favorire il pluralismo culturale. Dalla lettura delle esperienze in corso emerge che metodi e tecniche come *project work, ricerca azione, team teaching, cooperative learning*, diventano con il CLIL non solo lessico condiviso ma un modus operandi comune. Lavorare in CLIL significa confronto e collaborazione tra docenti con saperi disciplinari e percorsi formativi diversi, nell'elaborazione e pianificazione di proposte didattiche condivise *(project work)*. Lavorare in CLIL implica una sinergia di intenti per l'individuazione di comuni strategie *(team teaching, cooperative learning)*, con lo sviluppo di nuovi ambienti e strategie formative; significa elaborazione condivisa di mappe per l'organizzazione e lo sviluppo del sapere, per superare punti di criticità e per ottimizzare tempi e risorse dato che "l'integrazione di contenuto e lingua mette i giovani in contatto con le lingue senza richiedere più ore di lezione"[11].
Il CLIL induce i docenti coinvolti ad abbandonare l'autoreferenzialità disciplinare e metodologica[12] allenandoli alla relativizzazione del proprio punto di vista non solo professionale ma anche culturale.
Proprio per le sue caratteristiche il CLIL è ambiente di scambio di culture pedagogiche e didattiche, è maturazione di una diversa *Weltanschauung* negli approcci metodologici in un'ottica trasversale alle discipline e stimola i docenti ad intraprendere percorsi di ricerca e di riflessione critica *(ricerca azione)* per uscire dalle gabbie concettuali che possono essere causa di una ristretta visione pedagogica e disciplinare.
L'uso della lingua straniera pone i docenti di altre discipline non solo di fronte all'esigenza di migliorare le proprie competenze linguistiche, ma anche di fronte alle specifiche questioni metodologiche, solitamente ambito di competenza dei colleghi di lingue, e fa nascere l'esigenza di appropriarsi degli strumenti della glottodidattica per individuare tecniche e strategie che rendano efficace l'insegnamento e facilitino l'apprendimento. Il CLIL solleva la necessità di condivisione di culture pedagogiche e pratiche metodologiche; sviluppa la consapevolezza che l'educazione linguistica e le tecniche glottodidattiche non sono esclusivo campo di studio e di lavoro dei docenti di lingue, ma deve diventare strumento utile nella cassetta degli attrezzi di tutti i docenti.
Le competenze dei docenti non riguardano solo la disciplina o solo la lingua, ma anche gli aspetti teorici, tecnici, organizzativi e relazionali che caratterizzano il processo educativo.
Da ciò scaturisce l'esigenza di un nuovo impianto formativo, come ripreso e sottolineato nel *New Framework Strategy for Multilingualism*, per far sì che i docenti possano disporre dei saperi e degli strumenti necessari per uno sviluppo qualitativo dell'ambiente di apprendimento CLIL, per implementare la formazione specifica del personale docente anche nell'ottica della maturazione di un profilo professionale del docente europeo di qualità consapevole e competente.

abbandonare l'autoreferenzialità disciplinare e metodologica

Il CLIL diventa ambiente e strumento di *trans-form-azione*, teso ad educare alla riflessione e all'osservazione critica di sé e del contesto nel quale ci si trova ad agire. L'insegnante consapevole dell'articolazione dei processi che compongono e concorrono alla propria professionalità non solo conosce se stesso, ma capisce cosa fare e cosa proporre per migliorare le proprie ed altrui competenze. Come già sottolineato nel

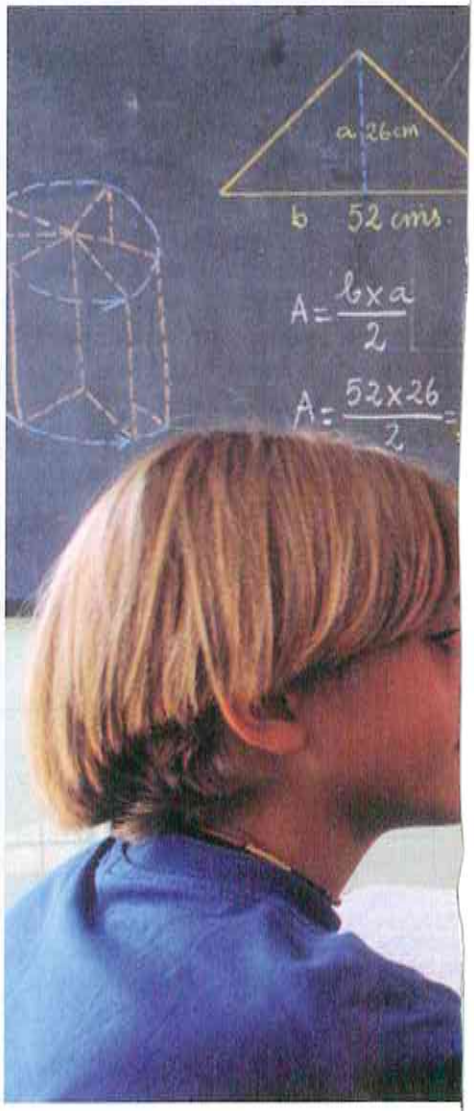
11 Action Plan 2004-2006
12 Report CE, August 2002, *The Training of Teachers of a Foreign Language*: Developments in Europe. "Future European language teachers will be global, mobile, and able to operate in diverse contexts and according to a wide range of curricula and syllabus requirements. They will come from a range of backgrounds, including previous professional experience and linguistic competence"

Piano d'Azione 2004-2006[13], il **CLIL induce a ripensare la formazione degli insegnanti**. Ne consegue la necessità di riprogettare i percorsi della formazione sia iniziale che in servizio, accompagnata da una preparazione linguistica significativa per i docenti di tutte le discipline.
Le iniziative per chi vuol intraprendere percorsi CLIL stanno entrando a pieno titolo nei programmi di formazione ed aggiornamento per i docenti. A livello europeo numerosi sono i corsi di progettazione CLIL con finanziamento europeo delle azioni Comenius-Grundtvig[14] nell'ambito del programma Socrates, rivolte ai docenti. In ambito nazionale, vale la pena citare l'impegno intrapreso dal corso di perfezionamento del Laboratorio CLIL dell'Università di Venezia[15]. Significativa anche l'azione del Modulo Europa[16], costituito all'interno dell'I.R.R.E. Emilia Romagna, per la realizzazione di progetti mirati all'inclusione e alla partecipazione alla Cittadinanza europea attiva, che avvalendosi della collaborazione di docenti di istituti scolastici di ogni ordine e grado della regione Emilia Romagna, che abbiano maturato esperienze in dimensione europea e CLIL, contribuisce alla disseminazione di buone pratiche CLIL.

13 "Sempre più docenti dovrebbero essere in grado di insegnare la loro materia in almeno una lingua straniera. A tal fine gli insegnanti in formazione dovranno studiare le lingue in concomitanza con la loro materia di specializzazione e intraprendere una parte dei loro studi all'estero"
14 Il catalogo dei corsi Comenius-Grundtvig che raccoglie le iniziative di formazione in Europa si può consultare nel sito www.bdp.socrates/content
15 www.unive.it/labclil
16 www.europa.iav.it
17 Aggiornata all'8 gennaio 2007.

BIBLIOGRAFIA

- BARBERO T., CLEGG J. (2005), *Programmare percorsi CLIL*, Carocci Faber, Roma.
- BORINI S., TONELLI P. (2006), "Progettare il percorso CLIL: alcuni esempi pratici" in Scuola e Lingue Moderne a. XLIV n. 1-3, pp. 38-45.
- COONAN C.M. (2002), *La lingua straniera veicolare*, UTET Libreria, Torino.
- COONAN C.M. (2006), "Il Quadro e gli scenari curricolari: la proposta CLIL", in Mezzadri M. (a cura di), *Integrazione Linguistica In Europa – Il Quadro comune di riferimento per le lingue*, UTET Università, Torino, pp. 143-164.
- DENTLER S., HUFEISEN B., LINDEMANN B. (a cura di) (2000), *Tertiär- und Drittsprachen*, Stauffenburg Verlag, Tübingen.
- KURI S., SAXER R. (a cura di) (2001), *Deutsch als Fremdsprache an der Schwell zum 21. Jahrhundert – Zukunftsorientierte Konzepte und Projekte*, Studienverlag, Innsbruck.
- LÜSEBRINK H-J. (2005), *Interkulturelle Kommunikation*, Metzler, Stuttgart-Weimar.
- MANSFIELD G. (2006), "Imparare e... imparare ad insegnare la lingua inglese nell'ottica delle lifelong learning skills", in BONDI M., GHELFI D., TONI B. (a cura di) *Teaching English Ricerca e pratiche innovative per la scuola primaria*, Tecnodid editrice, Napoli, pp. 30-36.
- MARSH D., LANGE' G. (1999), *Implementing Content and Language Integrated Learning: A research-Driven TIE-CLIL Foundation Course Reader*, University of Jyväskylä, Continuing Education Centre, Jyväskylä.
- MARSH D. (2002), *Clil-Emile, The European Dimension*, University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- MORROW K. (2004), *Insights from the Common European Framework*, Oxford University Press, Oxford.
- SERRAGIOTTO G. (a cura di) (2002), *Le lingue straniere nella scuola*, UTET Libreria, Torino.
- SSIS-Veneto (2003), *La professionalità docente nell'istruzione secondaria, Syllabus* Pensa-Multimedia, Lecce.
- TRIM J. (2001), *Language Teaching: Does a New Century Call for a New Agenda?* EYL Dissemination Conference, Rotterdam, November 2001.
- TRIM J.L.M. (2006), "Che cosa offre il Quadro all'insegnante?", in Mezzadri M. (a cura di), *Integrazione Linguistica In Europa – Il Quadro comune di riferimento per le lingue*, UTET Università, Torino, pp. 85-108.



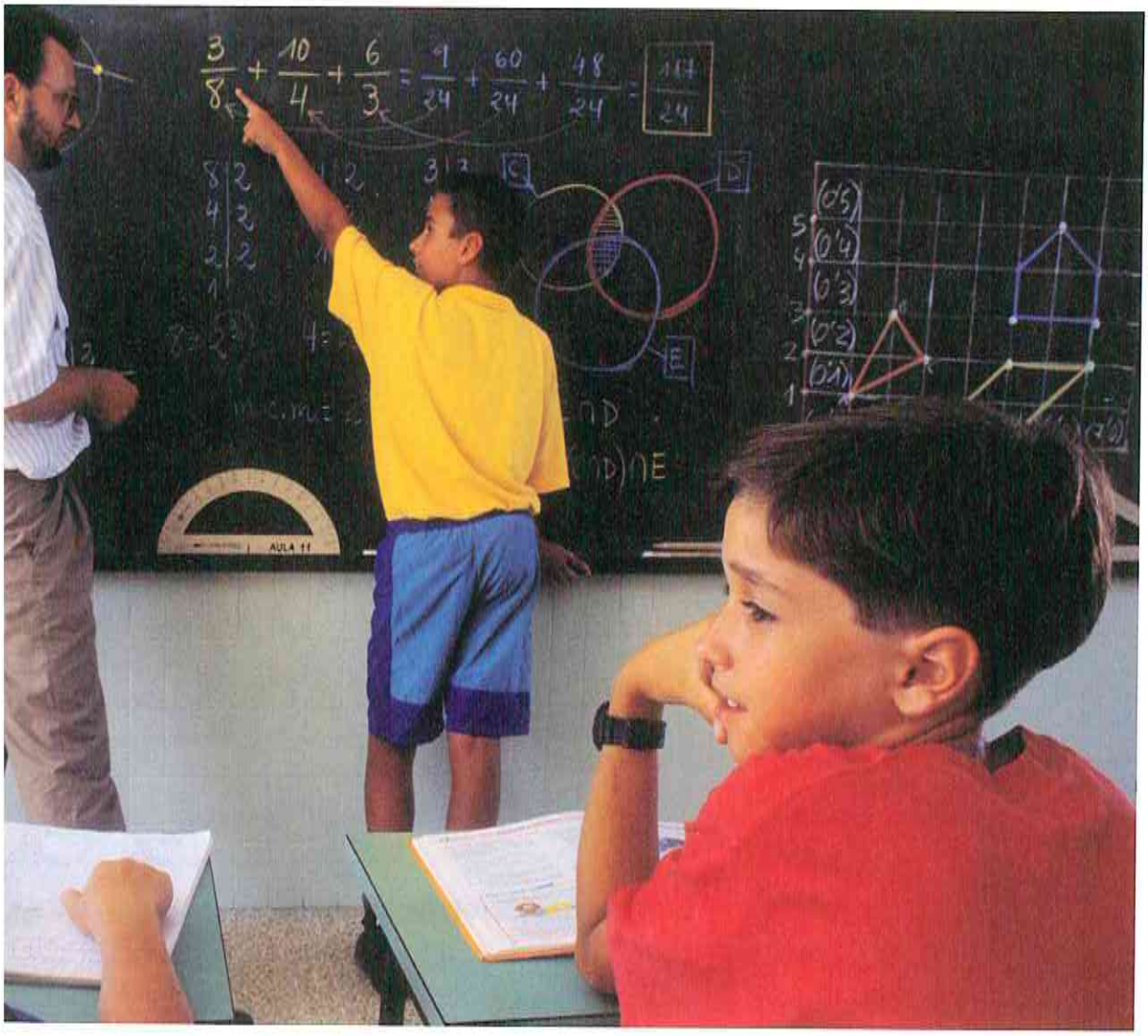
DOCUMENTI EUROPEI DI RIFERIMENTO

- COMMISSIONE EUROPEA (1995), *Libro Bianco: Insegnare e apprendere – verso la società della conoscenza*, Bruxelles.
- COUNCIL OF EUROPE (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press, Cambridge.
- COMMISSIONE EUROPEA (2002), *The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe*.
- COMMISSIONE EUROPEA (2002), *Istruzione e Formazione in Europa: sistemi diversi, obiettivi comuni per il 2010*, Bruxelles.
- COMMISSIONE EUROPEA (2003), *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*, Bruxelles.
- COUNCIL OF EUROPE (2006), *Apprendimento Integrato di Lingua e Contenuto*, Eurydice, Bruxelles.
- COMMISSIONE EUROPEA (2005), *New Framework Strategy for Multilingualism*, Bruxelles.

Documento di lavoro: *The Changing European Classroom – The Potential of Plurilingual Education*, Lussemburgo, 9-11 Marzo 2005.

SITOGRAFIA[17]

Sito del Modulo Europa: *www.europa.iav.it*
Sito del Laboratorio CLIL dell'Università di Venezia: *www.unive.it/labclil*
Sito della Commissione Europea – Rappresentanza in Italia: *www.europa.eu.int/italia/news/355457.html*

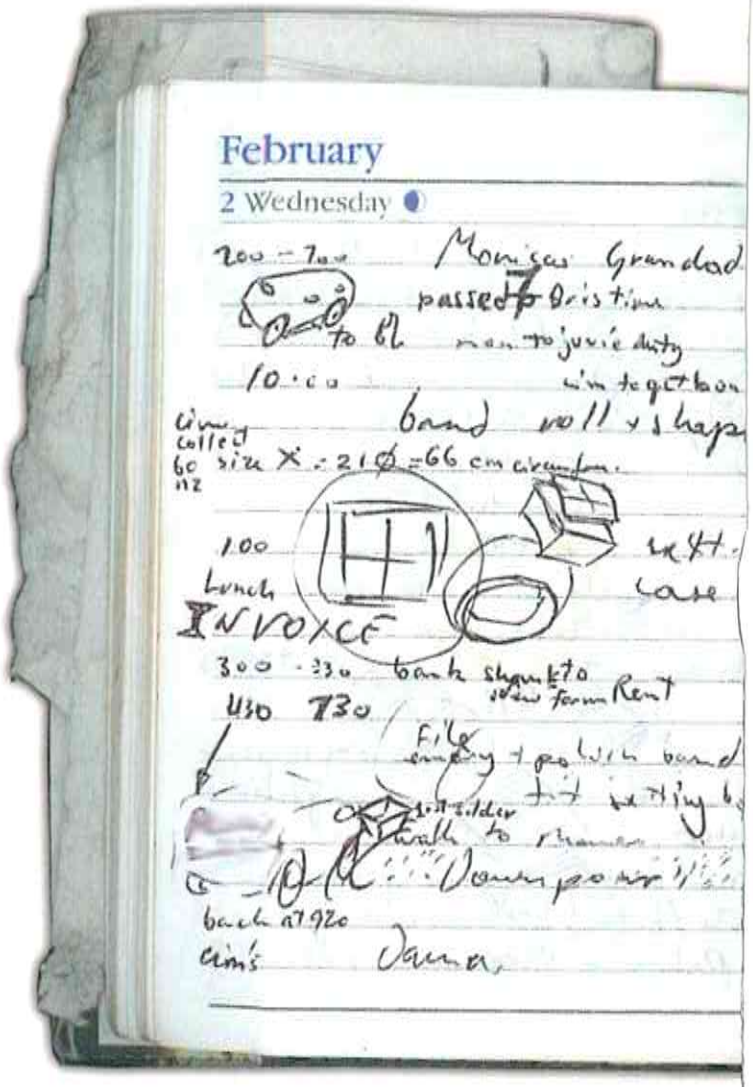


A characterisation of the diary study in foreign language learning

Simona Magnini
University of Dublin, Trinity College

Abstract

A foreign language learning diary is a quite popular methodology for personal research: it is often employed to investigate the role of affective and cognitive variables which are involved in the learning of an L2[1] (Kathleen Bailey, 1980, 1983; R. and Frota Schmidt, S., 1986; Devitt and Czak, 1981; Porter, P., Goldstein, L., Leatherman, J., and Conrad, S., 1990); as such, it makes a qualitative, rather than quantitative contribution to research. With its emphasis on the



[1] In this paper, the terms *foreign* and *second* language are used interchangeably since the characteristics of the diary study apply to both. Nevertheless, the usual distinction between the two terms has been recognised by the present writer.

self, it is particularly suitable for investigating the unobservable or most profound phenomena that have not yet received enough attention from foreign language learning researchers.

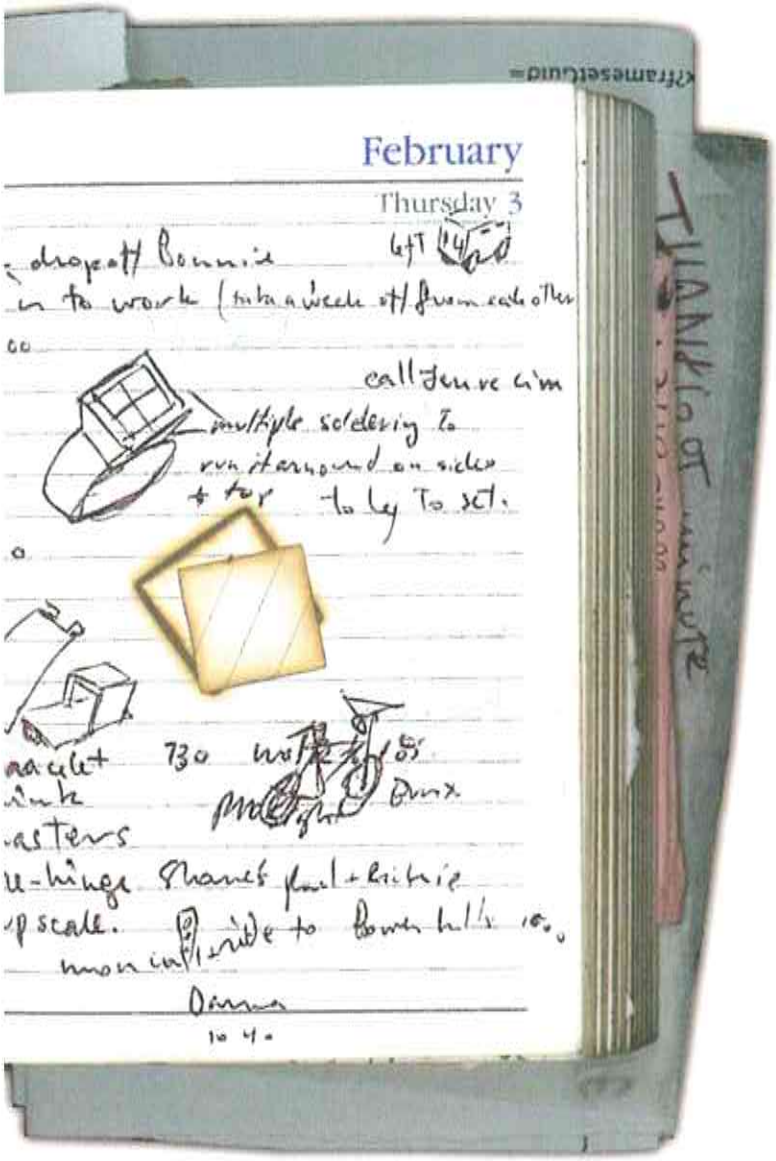
Although the published studies have implicitly established some common characteristics for other diarists to follow[2], a characterisation of the diary study, its features and advantages does not yet exist in a unitary and concise form. The aim of this paper is to fill this gap and therefore provide an introduction to the characteristics and use of this methodology based on a review of the literature on the subject.

Characteristics of the diary study

A diary is a reflection of the learner's self in time: it is a *personal, broad and holistic* account of a learning experience as documented over a substantial amount of time. It is *explorative*, that is, it serves the purposes of identifying patterns to characterise a specific research situation and of generating questions to investigate. Further, a diary study has a clear twofold temporal dimension: it offers a picture of a research situation at a specific time *(synchronic)*, but also gives the chance to monitor its progress in time *(diachronic)*. Each of these characteristics is expanded and discussed in the sections below.

Personal

Diary writing provides a personal, first-hand and (usually) first-person account of a learning experience[3]. It is, as it were, the closest match to the testimony of a person's perception on her[4] learning process because the writer of a diary is also the protagonist of the events, opinions and feelings described[5]. With their emphasis on the individual learning experience, diaries have been used in uncovering the role of personal variables such as, in Bailey and Ochsner's words (1983; p.191), "cognitive style, affective factors, decision making, sources of stress, and motivational factors" (e.g. Schmidt



[2] BAILEY, K. and OCHSNER, R. (1983), for example, examine a group of journals in order to derive a set of conventions to improve credibility in diary studies.

[3] BAILEY, K. and OCHSNER, R. *(ibid.)* recommend that a diary should be written using the first person so as to achieve more credibility and help the reader to identify with the diarist's experience. BAILEY, K. (1983) and BAILEY, K. and OCHSNER, R. *(ibid.)*, however, report on a few diaries written using the third person. One of the entries by BERNBROCK, C. (1977; quoted in BAILEY, K., 1983), for instance, would have sounded less distant had a first person been used: "After having failed to perform in a distinguishing manner on the mid-term examination, the learner withdrew and resigned himself to reading Dostoyevsky in English translation" (p. 85).

[4] Of course, diarists can be female and male. The use of possessive and personal pronouns *(he, she, his, her)* throughout the paper is therefore arbitrary.

[5] Despite the natural distance between the diarist's experience of the fact and its verbalisation.

and Frota, 1986; Bailey, 1980; 1983); (Eleanore R. Hagreaves, 1990); (R. Jones, 1977a); (R. Jones, 1977b); (M. H. Long, 1980); (F. Schumann and J. Schumann, 1977).
By choosing the events that are worth including, according to his individual discretion and disposition, the diarist reveals deep-seated traits in his personality, which may be unknown to the diarist himself. Private and often intimate aspects of the diarist's personality emerge. A sentiment of jealousy comes to the surface in Plummer's (1976) diary when she uses a bitter tone to describe a change in relationship with a classroom friend:
He began sitting away from me and his attention was on another friend. I knew him better than anyone in the class so as a result I felt very much alone and isolated. I did not have much desire to communicate so my new language was useless (quoted in Bailey, 1983a; p. 91).

In a similar surge of spontaneity, Leichman's (1977) words reveal the affective impact of a bad test mark on her mood:
As soon as the class ended, I left without looking at anyone. I was afraid someone might ask me how I had done, and I could not admit it. I found myself depressed for the remainder of the day, and was negatively affected in everything I tried to do. (Leichman, 1977; quoted in Bailey and Ochnser, 1983; p.191).

Broad and holistic
Not only do diaries revolve around reflection, they also encourage reflection at multiple levels, such as on the context of learning, including its social and cultural components. Indeed one of the distinctive features of diary writing is precisely its ability to reflect the learning experience as a *holistic*, integrated process that involves the operation of all levels of the learner personality, conscious and unconscious, cognitive and affective motives or feelings[6]. The writer of a journal adopts multiple perspectives in reporting her experience – shifting, more or less knowingly, from consideration of more observable, external factors to the less observable, affective and psychological characteristics of her experience. This broad dimension of journal writing is outlined by Bailey (1983):
In keeping a language-learning diary, the researcher/learner records anything and everything perceived to be important to his or her current learning experience. The diaries often include early impressions of the people and culture of the target language environment, the teacher and the fellow students in a language class, comments about learner's fears and frustrations, and the difficulties or success experienced by the learner. (p. 71)

Explorative (Generates questions)
Diary writing takes place over a reasonably long stretch of time and offers a substantial amount of data which are later reviewed by the researcher who identifies recurring patterns and significant events and tries to interpret them. An important characteristic of the diary study is precisely that it seeks to generate rather than to answer specific questions about foreign language learning[7]. According to Bailey and Ochsner (1983), specific research questions are identified normally in the sifting of data, a stage which precedes the final phase of interpretation and discussion of results.

Synchronic and diachronic
The sequential nature of the diary records allows the reader to adopt both a synchronic and a diachronic perspective on the learner's experience. A diary entry offers a 'static' snapshot of the self, his learning experience and its setting, along an imaginary chronological axis: it provides the reader, including the diarist himself, with a reflection of the diarist's impressions, beliefs and personality, at a certain moment in time. The broad dimension of the diary study, which was mentioned earlier in this section, makes this characterisation of the learning environment a comprehensive and varied portrait: besides providing the reader with impressions on the perceived human 'atmosphere' of the learning context and its dynamics, and on the learner's attitudes, the diary might make explicit reference to physical details of the diarist's learning surroundings, such as in a diary entry by Schumann (1977) referring to her experience of learning Arabic:
We lived in a 300 year old building in the medina (the Arab part of town near the souk). I was never able to adjust to the lack of hot water, comfortable furniture and a suitable place to put away my belongings (quoted in Bailey and Ochnser, 1983; p. 195).

Also, it is clear from this quotation how details concerning the surroundings become helpful in contextualising problems experienced by the diarist in her learning of Arabic. Writing a diary, however, is carried out in time; it demands and implies consistency over time. If we accept that a diary entry is a snapshot of the diarist's personality and thoughts on her experience and on her learning setting, we can see the diachronic value of the diary: it enables the reader (including the diarist herself) to follow the development of such perceptions in time. To exploit the photography metaphor further, a sequence of snapshots turns into a film.

---

[6] RUBIN, J. and THOMPSON, I. (1982) (in *How to be a more successful language learner*, Heinle Et Heinle, Boston), for example, acknowledge the equally important role of cognitive and personality factors in successful SLA.
[7] On the methodology of the diary study see DENZIN, N. (1970), *The methodologies of symbolic interaction: a critical review of research techniques*, Xerox, Waltham, Mass.; REINHARZ, S. (1979), *On becoming a social scientist*, Jossey-Bass, San Francisco; BAILEY, K. and OCHSNER, R. (1983, in 'References').

Pedagogical advantages of the diary study

Besides its advantages as a research tool, diary keeping has a powerful pedagogical dimension with benefits for the linguistic, cognitive and affective dimensions of the learner. Such advantages, which contribute to characterise this methodological tool, are listed below:

• We learn to write by writing, to speak by speaking, and so on: it is the so-called "paradox of development" (Rose, 1997) according to which "we become what we are" (Little, 2003, *lecture notes*). Applied to the learning of a language, it is through regular exercise and practice of an already existing skill that the learner improves his ability to write (and read, listen, speak) in the target language.

Diary writing develops the diarist's writing skills because it implicates regular writing practice.

• Writing extensively on a specific subject is likely to assist the process of ordering and sorting of the diarist's ideas on a specific theme. Also, it may encourage the learner to expand his reflections and develop them further. Porter *et al.*, (1990) found that teacher-students were encouraged, through the writing of their journals to elaborate ideas. In his words: *The journal encourages students to go beyond learning course content in isolation and to strive to link this information to theories and knowledge beyond the particular assignment and the particular course (p. 240).*

• Diary writing enhances the diarist's awareness of himself, of his learning process and style thus favouring his progression (cf. e.g. Bailey, 1980; Porter *et al.*, 1990; Brown, 1985). More specifically:

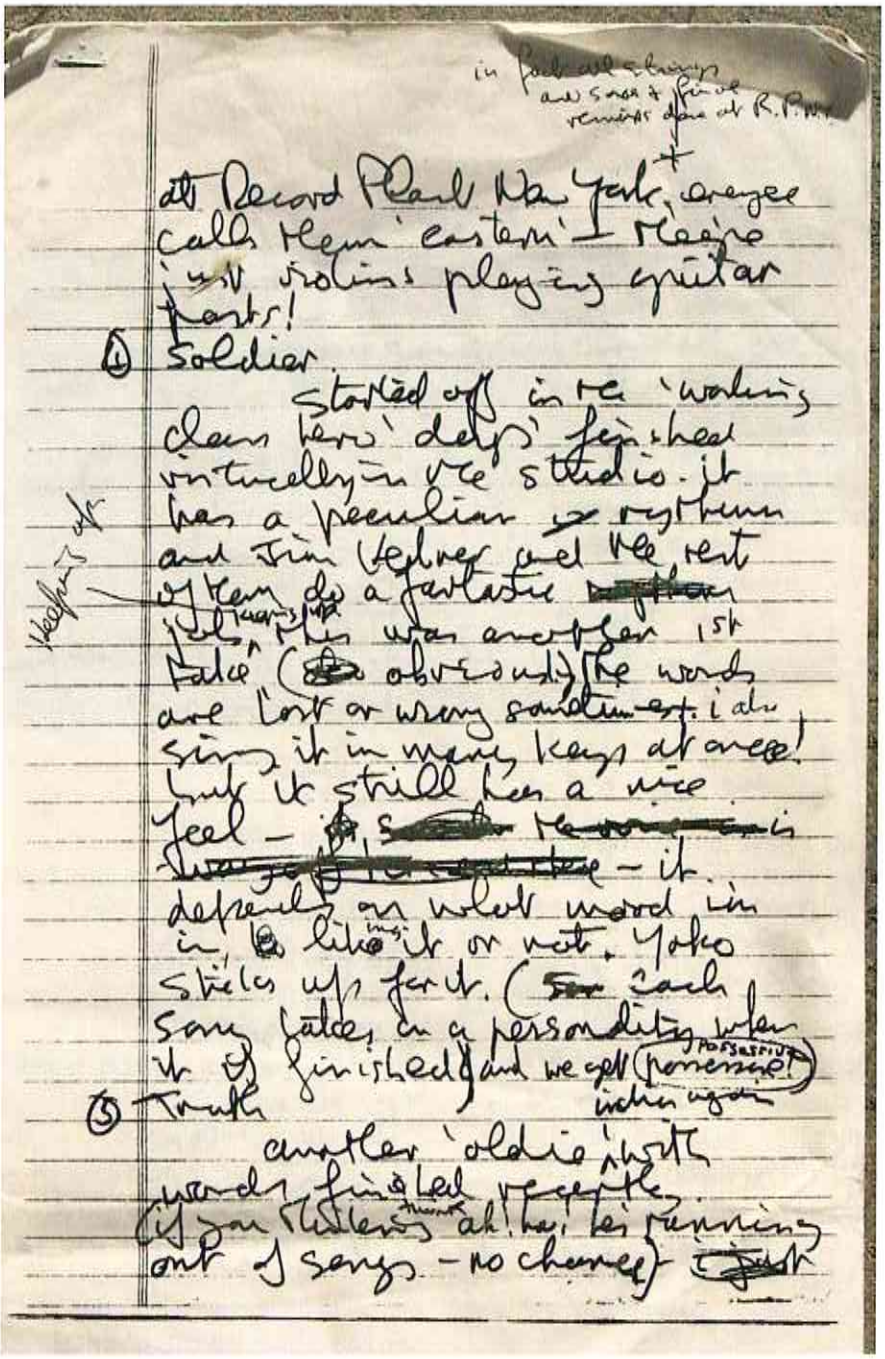
- the diarist recognises recurring aspects of his learning personality and style;

- individual difficulties in the language and/or subject are identified and a solution is actively sought[8].

• The diary initiates a habit of monitoring one's learning development thus fostering learner autonomy[9]. Porter *et al.* (1990) found that journal keeping encouraged students (trainee teachers of languages) "to take responsibility for their learning and to develop their own ideas" (p.233). Based on evidence from their study on trainee-teacher journals, and in agreement with what said above on the merits of writing,

[8] A therapeutic effect on the learner, however, is attached to diary writing whether or not the learner systematically reviews the entries (BAILEY, K., 1983). On the role of writing on the cognitive processes of individuals, also see OLSON, D. (1995), *Writing and the mind*, CUP, Cambridge.

[9] A concise yet exhaustive essay on the notion of learner autonomy is by LITTLE, D. (1991), *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*, Authentik, Dublin.



Porter *et al.* argued that:
Autonomous learning is promoted by the very act of writing because writing both stimulates and shapes ideas. The [learner diaries] experts demonstrate that students both recognized and benefited from this process (p. 234).

Besides the cognitive and linguistic advantages of writing and reflecting, the diary may also have a positive pedagogical impact on an interpersonal level. Referring to her young learners' logbooks, Dam (2003) highlights the communicative value of these documents in the following passage:
For me diary is a tool for keeping track of the individual learner's work – for the learner, for me and for the learners' parents (if they are interested). It makes direct contact between all three parties possible. From day to day it is mostly used for contact between the learner and the teacher, but it comes in very useful at parents' meetings (pp. 31-32).

More specifically:

- Diaries can function as a *communication tool* between student and teacher:
  - through their diaries, learners can articulate problems they encounter in the learning process and get help from the teacher;
  - the teacher receives useful feedback on teaching materials, techniques and practice and may improve them.

- Diaries which are regularly submitted to the teacher create a teacher-student interaction: they improve classroom atmosphere and favour learning. The following comments not only capture this function of journals effectively:
  For me, it's like a correspondence with someone who is at once mentor, colleague and friend (quoted in Porter et al., 1990; p. 236).

  Of course, the sad part is that our conversation will stop. Your comments (and interest) became a real motivating force (ibid.)

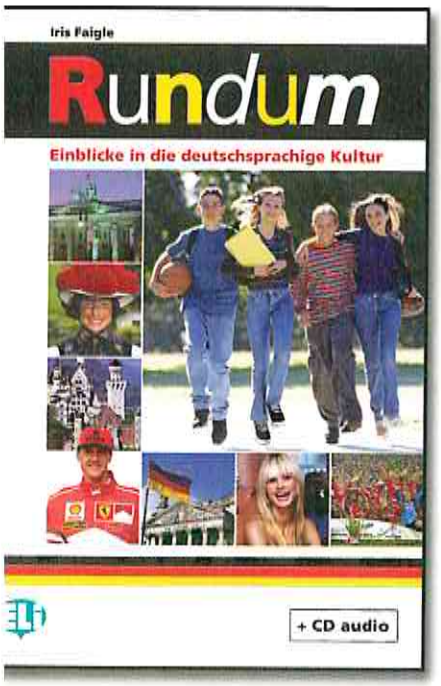
Conclusion

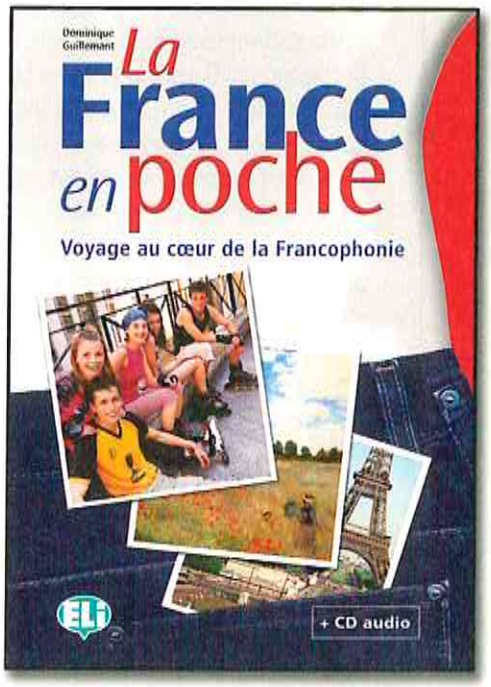
This characterisation of the diary study does not claim to be exhaustive but a practical starting point for approaching the diary study and perhaps introducing it into regular classroom work. The numerous perspectives which have been adopted in describing the diary study have the added advantage to reinforce the impression of the complexity of the human enterprise of learning a foreign language. In this respect, the diary study carries one fundamental implication, that is, that foreign language learning involves the student's deep and broad needs and motivations: it involves the learner's whole personality.

BIBLIOGRAPHY

- BAILEY, K. (1980), "An introspective analysis of an individual's language learning experience", in SCARCELLA, R. and KRASHEN, S. (eds.), *Research in Second Language Acquisition: Selected Papers of*, Newbury House, Rowley, MA, pp. 58-65.
- BAILEY, K. (1983), "Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diary studies", in SELIGER, H. and LONG, M. (eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition*, Newbury House, Rowley, MA, pp. 67-103.
- DAM, L. (2000), "Why focus on learning rather than teaching? From theory to practice", in LITTLE, D. (ed.), *Focus on learning rather than teaching: why and how?*, Trinity College, Centre for Language and Communication Studies, Dublin, pp. 18-37.
- DEVITT, S. (1997), "Interacting with authentic texts: Multilayered processes", in "The Modern Language Journal", LXXXI, 4, pp. 457-469.
- HARGREAVES, E. (1990), *A diary of foreign language learning: a holistic analysis*. Unpublished Master in Education, University of Dublin, Trinity College, Dublin.
- JONES, R. (1977a), *Psychological, social and personal factors in second language acquisition*. Unpublished master's thesis, University of California, Los Angeles.
- JONES, R. (1977b). *Social and psychological factors in second language acquisition: a study of an individual.* Paper presented at the "Los Angeles Second Language Research Forum", University of California, Los Angeles.
- LONG, M. (1980), "Inside the 'black box'. Methodological issues in classroom research on language learning", in "Language Learning", XXIX, 1, pp. 1-42.
- PORTER, P., GOLDSTEIN, L., LEATHERMAN, J., and CONRAD, S. (1990), "An ongoing dialogue: learning logs for teacher preparation", in RICHARDS, J. and NUNAN, D. (eds.), *Second Language Teacher Education*, CUP, Cambridge, pp. 227-240.
- SCHMIDT, R. and FROTA, S. (1986), "Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese", in DAY, R. (ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*, Newbury House, Cambridge, MA, pp. 239-326.
- SCHUMANN, F. and SCHUMANN, J. (1977), "Diary of a language learner: an introspective study of second language learning", in BROWN, H., YORIO, C. and CRYMES, R. (eds.), *Teaching and learning English as a second language: Trends in*, TESOL, Washington, DC, pp. 241-249.

Cultura e Civiltà per la scuola secondaria





il piacere di apprendere le lingue

ELI srl, via Brecce - 60025 LORETO (AN)
TEL 071.750701 / 75070257 - FAX 071.977851 - www.elionline.com

Plurilinguismo e multicultura: verso un'offerta formativa in linea con le esigenze europee

Antonella Lorenzetti
Formatrice nella scuola primaria

Di quali conoscenze e capacità ha bisogno il cittadino europeo di oggi e di domani? Quali suoi bisogni possono essere soddisfatti dal sistema scolastico? In una società caratterizzata da un'accelerata rivoluzione scientifica e tecnica, dalla diffusione delle tecnologie dell'informazione e delle telecomunicazioni e dalla mondializzazione dell'economia l'attenzione della Comunità Europea si rivolge alla cultura e all'istruzione e vuole sottolineare che una delle ricchezze dell'Europa risiede nella pluralità delle lingue e quindi delle culture. Nella consapevolezza che l'insegnamento/apprendimento delle lingue abbia una primaria valenza formativa, la priorità viene accordata alla diversificazione dell'offerta dell'insegnamento delle lingue.

La Comunità Europea e la diffusione della conoscenza delle lingue comunitarie

Già nel 1982 la Raccomandazione R(82)18 del Consiglio Europeo dei Ministri ribadiva l'importanza del plurilinguismo e del pluriculturalismo quali ricchezze da proteggere e incrementare insieme alla necessità di una maggiore conoscenza delle lingue europee moderne per una migliore comunicazione. Si suggeriva l'insegnamento di almeno una lingua straniera a tutti gli studenti a partire dagli 11 anni fino al termine della scuola dell'obbligo e, ove possibile, oltre nel corso degli studi.
In tempi più recenti il Libro Bianco "Insegnare e apprendere - verso la società conoscitiva" (Documento Programmatico della Comunità Europea sulla formazione), elaborato da un gruppo di lavoro coordinato da Edith Cresson e diffuso a partire dal 1995 dalla Commissione dell'Unione Europea, è diventato un punto di riferimento importante per i dibattiti sulle prospettive di sviluppo dell'educazione e, nello specifico, per la diffusione della conoscenza delle lingue comunitarie.
Nel corso degli ultimi anni è sensibilmente aumentata la domanda di formazione linguistica e le Istituzioni comunitarie sollecitano con forza i vari governi nazionali a favorire lo studio di almeno due lingue comunitarie oltre alla lingua madre, come stabilisce il quarto obiettivo prioritario fissato dal Libro Bianco. Esso prospetta una scuola a dimensione europea e, senza cercare di omologare i sistemi di istruzione dei Paesi membri dell'Unione, propone gli orientamenti che vanno posti alla base dell'educazione e della formazione dei cittadini delle diverse nazioni perché possano inserirsi a pieno titolo nella società e nel mondo del lavoro. Strumento per l'acquisizione di ulteriori conoscenze, la padronanza di più lingue comunitarie fornisce maggiori occasioni lavorative nel grande mercato di un'Europa che non ha più frontiere, facilita l'adattamento ad ambienti di lavoro e di vita

[1] F. Quartapelle, "Il Libro Bianco", in "Lend - Lingua e Nuova Didattica", 3/1996, p.6.
[2] R. Maragliano, C. Pontecorvo, G. Reale, L. Ribolzi, S. Tagliagambe, M. Vegetti, "Contenuti essenziali per la formazione di base", in "Annali della Pubblica Istruzione", 1-2/1998, p.140.

culturalmente diversi, contribuendo così alla lotta contro la disoccupazione e l'emarginazione.
"È auspicabile cominciare l'apprendimento di una lingua straniera fin dall'età prescolare ed appare indispensabile che questo insegnamento diventi sistematico nella scuola elementare mentre l'apprendimento di una seconda lingua straniera dovrebbe iniziare nella scuola secondaria. Sarebbe inoltre opportuno che la prima lingua straniera appresa diventasse la lingua d'insegnamento di talune materie nella scuola secondaria. Al termine dell'iter formativo, quindi, ogni individuo dovrebbe conoscere due lingue straniere comunitarie"[1]. Si stabiliscono orientamenti per l'azione che comprendono anche un *label* (un riconoscimento europeo che si concretizza in un attestato di qualità) valido per un anno da conferire alle scuole che abbiano sviluppato progetti innovativi e pratiche didattiche efficaci nel campo dell'insegnamento-apprendimento delle lingue, favorendo la sensibilizzazione al patrimonio linguistico europeo e motivando i cittadini al plurilinguismo da attuare per tutto l'arco della vita.
In Italia, il Documento di Sintesi dei lavori della "Commissione dei Saggi" sulla scuola del duemila (marzo 1998), che tratta dei contenuti essenziali per la formazione di base, propone, al fine di "proiettarsi nello spazio sempre più

la diffusione della conoscenza e l'uso comunicativo delle lingue europee

esteso della comunicazione e dell'interscambio... fin dai primi anni di scuola, accanto all'italiano come lingua madre per i più (ma anche come lingua straniera per gli immigrati), e, nelle aree di bilinguismo del nostro paese, alle lingue del luogo, l'apprendimento e l'uso di un inglese essenziale, finalizzato alla partecipazione attiva a situazioni di relazione interpersonale e ad ambienti

di studio e di lavoro ormai sempre più frequenti ed ampi, che coinvolgono persone di altre nazionalità"[2]. Da questo documento emerge con forza l'idea che l'offerta dell'inglese debba essere generalizzata e metodologicamente adeguata sia ai bisogni comunicativi, sia alle esigenze di orientamento e di utilizzo delle tecnologie informatiche e multimediali ormai presenti in tutti i settori del lavoro e nella vita quotidiana. Negli anni successivi, verrà introdotto lo studio avanzato e culturalmente articolato di una o più lingue della Comunità Europea. In seguito alle raccomandazioni del Libro Bianco la Direzione Generale per l'Istruzione Secondaria di primo grado ha avviato una serie di iniziative per verificare la possibilità di estendere il raggio d'azione della sperimentazione della seconda lingua straniera e per individuare nuove modalità più flessibili e più rispondenti ai reali bisogni degli studenti.
Il Libro Bianco riconosce come fattori di qualità dell'istruzione la diffusione della conoscenza e l'uso comunicativo delle lingue europee, purché inseriti in sistemi pedagogici innovativi in grado di offrire modalità valutative, metodi e materiali di apprendimento che favoriscano la consapevolezza e l'autonomia valutativa dell'alunno.
Anche il Parlamento Europeo ha poi segnalato l'importanza di due documenti operativi - il *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (1996) e l'*European Language Portfolio* (2000) - quali strumenti di riferimento e di lavoro comuni per promuovere un apprendimento qualitativamente elevato delle lingue comunitarie.

Nel *Framework* - tradotto e pubblicato in italiano nel febbraio 2002 - il Consiglio d'Europa propone di finalizzare l'apprendimento linguistico a comunicare in lingua e a interagire culturalmente grazie alla padronanza di più lingue e all'esperienza di più culture. L'apprendimento linguistico deve essere indirizzato verso una competenza "plurilingue e pluriculturale" che soddisfi le esigenze sia individuali sia sociali in quanto prende in considerazione le dimensioni della crescita personale dell'individuo (la sua sfera intellettuale, pragmatica ed esistenziale) per fornirgli le conoscenze, le capacità intellettuali e operative e i valori di cui la società ha bisogno. Per finalizzare il curricolo allo sviluppo della competenza plurilingue e pluriculturale, il Consiglio d'Europa suggerisce tre "orientamenti":

1. la presenza di una pluralità di lingue nel percorso formativo;

2. il trasferimento delle capacità acquisite e una diversificazione degli obiettivi perseguiti nelle varie lingue, relativamente a tipo e livello di padronanza, per evitare ridondanze e per economizzare le risorse;

3. la valorizzazione della trasversalità dell'educazione linguistica che non si limiti a realizzare l'integrazione dei curricoli linguistici, ma evidenzi la trasferibilità di sapere, saper fare e saper apprendere da una lingua all'altra.

Il *Framework*, oltre ad offrire un repertorio degli studi sulla metodologia dell'insegnamento delle lingue straniere, rappresenta la ricerca di 'un linguaggio comune' al fine di rendere comparabili e trasparenti i percorsi, le tappe di apprendimento e i livelli di competenza raggiunti nelle lingue europee. Fornendo una base per il riconoscimento reciproco delle certificazioni linguistiche, esso si configura quindi quale strumento fondamentale per determinare gli standard relativi agli stadi successivi dell'apprendimento linguistico. I livelli indicati necessitano di adattamento alle specifiche situazioni territoriali e scolastiche in quanto rappresentano una tendenza e una necessità di 'capirsi' oltre i confini nazionali e non un modello unico al quale attenersi scrupolosamente. Lo scopo principale di questo documento è quello di favorire lo sviluppo dei processi di insegnamento/apprendimento delle lingue straniere senza soluzione di continuità tra i vari gradi scolastici, dall'educazione prescolare alla formazione degli adulti, per tutto l'arco della vita dei discenti, nella prospettiva del *lifelong learning*.
Al *Portfolio*, inoltre, il Consiglio d'Europa attribuisce due funzioni essenziali: quella pedagogica e quella documentale. Da un lato, viene riconosciuto quale strumento per ridare centralità agli studenti, accrescere la loro motivazione, per

arricchire le esperienze plurilinguistiche e interculturali

aiutarli nella riflessione sulle modalità di apprendere, spingerli ad arricchire le esperienze plurilinguistiche e interculturali, dall'altro, viene considerato documento descrittivo delle competenze raggiunte che ingloba anche, con sistematicità, tutte le varie certificazioni formali conseguite. I Ministri dell'Istruzione, nel corso delle varie sessioni della loro Conferenza permanente, nel raccomandare ai governi di raccordare le politiche educative, hanno sostenuto l'introduzione e l'utilizzazione del Portfolio europeo delle lingue in tutti i Paesi in modo da giungere a una confrontabilità delle competenze linguistiche acquisite dagli studenti nei diversi livelli e tipi di scuola.

I primi cambiamenti nel curricolo formativo della Scuola Media italiana: l'introduzione di una seconda lingua comunitaria

La Legge 440/1997 ha istituito un fondo denominato "Fondo per l'arricchimento e ampliamento dell'offerta formativa e per gli interventi perequativi" destinato a finanziare alcune azioni nell'ambito della piena attuazione dell'autonomia scolastica[3]. L'introduzione dell'insegnamento di una seconda lingua comunitaria nelle scuole medie si pone come uno degli obiettivi prioritari. L'ampliamento e l'arricchimento dell'offerta formativa realizzati con l'introduzione non curricolare e facoltativa di una seconda lingua comunitaria nella scuola media sono apparsi quali innovazioni le più significative del generale disegno di riforma mirato allo sviluppo del sistema scolastico nazionale.
Con la C.M. 304/1998 il Ministero ha poi fornito le indicazioni per l'introduzione dell'insegnamento non curricolare e facoltativo di una seconda lingua comunitaria nella

scuola media (da scegliere fra inglese, francese, tedesco e spagnolo), stabilendo nuove modalità di insegnamento e apprendimento. Fra i contenuti più innovativi del progetto segnaliamo:

- insegnamento non curricolare, aggiuntivo e facoltativo rivolto a gruppi di alunni anche di classi diverse;
- monte ore complessivo di 240 ore articolato in genere su tre anni scolastici e strutturato in moduli orari flessibili;
- obiettivi di tipo comunicativo rivolti alle abilità audio-orali e alla comprensione scritta;
- soluzioni organizzative che permettano la scelta di percorsi differenziati e flessibili;
- utilizzo delle nuove tecnologie didattiche;
- organizzazione di esperienze di autoapprendimento guidato;
- attestazione dei risultati dell'apprendimento e del livello di competenza raggiunto dagli alunni con certificazione sia interna sia esterna alla scuola con il ricorso a Enti certificatori riconosciuti a livello europeo.

Il piano delle novità è completato da:

- potenziamento delle risorse tecnologico-didattiche della scuola;
- istituzione di Centri di Risorse Territoriali presso una scuola del territorio adeguatamente attrezzata (aule multimediali, software didattico, archivi di documentazione, servizi telematici, collegamenti internet, ecc.) come luogo fisico di incontro e socializzazione delle esperienze dei docenti di varie discipline;
- individuazione di un apposito referente provinciale per il tutoraggio, il monitoraggio e la valutazione.

Tale circolare ha posto le condizioni giuridiche e organizzative per l'espressione della progettualità delle scuole, concretizzatasi nella elaborazione ed esplicitazione di una offerta formativa coerente con i bisogni educativi della comunità sociale locale o dei singoli allievi.
Il progetto, fortemente innovativo, richiede, per l'adeguata utilizzazione delle nuove opportunità e per la traduzione in concreto dei progetti educativi, la piena valorizzazione delle risorse disponibili. La C.M. 345/1998 ha infatti previsto un intervento formativo finalizzato a consolidare, nei docenti, la capacità di progettazione di percorsi modulari, di organizzazione e gestione del gruppo classe, di ricerca di materiali didattici mirati nonché di utilizzo delle nuove tecnologie.

Il Progetto Lingue 2000

Il percorso ipotizzato dal Progetto Lingue 2000 (C.M. 160/1999, 197/1999 e 217/1999), che muove da un'esigenza ormai sentita a livello europeo e nazionale di sviluppare e migliorare le competenze comunicative in almeno due lingue straniere lungo l'arco della scolarità e oltre, si colloca nel più ampio contesto delle opportunità offerte dalla Legge 440/1997 e dal D.M. 251/1998 che consentono sia l'erogazione di un'offerta aggiuntiva sia una maggiore flessibilità nell'organizzazione della didattica. Tale progetto, avviato dall'Amministrazione nell'a.s. 1998/1999, ha interessato *in primis* la Scuola Media con l'introduzione dello studio di una seconda lingua comunitaria come offerta aggiuntiva all'interno dei P.O.F dei singoli Istituti e, in misura minore, la Scuola Elementare con l'estensione dell'insegnamento linguistico su tutto il territorio nazionale anche partendo dai primi anni di scolarità e - in alcune scuole - l'insegnamento di una seconda lingua comunitaria. L'accoglienza favorevole degli interventi attuati da parte degli operatori scolastici e dell'utenza ha permesso all'Amministrazione di progettare l'estensione della sperimentazione all'intero percorso formativo, dalla Scuola dell'infanzia fino al termine della Scuola Superiore.
Il Progetto Lingue 2000 nasce così dall'esigenza di prefigurare una serie di azioni innovative per l'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere indirizzate al conseguimento di competenze comunicative verificabili e attestabili, nonché di coniugare le necessità di ordine pragmatico a quelle specifiche dei vari ordini e gradi di scuola. Senza modificare l'assetto esistente dei diversi programmi di studio, ma declinandoli in termini di obiettivi di apprendimento e di competenze e verificando in quale misura le innovazioni didattiche e organizzative ipotizzate influenzino positivamente i processi di apprendimento, è necessario monitorare e valutare le diverse sperimentazioni anche nell'ottica di possibili future modifiche degli assetti ordinamentali.
Gli assi portanti del Progetto Lingue 2000 sono:

- il superamento di situazioni di monolinguismo con la diversificazione dell'offerta linguistica;
- lo studio di almeno due lingue comunitarie;
- un modello flessibile (un monte ore annuale da strutturare in moduli di apprendimento di breve durata) per cui

[3] Si vedano l'Art. 21 - Legge 59/1997 comma 8 e 9 in cui si parla di autonomia organizzativa e didattica delle istituzioni scolastiche che comprende "l'eventuale offerta di insegnamenti opzionali, facoltativi o aggiuntivi" nel rispetto delle esigenze formative degli studenti e il D.P.R. 275/1999 *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche* che all'art. 4 comma 3 recita quanto segue: "nell'ambito dell'autonomia didattica possono essere programmati, anche sulla base degli interessi manifestati dagli alunni, percorsi formativi che coinvolgono più discipline e attività nonché insegnamenti in lingua straniera in attuazione di intese e accordi internazionali".

l'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere si sviluppa secondo blocchi di apprendimento che portano al raggiungimento di livelli di competenza mutuati dal *Common European Framework*;

- lo sviluppo in continuità dell'insegnamento/apprendimento di almeno una seconda lingua dalla Scuola dell'infanzia fino all'ultimo anno della Scuola Secondaria di secondo grado;

- la certificazione (anche esterna) dei livelli raggiunti che costituisca un credito riconosciuto anche fuori dal sistema scolastico e dai confini nazionali e la costituzione di un "portfolio delle competenze" per ogni alunno;

- l'impiego diffuso delle nuove tecnologie;

- le risorse differenziate quali docenti interni e/o esterni, la formazione e l'aggiornamento, i Centri di Risorse Territoriali e i Centri di autoapprendimento.

Il progetto mira inoltre ad assicurare lo studio di una seconda lingua straniera a partire dal primo anno della Scuola Secondaria di primo grado, a garantire la prosecuzione dello studio della lingua straniera curricolare fino alla classe terminale delle superiori, ad applicare le innovazioni alla prassi didattica corrente potenziando in tal modo le lingue curricolari.

Competenza multiculturale e plurilinguismo: obiettivi e prospettive future

Nell'ottica dell'arricchimento formativo rappresentato da una competenza plurilingue e pluriculturale, raccomandata e auspicata con sempre maggiore forza dai più recenti documenti della Commissione Europea, l'Unione Europea, in quanto fondata sul principio *"unity on diversity"*[4] (di culture, usanze, valori e lingue), ha il preciso obiettivo di perseguire una politica del plurilinguismo che incoraggi l'apprendimento delle lingue, promuova la diversità linguistica, garantisca a tutti i cittadini l'accesso alla vita economica e legislativa.

La costruzione di una cittadinanza europea (anzi internazionale) passa attraverso la comprensione della varietà dei modi di vita, delle tradizioni culturali, dei valori e degli atteggiamenti che connotano i diversi Paesi dell'Unione Europea. Una familiarizzazione con le culture altre da sé è uno dei contributi più produttivi che la scuola può e deve dare per la formazione dei cittadini europei. La conoscenza di una lingua comunitaria è la via privilegiata sul piano formativo, poiché la lingua è il veicolo più diretto per l'accesso alla cultura di un altro popolo; per questa ragione diventa indispensabile stabilire obiettivi chiari per l'insegnamento delle lingue, assicurare lo studio di una L2 in ogni ordine e grado di scolarità e offrire a tutti l'insegnamento facoltativo di una seconda lingua straniera[5].

Dal momento che il diritto a conoscere più lingue europee (e non) facilita l'accesso a un maggior numero di fonti di informazione cartacee e multimediali, la mobilità del lavoro e l'aggiornamento della propria cultura anche in vista di un futuro professionale nella "società conoscitiva", uno degli obiettivi di grande rilevanza della scuola attuale diviene allora l'acquisizione di una competenza multilinguistica e multiculturale. L'abilità a comunicare in più lingue e interagire con culture altre permette anche di promuovere il rispetto per tutte le diversità. Aiuta inoltre i giovani a riconoscere la propria identità culturale attraverso un'esperienza multipla dell'alterità e ad ampliare le proprie modalità di apprendere.

comunicare in più lingue e interagire con culture altre permette di promuovere il rispetto per tutte le diversità

Il valore pedagogico dell'apprendimento linguistico per l'arricchimento cognitivo e culturale e per il superamento dell'etnocentrismo ha ormai consensi unanimi in tutti i Paesi europei. Ovunque si stanno attivando processi che sviluppino l'educazione linguistica in concomitanza con la creazione di un nuovo "profilo europeo" dell'insegnante di lingue straniere, questione di grande rilevanza e al centro dei più recenti dibattiti sulla formazione dei docenti di L2 alla quale sarebbe opportuno dedicare ampio spazio e ulteriori approfondimenti.

[4] Commission of the European Communities, *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions - A New Framework for Multilingualism*, Brussels, 2005.

[5] Nel marzo 2002, il Consiglio Europeo riunitosi a Barcellona ha richiesto esplicitamente agli Stati membri l'insegnamento di almeno due lingue straniere, oltre alla propria lingua madre, fin dai primi anni di scuola. In seguito è stato poi evidenziato dalla Commissione stessa come la lingua inglese non possa essere considerata prioritaria fra le altre lingue in uso nell'Unione.

BIBLIOGRAFIA

- BARALDI E. (a cura di), "I nuovi programmi della scuola media. Dalla teoria alla prassi", in "Oggiscuola", 7/1979.
- BERTONI DEL GUERCIO G., "Progetto Brocca, lingue straniere e situazione politica", in "Lend - Lingua e Nuova Didattica", 3/1991, pp. 4-7.
- LAENG M. (a cura di), *I nuovi programmi della scuola elementare*, Giunti & Lisciani Editori, Firenze, 1986 (nona ristampa 1995).
- MARAGLIANO R., PONTECORVO C., REALE G., RIBOLZI L., TAGLIAGAMBE S., VEGETTI M., "Contenuti essenziali per la formazione di base", in "Annali della Pubblica Istruzione", 1-2/1998, pp.137-145.
- MAZZOCCHI BUCALOSSI M., "Il Programma Lingua", in "Lend - Lingua e Nuova Didattica", 2/1991, pp. 20-23.
- PALAMIDESI F., "Il Portfolio linguistico", in "Lend - Lingua e Nuova Didattica", 1/2000, pp. 14-16.
- QUARTAPELLE F., "Organizzare le competenze linguistiche in un curricolo modulare", in "Lend - Lingua e Nuova Didattica", 3/1999, pp. 29-36.
- QUARTAPELLE F., "Professionalità docente e progettazione curricolare", in "Lend - Lingua e Nuova Didattica", 2/2001, pp. 18-25.
- SOMMADOSSI, C., "I nuovi programmi di lingua straniera per il biennio", in "Lend - Lingua e Nuova Didattica", 2/1991, pp. 14-19.

DOCUMENTAZIONE

- Articolo 21 - Legge 59/1997 (c.d. Bassanini) modificato dalla legge 191/1998.
- Circolare Ministeriale 10 luglio 1998, n.304: *Introduzione dell'insegnamento non curricolare e facoltativo di una seconda lingua comunitaria nella scuola media.*
- Circolare Ministeriale 13 settembre 1999, n.217: *Progetto Lingue 2000 - legge 444/1997. Azione di potenziamento della lingua straniera curricolare e della seconda lingua straniera sperimentale ex art. 278 D. L.vo 297/1994 nella scuola media - a.s. 1999-2000.*
- Circolare Ministeriale 22 luglio 2003, n.62: *Decreto Ministeriale 61/2003. Iniziative finalizzate all'innovazione e alla introduzione dell'insegnamento della lingua inglese e dell'alfabetizzazione informatica nei primi due anni della scuola primaria.*
- Circolare Ministeriale 5 marzo 2004, n.29: *Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n.59 - Indicazioni e istruzioni.*
- Circolare Ministeriale 23 dicembre 2005, n.93: *Iscrizioni alle scuole dell'infanzia e alle classi delle scuole di ogni ordine e grado relative all'anno scolastico 2006/07.*
- Commissione Europea (1995), *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, Bruxelles - Lussemburgo.
- Commission of the European Communities (2005), *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions - A New Framework Strategy for Multilingualism*, Brussels.
- Council of Europe, Education Committee (1996), *European Language Portfolio*, Strasbourg.
- Council of Europe, Education Committee (1996), *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference*, Strasbourg.
- Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n.275: *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art.21 della legge 15 marzo 1997, n.59.*
- Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n.59: *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'art.1 della legge 28 marzo 2003, n.53.*
- Decreto Ministeriale 18 settembre 2002, n.100: *Decreto di attuazione del Progetto Nazionale di Sperimentazione.*
- Decreto Ministeriale 22 luglio 2003, n.61.
- Legge 28 marzo 2003, n.53: *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.*
- Ministero della Pubblica Istruzione, *Progetto Lingue 2000*, 1999.

Pithing the Turtle: Does language analysis necessarily result in language acquisition? The role of narration in language development

Nancy Rose Steinbock
M.A., CCC-SPL - *Inglese Dinamico*

To Pith: Zoology. 1) To sever or destroy the spinal cord of, usually by means of a needle inserted into the vertebral canal. 2) To kill by cutting the spinal cord.
The American Heritage Dictionary of the English Language, 3rd Edition, p. 1380.

"In speech and art... individuals do not simply share what they already possess; it is only by virtue of the sharing process that they attain what they possess." Cassirer
(Quoted in Hymes 1981: 9)

Introduction

It is a first-year biology class of the freshman year of university. The professor, a learned, enthusiastic biologist and teacher, is delicately picking his way through the soft tissue of a large turtle to demonstrate the different nervous system structures to his students clustered around the table. Bits of nerve fiber, muscle and other elements that together function to permit a living process, lay dissected and relieved of any contextual meaning. These pieces cannot be brought back together to make a whole, but now, can only be examined and then, hypothetically in abstract mental processes, be re-employed since the integrity of the "wholeness" has been destroyed. The turtle continues to breathe until the final moment when the gentle-spoken biologist piths him, sacrificing the animal in order to demonstrate the physical structures which they must recognize in their pursuit of scientific knowledge. Their knowledge is comprised of two basic components: processes and structures. During the dissecting process, the teacher has constantly referred back to what they already know about the process; he then highlights the structures which underlie and serve the process. He is activating their prior knowledge and reinforcing by this analysis, what they already know intrinsically through observation or have gained as technical knowledge built upon prior communication, spoken and written.

To be able to gain this information, these students have engaged in a long history of natural and tutored language acquisition that followed from participating as societal members in different communicative settings, i.e., home, neighborhood and school. The latter has taken contextualized language and increasingly decontextualized it so at later elementary school ages when children can more easily think about their language and operate on it independent of transmitting messages, they can sharpen their understanding of syntactic/semantic forms and learn to report, negotiate, explain and create using language as the medium. But, before they enter into this sophisticated realm, they have become narrators. They have not learned

language one word or one structure at a time, but instead, have focused upon the need to organize and interpret their lives by telling stories and learning the language of storytelling. Narration then, has served as the essential vehicle for learning the language of the community. It has served as the underpinning for learning to read, write and to discourse with others.

In language instruction in schools in many places, we have an obstinate tendency to dissect language structures and then assume that with time, the sum of the parts will make the whole. And, we construct situations with multiple pieces, i.e., settings, characters, new cultural norms, and the language components (vocabulary, syntax, pragmatics), that then, students must be able to read, speak and think about, before they can construct their own lives in a foreign language. So much new information to absorb, so few hours in which to do it and so few ways in which to learn and demonstrate what has been learned!

What are we focusing upon in the educational process, particularly at the earliest level of formal instruction of English in elementary school? Are we facilitating or hindering the learning process? Are we using informed teaching strategies or outdated methodology that impedes acquisition and lowers understanding and motivation in all but the hardiest students intent on overcoming the obstacles?

The following sections discuss the development of narration, its function in language learning and then, how narratives are being used as the entrance into English language-learning in the project, *Inglese Dinamico*. The discussion constrasts the effectiveness of language analysis and narrative development as strategies for second-language learning.

What does it mean to be a "storyteller"?

Westby (1986) has written that people are "meaning makers" and that telling stories or the development of the narrative is "an invention of the human mind that is imposed on events or information to create logic and sensibility" (p.v). Bruner (1985) has postulated that the narrative act is an intentional, goal-directed behavior and that participants as speakers and listeners must understand that this is the intent. For children, Bruner contends, it is a primary mode of thought and for both children and adults, stories are used to organize and make sense out of their world. People learn to tell stories by hearing the stories of the family and community; in turn, there is a developmental sequence to narrative development. While they contain words and sentences, stories themselve distill life and are interpreted through their macrostructure, i.e., the temporal and cause/effect relationships that constitute the content of the text and then unite them into a cohesive whole through word/sentence relationships that realize the story for the speaker/listener. Narratives are universal and valued by all cultures although the importance and interpretation of human experiences vary according to a particular cultural community (Westby 1986). Moffett (1968: 49) states, "Whereas adults differentiate their thought with specialized kinds of discourse such as narrative, generalization and theory, children must, for a long time, make narrative do for all. They utter themselves almost entirely through stories – real or invented – and they apprehend what others say through story."

How do we become storytellers?

Sutton-Smith (1986) in an extensive project collecting and analyzing childrens' narratives has provided the following timeline for describing narrative development in children. In early language development, children produce "verse" stories that emphasize the prosodic nature of speech and language. Less attention is paid to the semantic/syntactic elements of speech as children play with, repeat and re-invent phonological strings containing real and nonsense syllables (Kirstenblatt-Gimlett 1976). Spufford (2002) cites the psychologist Ruth Weir's record of her 28 month old son in a bedtime routine reciting over and over to himself, "lipstick like a blanket," playing with the appearance of the /l/ sound followed by /k/ (Weir 1962). Sutton-Smith (1986) explains this as children's natural inclination to attend to the melody of speech which comes before the meaning of speech. It is also interesting that for young children, adults focus upon the phonic elements in their communication by emphasizing pitch changes, exaggeration of sounds and stressing certain words, syllables and rhythms (Stern 1977).

Between 3 and 7 years of age, children continue to develop notions of setting, character traits and plot but still within poetical forms of early childhood as they move into the prose forms of middle and later childhood. At age 2, children begin to show an awareness of and report about past experiences. Shortly after, the immediate future appears although time is linear until around age 7 when the ability to frame past/future time

relationships develops. Cyclical time emerges at around age 8 or 9 that reflects "daily, weekly, annual cycles that highlight social and natural regularities," (Friedman 1982: 189 cited in Van Dongen & Westby 1986). Eleven-year olds can relate embedded episodes in which 2 or more stories could occur and be simultaneous or in different time frames.

In an extensive review of cross-cultural studies, Shirley Brice Heath (1986) reports that children are exposed to 4 basic types of narratives. Three of them are genres for reporting factual scenarios over time. They include *recounts, eventcasts and accounts. Stories*, the fourth type, are fictionalized accounts of animate beings engaging in goal-directed behavior. What characterizes all of these forms is that there is a "gestalt" level process that ties similarities and dissimilarities across time and space by making connections with past or imagined experiences. She explains them as follows:

Recounts - The most common of the genres, recounts are used in the school and community to report shared experiences in which the narrator has participated, observed or knows about through other sources. Usually, the form is a bit "loose," in that the events are presented in coordinated clauses with little attention to the importance of certain aspects of the clausal relationships or their logic. In communities where literacy is prized, parents and teachers will intervene during the recounting to provide cohesion devices that make the narrative more organized, e.g., emphasizing the use of certain grammatical forms, e.g., the conditional and temporal conjunctions (Heath 1986).

Eventcasts - These are verbal exchanges which occur at the moment of the event or for an event being organized in the future. They often have an instrumental purpose, e.g., obtaining an object or some result. One type of eventcasting is *dramatic play*. It is structured by designating participants, their roles, redesignation of objects for props and the language forms *hypothetically* connect the path from actions to results. An interesting aspect of eventcasts is that often, within their framework, excursions into *metalinguistic/metacognitive commentaries* frequently occur. Usually, these are triggered by a problem which requires stopping the conversational flow and moving into a direct discussion about *"language or thinking per se"* (Heath 1986: 89). Such "stop-action framing" is a typical school activity.

Accounts - Children most often use this narrative form. Usually, it is the normal progression from the earlier

language forms for making requests and is marked by the use of intonational contours and formulaic speech forms that the child uses to open *(You know what?)* and to keep his/her listener(s) attention by bidding for evaluation *(You don't believe me, do you?)* (Heath 1986). The differences between *recounts* and *accounts* is that in accounting, children initiate the reporting of their experiences and must have an internal schema for the form that is predictable so that listener(s) have a sense of where the narration is going because the progression is logical and can be anticipated. This speaker-driven activity is a significant hallmark in the development of narration since children must understand their listeners' needs and organize and adjust their performance accordingly.

Stories – This genre requires the control of predictable forms and understanding intentionality, i.e., the purpose of the narration. This is presented through both fictionalized and non-fictionalized elements in which the storyteller shapes the language for symbolic, metaphorical or imaginative effect. The listener(s) *interpret* what is meant.

How does building narrative skills serve language learning?

Van Dongen and Westby (1986) point out that traditionally, teaching approaches have relied upon discrete point strategies that have accepted the assumption that by learning words and sentences, a child would have the necessary tools for engaging in extended discourse. They emphasize that generally, education has placed inordinate value upon the practical and analytic and on informational content and structure and paid scant attention to imaginative and affective responses to experiences. An underlying assumption is that if "discrete" skills are identified and students are schooled in these simplified components, then they will put them together. In contrast, development of narration skills can facilitate linguistic, cognitive and social/cultural knowledge. The researchers distinguish between the *macrostructure* (type) of the narrative and the *microstructures* (the semantic and grammatical components previously mentioned). They concisely explain the interconnectedness and acquisition of these narrative levels: "The content or thematic knowledge in a narrative must be structured in extended stretches of discourse using a concise syntax and explicit vocabulary.

education paid scant attention to imaginative and affective responses to experiences

Students can develop control of these structural conventions through repeated exposure to high-quality narrative conventions at the *microstructure* and *macrostructure* levels. First, by attending to the sound and rhythm of literate language through repeated readings of certain works, students develop awareness of the microstructures used in literate narratives. Second, by exploring and comparing a variety of books, all using a particular story pattern, students are encouraged to build narrative macrostructures." (Van Dongen & Westby 1986: 77). An example at the microstructure level would be student's awareness of the language patterns, for example, in *Fortunately* (Charlip 1964, cited in Van Dongen & Westby) "because of the alternating use of *fortunately* and *unfortunately*: "Fortunately one day Ned got a letter that said, 'Please come to a Surprise Party.' Unfortunately the party was in Florida and he was in New York." The pattern of *fortunately/unfortunately* is heightened by contrasting illustrations that are always colorful for the fortunate statement and in black and white for the following unfortunate statement." In effect, narratives expose children to repeated language patterns (microstructures) which then lead to the development of the different types of narratives they learn to identify and tell (macrostructures). In essence, listening to and reading high-quality literature from the early stages of acquisition allows students to enter into the language in a familiar and preditable way in which they experience all of the language components together. (See Van Dongen and Westby 1986 for further discussion).

Narratives also provide an essential element, *aesthetics*, that in and of itself, ties together the content and structures of a well-made narrative (Eisner 1985) and provides enjoyment for students, an important motivator for learning, i.e., the intrinsic reward that "lends joy to the educational journey," (Van Dongen & Westby 1986: 79). For children with learning difficulties or with deficits in microstructures, e.g., vocabulary, syntax, causality, times relationships, etc., specific storybooks or stories which focus upon these elements can be chosen for teaching the concepts. This notion can be readily extended to students learning a foreign language and specifically here, English. And, one of the most positive aspects of this type of language teaching is that there is an extraordinary abundance of beautifully written and illustrated English-language literature which can be incorporated into any curriculum at any educational level (see Trelease (2001); Spufford (2002) for examples).

Learning to *mean* and learning *how* to say what we mean

It is a demonstrated and now, accepted fact that simply using pencil and paper tasks is not a teaching strategy which results in authentic language use (Cloud, Genesee & Hamayan, 2000). When children are engaged in concrete activities that draw from their own experiences, activities of daily living or around themes which contain "hands-on" activities, the language flows from the task and then, makes a learning context that is effective. Both direct teaching of language concepts as well as incidental learning, the latter a strong element in developing language proficiency, should be balanced elements in a structured classroom (Genesee 1994). Cloud et al. (2000) note:

"The best environment for developing oral proficiency in a second language is one in which significant portions of the new language are learned incidentally and in the context of doing something that is inherently meaningful. The best way to create such an environment is to center instruction around interesting and engaging activities, integrating the use of the target language into that activity. When the learner's attention is focused on the activity, language is internalized naturally. When concrete objects and interactive tasks are part of an activity... new language is meaningful even if it contains vocabulary and grammar that are unknown to the student," (p. 56).

Creating activities and finding books and materials as well as step-by-step explanations as to "how to" provide better teaching is easy (see Cloud et al. (2000); Echevarria, Vogt and Short (2004); Van Dongen & Westby (1986); TESOL (1997). And, planning a teaching module that would span a week or more of classroom teaching is not time-consuming once teachers have decided on a subject and gathered materials which can be used repeatedly when teaching other classes.

This scholastic year, *Inglese Dinamico* is currently providing small group instruction in after-school laboratories for children ages 5 through 15 as well as English language hours within the regular school day at two middle schools in Venice. With children who are 5 and 6 years old (kindergarten/first year elementary), the approach is to develop social language skills and alphabetic/phonemic awareness skills which will lead to increased awareness of the sound and structure of English words and phrases. Further, board games which incidentally teach nouns and concepts of color, numbers and letters and location are used within the framework of "game talk" and building patterns for social interaction, i.e., *"Who turn is it? Who goes, Mattia or Alice"; "You need to pick a card"; "What did you get?; "Ooh, good card! Where do you go?"; "Is it on the top or bottom?"; "It's over here (there)"; "Where was it?";"I think it's this one"; "The red circle is on the apple"; "I have 3 pairs,"* etc. With gestural cueing and minimal support in Italian, children within the structure of the activity can be encouraged to use the English phrases. Always, during the hour-long lab, there is a storybook which builds listening skills, vocabulary and social interactive forms to signal different emotional content, both for the story characters and for the reader/listener. Most children will naturally try to imitate, an important aspect of the program since it is considered essential that increasingly precise imitation and production of speech and language "strings" is necessary for eventual fluent speech. Some children, however, are reticent and less spontaneous and need encouragement and may require verbal reinforcement or a quick hug to develop and maintain a positive attitude about the learning environment. Krashen (1983) and others (Cloud et. al., 2000), have noted that children have different learning styles and eventually, shyer children produce when they are comfortable and feel more in control of the second language. Children are never interrogated to test their knowledge. Again, in context they are encouraged to produce labels and phrases they know and to imitate labels they are acquiring or learning for the first time. Building positive attitudes about language learning and motivation are key points in each session for all participants.

Beginning in second year elementary, after children have had primary language (Italian) training in reading and writing, activities with a drawing and writing book and specific training in the alphabet, numbers and phonemic awareness in English are incorporated into producing spoken and written stories about themselves, their friends, families, etc. First, they are introduced to the concept of a "word bank" that they can use for a particular activity. If writing about their family or neighborhood, a list of key words is put together on a blackboard as children contribute what is salient for them. Emphasis is given to *wh*-question forms and the verbs *to have* and *to be* which are emphasized in modelling in a 'round-table' exchange of *Who are you/Who am I?* These are embedded in the acts of greeting each other at the opening of an afternoon lab. Stress and intonation are used in the modelling of *"**I am** Nancy, **who are you?**"* or *"**I am** Nancy, **you are** Nicolò and **he is**_____?"* Over time, putting together the information they are learning to

read, say and respond to in their writing books, they can spontaneously string together both orally and in writing an "identity" story about themselves, e.g., *"I am Beatrice and I am nine years old. I live on the Giudecca with my mom, my dad and my brother. I am in third grade and go to _____ Elementary School. I have two fish, a turtle and a dog."* Incidental learning concerns reinforcement of colors, shapes and new word and phrase forms such as *"label your picture."* This spurs interest for specific items in their designs along with the label phrasing *"This is my dog. These are my skis"*, distinguishing singular forms from plural. Pronunciation is a critical factor so they are constantly hearing, seeing and saying the forms they are using for interaction as conversationalists and writers. As above, they engage in board game activities and book-sharing. For each age group, activities are modified according to developmental norms to build language skills at the phonemic/syllabic levels for improved reading and spelling skills (see Steinbock, 2004). For children who read, sample dialogue forms are written for group members to consult as they take their turn during a game.

From 4th to 6th grade, a drawing/writing book that builds themes about other settings within each child's experience is used. Here, they expand to delineate their classrooms containing friends and other "school" objects, actions and things which appeal to the senses, neighborhoods, favorite places away from home, journal writing, etc. Now, they are writing about past, present and future experiences and modifying their language to do so. Initially, they think in terms of a word bank for the theme and then write. At all levels, they furnish labels for their objects and ideas; these are expanded upon, sometimes with direct modelling but often, after they have attempted to say and write what they mean, modifications for more precise forms is given. In the middle school, each child reads aloud his/her narrative and then, corrections are made from the blackboard so that a specific point can be made about vocabulary or grammatical choices/errors. Encouragement is given to activate their knowledge about English to make the corrections themselves. Once they try, the phrase is recast (restated) with natural pronunciation and prosody which they are asked to imitate. This activity gives optimum opportunity to discuss new nouns and verbs, correct use of pronouns, clauses and phrases and to provide exposure to authentic English speech/language models within the framework of their experiences. They *know* what they *want to say* and being given the means to do so makes the language more vivid for them. Their need to express themselves *about* themselves drives their acquisition.

In later middle school, a book on paragraph writing becomes the means for leaning how to express connected ideas, whether giving directions or moving forward to essay writing. For example, once the cohesion forms for a "how to" paragraph are learned, i.e., *first, next, then and finally*, the "paragraph" form is given immediacy in their own lives: *"Tell me how to get to the vaporetti from the school"; "What route did you take to school today?"* Short stories are read with focus upon unusual words and with rephrasing to improve comprehension. Then, the class is shown how to use the cohesion words to form a re-telling of the story. Again, word banks are formulated for the ideas to be communicated; grammatical forms are recast as above. Incidentally, they learn to navigate directions that are written in natural "school" talk: *"Can you **spot** the five mistakes in the paragraph below?"* Since the books are written entirely in English, they are learning to make sense of specific forms by understanding the context.

A final note

We listen, speak, read and write for a number of purposes. Each one has its own goal and a *macrostructure* that aids us in formulating our communication and in facilitating comprehension in our listeners. When we speak, it is to make our listeners understand. We learn to make meaning by delving into the language guided by knowledgeable language users who help us to *shape* meaning into *recognizable spoken or written text* in contexts that are important for us to speak about. Yet, in English language instruction, we mostly rely upon teaching *microstructures*, often through memorization that we then test and from that, determine a person's language competency. Often, children who receive the highest grades in their English classes do not communicate as well as some children who do poorly on traditional examination measures but who can communicate effectively and enthusiastically within a process using forms which make sense to them in a recognizable, personal context.

Van Dongen and Westby (1986) state that narratives are a type of "knowing" that exists in real life and the literature of real life. It is possible to "focus" on the components of life and literature, but they cannot be removed successfully for analysis and training. The end result is like pithing the turtle. The biology students had a knowledge of the processes that the structures facilitated. Their concept of "wholeness" of the known thing made its parts comprehensible. While it led to understanding at the *abstract* level, putting the pieces back together would not have restored life to the turtle. For second language learners, particularly elementary school learners, we should thoughtfully and

creatively be developing communication in English from the most comprehensible representation of *their* world by teaching them to say correctly first, what they want to mean and then, learning to read and write what they say. Teaching language as though it is the *thing* to be studied removes it from its purpose: to help us be meaning makers.

Nancy Rose Steinbock, M.A., CCC-SLP is an American-trained speech/ language pathologist. She is an expert in speech/language acquisition in children and in dyslexia and writing disorders in children and adults.

BIBLIOGRAPHY

- BRICE-HEATH. S. (1986), "Taking a cross cultural look at narratives". *Topics in Language Disorders*, Vol. 7 (1), December, pp. 84-93, Aspen Publishers, Inc. Rockville, MD.
- BRUNER J. (1985), "Narrative and paradigmatic modes of thought". In E. Eisner (Ed.), *Learning and teaching the ways of knowing*, University of Chicago Press, Chicago.
- CHARLIP R. (1964), *Fortunately*, Four Winds Press, New York.
- CLOUD N., GENESEE F. & HAMAYAN E. (2000), *Dual Language Instruction: A Handbook for Enriched Education*, Heinle, Boston.
- EISNER E. (1985), "Aesthetic modes of knowing". In E. Eisner (Ed.), *Learning and teaching the ways of knowing*, University of Chicago Press, Chicago.
- ECHEVARRIA J., MARYELLEN VOGT & DEBORAH J. SHORT (2004), *Making Content Comprehensible for English Learners: The SIOP Model*, 2nd edition, Pearson Education, Inc. Boston.
- FRIEDMAN W. (1982), "Conventional time concepts and children's structure of time". In W. FRIEDMAN (Ed.), *The Developmental Psychology of Time*. Academic Press, New York.
- GENESEE FRED (1994), *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge University Press, New York.
- HYMES D. (1981), *"In vain I tried to tell you."*, University of Philadelphia Press, Philadelphia.
- KIRSTENBLATT-GIMLETT B. (1976), *Speech play*, University of Philadelphia Press, Philadelphia.
- KRASHEN S. & T. TERRELL (1983), *The natural approach: Language acquisition for the classroom*, Alemany/Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- MOFFETT J. (1968), *Teaching the universe of discourse*, Houghton-Mifflin, Boston.
- SPUFFORD F. (2002), *The child that books built: A life in reading*, Henry Holt and Company, LLC, New York, NY.
- STEINBOCK N.R. (2004), "Speech proficiency and phonological awareness: Critical foundation skills for English language acquisition". *Perspectives*, Vol. 31 (2), Fall 2004, pp. 123-129.
- STERN D. (1977), *The first relationship*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- SUTTON-SMITH B. (1986), "The development of fictional narrative performances". *Topics in Language Disorders*, Vol. 7 (1), December, pp. 1-10. Aspen Publishers, Inc. Rockville, MD.
- TESOL (1997), *ESL Standards for Pre-K-12 Students.*: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Alexandria, VA.
- TRELEASE J. (2001), *Read-aloud handbook*, 5th edition, Penguin Books, New York.
- VAN DONGEN R. & C.E. WESTBY (1986), "Building the mode of thought through children's literature". *Topics in Language Disorders*, Vol. 7 (1), December, pp. 70-81, Aspen Publishers, Inc. Rockville, MD.
- WESTBY C.E. (1986), "Forward". *Topics in Language Disorders*, Vol. 7 (1), December, p. v.: Aspen Publishers, Inc. Rockville, MD.

BLE
Bambini
Lingue
Europa
DOSSIER 1

a cura di
GIOVANNI FREDDI

Supplemento a
SCUOLA & LINGUE MODERNE
n. 1-3 2007

Organo ufficiale Associazione Nazionale Insegnanti di Lingue Straniere (ANILS)

Hanno collaborato:
Cristina Bosetti
Linda Edwards
Giovanni Freddi
Maria Cecilia Luise
Gianfranco Porcelli

Sommario

- La lingua straniera nella scuola primaria
- Dall'insegnante specialista all'insegnante specializzato
- Conoscere l'Associazione PET (Primary European Teachers)
- La finestra privilegiata per apprendere una LS *(Pregiudizi; Il periodo d'oro; Due lingue, due persone diverse)*
- Insegnare la LS: problemi e tecniche

Per la lingua straniera nella scuola primaria

di Gianfranco Porcelli
Presidente dell'ANILS, Associazione Nazionale Insegnanti di Lingue Straniere

Con questo numero ha inizio la collaborazione di Giovanni Freddi a *Scuola e Lingue Moderne* per questo inserto dedicato alla scuola primaria. Nel porgergli il benvenuto e augurargli buon lavoro, desidero presentarlo ai pochi colleghi che non ne conoscessero l'attività e le opere.

Tra i primissimi in Italia a credere nel valore degli studi di Didattica delle Lingue Moderne, ha operato sin dagli anni '60 presso l'Università Cà Foscari di Venezia, dove è stato Ordinario di Didattica delle Lingue Moderne e Direttore dell'omonimo Dipartimento. Autore di importanti studi – a cominciare dal grande e prezioso volume monografico del 1970 – non ha mai lasciato i contatti con la scuola militante, operando anche nella veste di autore di materiali didattici e di promotore di progetti innovativi.

Per quanto riguarda l'insegnamento della LS nella scuola primaria ricordo il suo progetto *Ianua Linguarum* dell'IRRSAE Veneto – Istituto di cui fu anche Presidente. Sul bambino, lo sviluppo del linguaggio e l'apprendimento delle lingue ha scritto numerosi volumi: *L'Italia plurilingue* (cur., Minerva Italica, Bergamo 1983), *Lingue straniere per la scuola elementare* (cur., Liviana-IRRSAE Veneto, Padova 1987), *Lingue straniere e istruzione primaria in Italia e in Europa* (IRRSAE Veneto, Padova 1988), *Il bambino e la lingua: psicolinguistica e glottodidattica* (Liviana, Padova 1990), *Azione, gioco, lingua: fondamenti di una glottodidattica per bambini* (Liviana, Padova 1990), *Il bambino e le lingue. Manuale-guida per l'insegnante di lingua straniera nella Scuola Elementare* (Larus, Bergamo 2000), oltre a numerosi saggi e articoli.

Scuola e Lingue Moderne è lieta di accogliere una voce così autorevole in un momento in cui i problemi linguistici della scuola primaria sono al centro dell'attenzione del Ministero della Pubblica Istruzione, delle Associazioni come la nostra e da fasce sempre più ampie di opinione pubblica.

Dall'insegnante specialista all'insegnante specializzato

di Maria Cecilia Luise
Università di Firenze

La scuola primaria sta proseguendo nel lungo iter, iniziato circa quindici anni fa, di inserimento curricolare di una lingua straniera: previsto già dai programmi ministeriali del 1985, è stato formalmente introdotto dalla L. 148 del 1990 e dal D.M. del 28/6/1991. Prima di allora c'erano comunque significative esperienze sperimentali di insegnamento delle lingue straniere nella scuola primaria: ricordiamo tra tutte il Progetto *Ianua Linguarum*, svolto nel Veneto dal 1985 al 1993 e diretto da Giovanni Freddi.
La situazione iniziale prevedeva:

- *l'insegnamento della LS dalla 3ª classe*, con la prospettiva di iniziare in classe 2ª nel momento in cui le risorse professionali lo avessero permesso; di fatto per molti anni, a causa della scarsità di docenti abilitati, le classi seconde sono state coinvolte molto marginalmente e la diffusione dell'insegnamento di lingue straniere è stato fortemente disomogeneo sul territorio nazionale;

- *la creazione della figura dello specialista di LS*, insegnante di scuola elementare che insegna solo LS in più classi; la figura fin dall'inizio venne definita temporanea, nell'attesa che la diffusione della professionalità necessaria ad insegnare una LS tra i docenti permettesse di passare alla figura dello specializzato, docente che insegna nella sua classe o nel suo modulo anche la LS, accanto ad altre discipline del curricolo.

Gli ultimissimi anni hanno visto delle modifiche sostanziali a questa situazione:

- *l'insegnamento della LS, in particolare dell'inglese, è stato anticipato* alla classe 1ª: un'ora alla settimana in 1ª, due ore in 2ª e tre ore negli anni successivi;

- *il Ministero si è impegnato in una nuova "tornata" di iniziative di formazione* linguistica e metodologica destinata ai docenti di scuola primaria che si sono dichiarati disponibili, al fine di eliminare definitivamente la figura dello specialista a favore dello specializzato.

Nella tabella qui sotto schematizziamo i punti principali che definiscono le due figure di insegnante che hanno caratterizzato l'insegnamento di lingua straniera nella scuola primaria negli ultimi quindici anni: specialista e specializzato.

Riteniamo che in questa situazione relativamente "nuova" sia necessaria una riflessione sui risvolti che possono esserci non tanto per l'organizzazione della scuola, quanto per la didattica. Ci limitiamo in questo contributo a due osservazioni che possono essere lo spunto per una più profonda riflessione su come oggi è possibile garantire ai bambini della scuola primaria la possibilità di sviluppare una competenza significativa in LS fin dal loro ingresso nel sistema di istruzione.

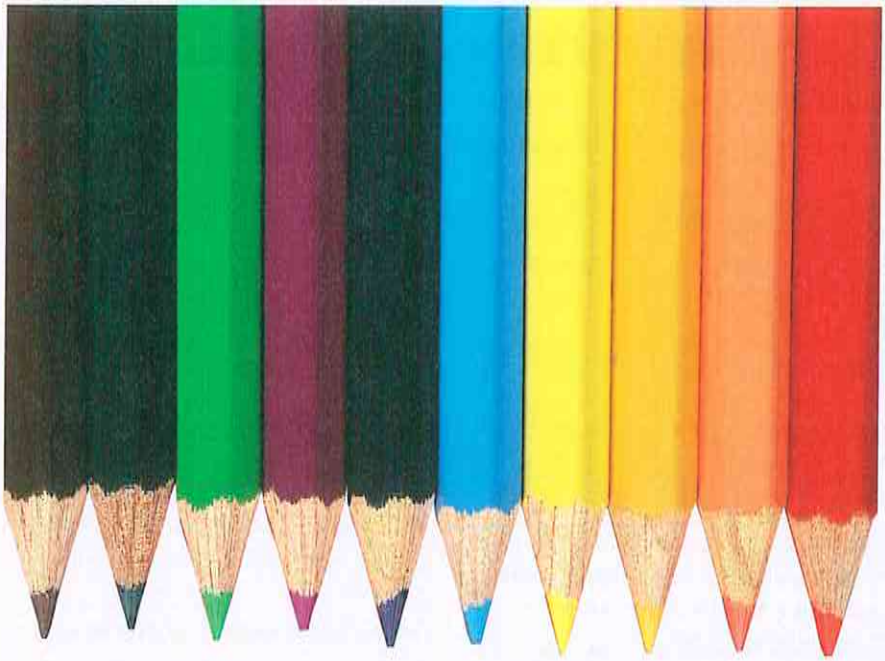
Un bambino di sei anni ha caratteristiche cognitive e neurologiche ben precise e diverse da quelle di un bambino di otto anni: senza approfondire l'argomento, possiamo comunque dire che tra i sei e

SPECIALISTA	SPECIALIZZATO
Insegna solo LS	Insegna anche LS, oltre ad altre discipline curricolari
Insegna in un numero elevato di classi (almeno 6 o 7), nelle quali è contitolare	Insegna nelle classi del modulo o nella classe di tempo pieno nelle quali è titolare (di norma da 1 a 3 classi)
È una figura "anomala" nel panorama del profilo professionale dei docenti di scuola primaria, e transitoria, in quanto sostituita progressivamente da insegnanti specializzati	È una figura che si diffonderà sempre più nella scuola primaria e che in futuro sostituirà totalmente lo specialista
Possibile rischio: la secondarizzazione dell'insegnamento della LS nella scuola primaria	Possibile rischio: la contrazione del tempo da dedicare alla LS in favore di discipline ritenute più "forti" (per esempio italiano o matematica)
Possibile vantaggio: formazione e aggiornamento linguistici e metodologici mirati e puntuali, potendosi concentrare su una sola disciplina di insegnamento	Possibile vantaggio: occasioni e spazi per progetti unitari di Educazione Linguistica e di collegamenti interdisciplinari

gli otto anni egli conosce un grande compito di maturazione cerebrale. Fino a circa otto anni abbiamo un bambino che memorizza in parte ancora in modo implicito; che impara per automatismi, attraverso la memoria di tipo procedurale alla base dell'acquisizione della L1; che privilegia un'elaborazione delle informazioni unica e globale, non analitica; che è facilitato nell'assumere e ritenere conoscenze dalle esperienze pratiche e da stimolazioni sensoriali che coinvolgano più sensi contemporaneamente (Daloiso, 2006).

Insegnare secondo natura significa rispettare le caratteristiche cognitive e cerebrali degli studenti al fine di insegnare loro una lingua straniera: riteniamo che l'aver spostato l'inizio dello studio di una LS in 1ª, a bambini non più di otto anni, come previsto dalla riforma del 1990, ma di sei, non si possa tradurre sul piano didattico e linguistico semplicemente in un rallentamento della presentazione del materiale linguistico da apprendere e in una riduzione dei contenuti, per far spazio ad attività che sono pratiche e multisensoriali, ma che non sono finalizzate all'acquisizione di lingua; in merito vale quanto affermato da Freddi (1990) a proposito delle attività ludiche:

"tutte queste attività [...] pur raccomandandosi per il loro carattere multisensoriale e per la loro triplice natura espressiva-comunicativa-pragmatica, non bastano per un'esperienza linguistica efficace e formativa: esse devono essere



impostate e condotte in funzione dell'apprendimento della lingua; il fare deve produrre il dire ed intrecciarsi ad esso; il fare e il dire devono intrecciarsi a loro volta alle diverse forme di linguaggio in esperienze che risultino motivanti e significative."

insegnare secondo natura significa rispettare le caratteristiche cognitive e cerebrali degli studenti

Una seconda osservazione riguarda invece il passaggio diffuso dalla figura dello specialista a quella dello specializzato: è un'opportunità per realizzare davvero in modo naturale e diretto il progetto educativo alla base dell'Educazione Linguistica (Balboni, Luise, 1994): integrare tutti i linguaggi presenti nella scuola in termini di continuità e di interdisciplinarietà. L'insegnante specializzato, non più figura "aggiunta" come lo specialista, potrà quindi sviluppare l'Educazione Linguistica senza dover implementare progetti appositi, ma semplicemente lavorando sull'integrazione delle diverse discipline e dei diversi linguaggi che insegna nelle sue classi.

BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE

- BALBONI P., LUISE M. C., *Interdisciplinarità e continuità nell'Educazione Linguistica*, Armando, Roma 1994.
- DALOISO M., "Metodologia ludica nella scuola dell'infanzia. Fondamenti neurologici e tecniche glottodidattiche" in SELM, XLIV, 1-3, 2006.
- FABBRO F., *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*, Astrolabio, Roma 1996.
- FREDDI G., *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Liviana, Padova 1990.
- FREDDI G., *Il bambino e le lingue*, Larus, Bergamo 2000.

Conoscere l'associazione PET (Primary European Teachers)

di Linda Edwards, Cristina Bosetti
con la collaborazione di Maria Zambelli

L'Associazione culturale P.E.T. *(Primary European Teachers)* è stata costituita nel 1996 a Brescia da parte di un gruppo di insegnanti della scuola elementare, specialisti e specializzati nell'insegnamento della lingua inglese e da due docenti madrelingua, Linda Edwards e Veronica Bloomfield, formatrici dal 1992 e a tutt'oggi impegnate nel Piano di Formazione di lingua inglese per le docenti della Scuola Primaria. Nata come associazione non a scopo di lucro, il P.E.T. vive grazie alle quote associative dei suoi membri e all'impegno continuo dei suoi soci fondatori.
Lo scopo principale dell'associazione è *"la formazione continua e la puntuale informazione dei docenti di lingua inglese impegnati nella scuola primaria e dell'infanzia"*.

Dalla sua fondazione nel 1996 il P.E.T. ha registrato più di 400 iscritti tra insegnanti specializzati e specialisti nell'insegnamento della lingua inglese. L'Associazione propone attività articolate a vari livelli: corsi, workshop e giornate di studio con il fine di consolidare, arricchire e mantenere sia le competenze linguistiche sia le abilità didattiche.
I corsi, che si tengono in tre diverse sedi distribuite nella provincia di Brescia secondo calendari prestabiliti, si articolano in proposte che riguardano il rinforzo linguistico (ciclo di lezioni con possibilità di sostenere certificazioni esterne e conversazione con madrelingua), sia in workshop riguardanti l'uso delle nuove tecnologie, progetti CLIL, presentazione di testi per l'insegnamento della lingua, drammatizzazione, interculturalità, NLP, story-telling, apprendimento cooperativo.

Attuale Presidente è la prof. Linda Edwards, formatrice, docente free-lance, autrice di corsi di lingua e civiltà inglese per la scuola elementare.

- Il P.E.T. si propone come risorsa per corsi di aggiornamento e workshop, per consulenza e suggerimenti, per discussione e scambio di esperienze.
- Il P.E.T. è un ambiente d'incontro dove consolidare le competenze linguistiche, formare gruppi di ricerca ed elaborare materiali didattici, raccogliere e consultare materiali didattici e linguistici a disposizione per la consultazione e il prestito.

condividere e collegare il patrimonio di esperienze acquisite sul campo

La realizzazione delle giornate di studio ha visto il PET collaborare con la scuola, in particolare la Direzione Didattica di Chiari e il CSA di Brescia. L'intenzione di svolgere *buona pratica* è racchiusa nei titoli delle giornate di studio proposte dal PET, a volte veri e propri intenti programmatici: partendo dai pragmatici *Use it or Lose it* e *Hands on L2* che testimoniano l'esigenza di tenere viva negli insegnanti il desiderio di continuare ad esercitare la lingua acquisita per poterla insegnare meglio, al *Making Connections, Sharing Experience and Expertise* che testimonia il bisogno di condividere e collegare il patrimonio di esperienze acquisite sul campo, fino al *Learning to Learn*, è chiaro il riconoscimento che i processi di apprendimento devono essere accompagnati anche da una riflessione metacognitiva.

Interventi qualificati sono stati sponsorizzati dalle più importanti case editrici e numerosi altri esperti hanno fornito esperienze e riflessioni, tra i quali ricordiamo Gisella Langè, Giovanni Freddi, Traute Taeschner, Steve Marsland, Luciano Mariani, Robert Hill, Alan Osman, Monica Oppici, Charles Goodger.
È possibile consultare tutti i programmi delle scorse giornate di studio, avere informazioni o scrivere al P.E.T. sul sito *www.englishpet.org*.

La finestra privilegiata per apprendere una LS

di Giovanni Freddi
Ordinario a.r. Università di Venezia

Che succede nella mente del bambino quando apprende una lingua straniera in età infantile? Si creano dannosi circuiti? Si hanno particolari benefici? Cosa dice in proposito la letteratura specialistica? Che si fa a livello internazionale?

Pregiudizi sull'apprendimento precoce

Esistono numerosi e radicati pregiudizi sull'apprendimento di una lingua straniera in giovanissima età.
I principali possono essere così elencati:

1. l'accostamento precoce ad una lingua straniera ostacola nel bambino il buon apprendimento della lingua materna;

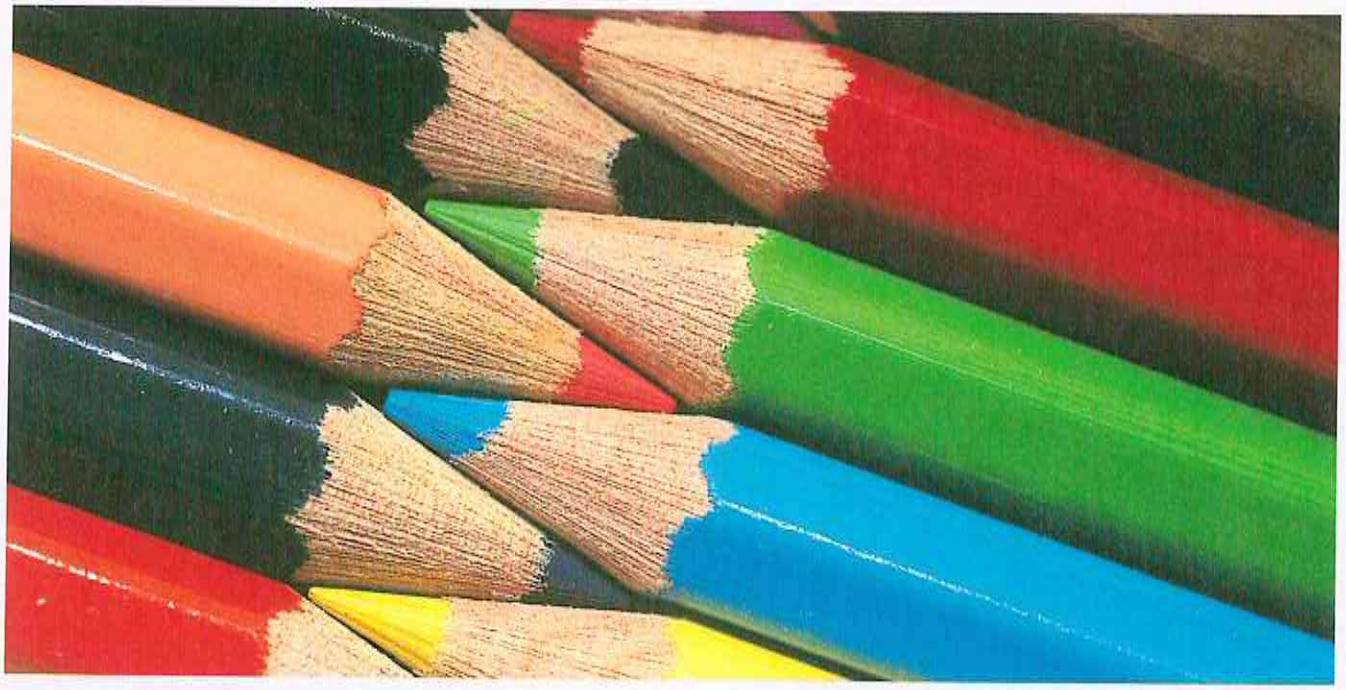
2. l'apprendimento di più lingue crea un sovraccarico per la mente del bambino, provocando delle turbe della personalità e dei corti circuiti psichici;

3. il gioco sarà un eccellente fattore di divertimento e di svago, ma non di sviluppo della personalità infantile.

Questi pregiudizi, e il terzo in particolare, sono smentiti sia dagli psicolinguisti sia dagli studiosi del gioco che hanno approfondito il ruolo da esso svolto dalla nascita, nella crescita e nell'apprendimento.
Mediante il gioco, il bambino scopre infatti se stesso e il mondo, instaurando un rapporto positivo con la madre, con la famiglia, e con l'ambiente che lo circonda.
La ricerca scientifica e la letteratura specialistica escludono in modo reciso questi luoghi comuni segnalando, al contrario, i notevoli vantaggi che l'apprendimento di altre lingue porta con sé, anche in tenera età.

Il periodo d'oro: tra i 2 e i 12 anni

La ricerca e la letteratura specialistica internazionali ci indicano che esiste un *periodo d'oro* per apprendere una seconda o una terza lingua e che *tale periodo va sicuramente dai 2 ai 12 anni*, per non dire anche oltre.
Si tratta della fascia di età che coincide con il più alto livello di *plasticità* [leggi "duttilità"] *del cervello* e anche con quel *periodo critico* che sappiamo essere ideale per l'apprendimento linguistico.
Quanto è stato detto significa che, per l'apprendimento di seconde o terze lingue, per il conseguimento del bilinguismo o del trilinguismo, esiste fino alla pubertà una *finestra privilegiata* entro la quale il bambino può imparare più lingue con una fedeltà di pronuncia, una fluenza di eloquio, un'assenza di interferenze che successivamente egli non conoscerà più.
È utile precisare che, entro la finestra sopra richiamata, ogni bambino ha la possibilità di imparare *quasi naturalmente* una seconda o una terza lingua con i maggiori vantaggi,



il minore sforzo e il più alto livello di fluenza e appropriatezza.
L'eminente neurologo e neurolinguista W. Penfield, in un'opera ormai classica scritta in collaborazione con L. Roberts (1959-1963), ricorda a studiosi, genitori e insegnanti che l'età ottimale per cominciare l'apprendimento di una seconda lingua si colloca particolarmente tra i 4 e i 10 anni, in virtù della massima plasticità raggiunta dal cervello. Tale capacità del bambino, che secondo altri studiosi si estende a tutto il periodo dei 2-12 anni, include le abilità di imitare accuratamente i suoni, il ritmo, l'intonazione, l'accento, il flusso del discorso ecc. e di fissare-usare le strutture linguistiche con estrema facilità e scioltezza.
Il discorso di Penfield si fa più esplicito con le osservazioni testuali che seguono.
Un bambino cui viene data la possibilità di imparare due o tre lingue durante il periodo ideale dei primi anni - scrive Penfield - *pronuncia ognuna di queste con l'accento del relativo insegnante. Se egli sente una lingua in casa, una seconda a scuola e una terza, poniamo, dalla sua governante* [tata], *egli non si rende conto che sta imparando tre lingue; ha invece la coscienza del fatto che per ottenere quello che vuole dalla tata deve parlare in un certo modo e che con il suo insegnante deve parlare in un altro. Non se ne accorge ragionandoci sopra.*
Non c'è francese, non c'è inglese, non c'è tedesco: la cosa è più semplice. Benché il meccanismo cortico-talamico del linguaggio serva per le tre lingue e non ci siano indicazioni di compartimentazioni anatomiche, esiste tuttavia un commutatore automatico curiosamente efficace che permette a chiunque di passare da una lingua all'altra [...]. Quando un bambino o un adulto si rivolge a un individuo che parla solo inglese, egli parla in inglese; quando si rivolge a un individuo che parla francese, alla prima parola francese egli gira il commutatore e gli vengono naturali espressioni francesi. Nel corso dell'apprendimento di più lingue sembra preferibile per l'alunno che l'ambiente non vari troppo. Gli insegnanti di lingue dovrebbero parlare una sola lingua.
(PENFIELD e ROBERTS, 1963, pp. 272-73)

Due lingue, due persone diverse

È bilingue chi conosce e sa usare due lingue; è trilingue chi ne conosce tre; plurilingue chi conosce più lingue.
Un bambino di trentasei-quaranta mesi, con i genitori che parlano due madrelingue diverse, sarà quasi certamente bilingue; naturalmente a livello di lingua parlata: egli comprende tutte e due le lingue dei genitori e le parla entrambe con il grado di competenza consentito dall'età; un figlio di Gastarbeiter italiani emigrati da tempo in Germania e frequentante una scuola locale conoscerà sia il tedesco (lingua del paese e dell'ambiente scolastico) sia l'italiano (lingua della famiglia), per cui le comprende e le sa parlare entrambe. Quanto alle abilità grafiche (leggere e scrivere), egli le conosce sicuramente per il tedesco e probabilmente anche per l'italiano, qualora abbia avuto la possibilità di seguire i corsi compensativi di italiano organizzati dalle autorità tedesche o dal nostro Paese.

l'età ottimale per cominciare l'apprendimento di una seconda lingua si colloca particolarmente tra i 4 e i 10 anni

Gli esempi fatti illustrano i *due paradigmi* considerati ottimali per diventare bilingui. In entrambi risulta rispettata la regola della separazione delle lingue segnalata dagli psicolinguisti e dagli psicopedagogisti, che si condensa nella formula *due persone - due lingue diverse* e nella sua variante *due ambienti - due lingue diverse*.
Le ricerche condotte a livello internazionale confermano che il bambino figlio di genitori di madrelingue diverse (ad esempio inglese per la madre e italiano per il padre) ha la possibilità di diventare un buon bilingue se la madre gli parlerà costantemente in inglese e il padre costantemente in italiano, così come suggerisce Penfield nel brano riprodotto in precedenza. Nella mente del bambino si strutturano così due sistemi linguistici paralleli e relativamente indipendenti, il che comporta scarse interferenze tra le due lingue che vengono a contatto.
La variante del figlio del Gastarbeiter costituisce una conferma della regola: il ragazzo italiano parla infatti solo italiano quando si trova in famiglia e sempre in tedesco quando va a scuola. Da altro versante, la letteratura scientifica conferma che quando al soggetto vengono a mancare i riferimenti linguistici previsti dalla regola citata o dalla relativa variante, si manifestano in lui numerose interferenze tra le due lingue e delle turbe della personalità legate al senso di insicurezza che egli vive, con il risultato ultimo del definitivo abbandono di una delle due lingue a vantaggio dell'altra (che di norma è quella dell'ambiente esterno alla famiglia).
La regola *due persone - due lingue* e la sua variante introducono una questione cruciale che investe sia la Scuola dell'Infanzia sia la Scuola Primaria, e cioè chi possa essere l'insegnante ideale della lingua seconda o straniera. Dovrà essere certo una persona che conosce bene la lingua straniera (e l'italiano), che sa insegnare la LS con metodologie appropriate, ma costui non può essere, in teoria, l'insegnante di sezione (Scuola dell'Infanzia) o l'insegnante che cura l'italiano nelle classi primarie.

Insegnare la LS: problemi e tecniche

a cura di Gieffe

Nei mesi scorsi abbiamo ricevuto alcuni quesiti e domande in ordine ad aspetti dell'insegnamento della L.S. Rispondiamo sinteticamente a quelli che presentano un interesse generale.

Il gioco nell'insegnamento: risorsa o perdita di tempo?

Uno degli argomenti più frequentemente discussi riguarda il ruolo del gioco nell'apprendimento, in particolare della LS. È una moda? È un argomento scientificamente fondato?

Il gioco è il più straordinario fattore di sviluppo del bambino. Intrecciandosi alle percezioni sensoriali, all'azione e alla lingua, esso ne favorisce la crescita umana, sociale e culturale e – di conseguenza – l'apprendimento.

Nell'esperienza che il bambino fa della lingua straniera o seconda il gioco non svolge il ruolo di sollievo momentaneo tra una fase e un'altra della lezione, ma risulta una modalità permanente dell'apprendere.
Seguendo la falsariga di Jean Piaget ricorderemo che nello sviluppo della vita infantile si registrano tre tipi di gioco:

- il *gioco d'esercizio* che serve a fissare gioiosamente automatismi e abilità;

- il *gioco simbolico* che attiva la fantasia e la creatività del bambino apprendente;

- i *giochi di regole* che si traducono in attività socializzanti tra bambini e bambini, tra bambini e adulti nel corso del suo graduale inserimento nel mondo.

Tutte queste categorie di esercizi sono delle vere risorse didattiche per l'apprendimento linguistico, soprattutto nei primi anni di scolarità. Aggiungiamo che i giochi glottodidattici devono necessariamente *produrre lingua*; nel nostro caso, mettere sempre in gioco la lingua seconda e straniera.
Nel prossimo "Dossier" presenteremo un repertorio di giochi utili per l'insegnamento della LS al livello primario.

Partire da parole isolate o da frasi complete?

È preferibile cominciare l'insegnamento con parole significative isolate (book, house, school, cat, dog...) *oppure con espressioni funzionali complete* (What's your name? / My name is...; How old are you? / I'm seven...)?

Una didattica linguistica rispettosa della psicologia del bambino esclude che si possa imparare una lingua partendo da parole isolate per poi cementarle assieme con la grammatica o la morfosintassi. Un percorso del genere sarebbe una chimera, trovandosi in contrasto netto con la moderna psicolinguistica e linguistica, le quali sottolineano la dipendenza della parola singola dalle altre parole della frase o del contesto di cui essa fa parte.

Questo fatto impone un percorso di apprendimento della LS che parte dalla fissazione di strutture linguistico-comunicative complete, per analizzarle poi nei singoli elementi costitutivi.

Così...

non
• *I + love + London*

ma
• *I love London* quale struttura completa, da cui derivare successivamente *I, love, London*;

oppure
• *What's your name?* fissata dapprima come struttura completa. Ciò vale anche per espressioni quali:

• *It's a book*

• *They're books*

• *Meet Kate's family*

• *How old are you?*, ecc.

Questa tecnica di lavoro risulta particolarmente agevole e produttiva per tutti gli alunni, grazie al ritmo e all'intonazione della frase che hanno la funzione di sostenere l'andamento sonoro del parlato.

tutte le lingue sono formative, in quanto costituiscono la voce di un gruppo e di una civiltà

Lingua formativa o lingua funzionale?

A livello primario è più opportuno insegnare una lingua formativa o una lingua pratico-funzionale?

Tutte le lingue sono formative, in quanto costituiscono la voce di un gruppo e di una civiltà. D'altro canto, tutte le lingue sono funzionali in quanto permettono di comunicare in modo completo ed efficace con il popolo che le parlano.
Consideriamo la Scuola Primaria: per il bambino sono egualmente formative tutte le lingue (l'inglese, il tedesco, il francese, lo spagnolo, il russo...). Per il Ministero – a parte gli aspetti formativi – la lingua più pratico-funzionale è, oggi, l'inglese. (Ma quale varietà di inglese?)

Le catene dialogate

Che cosa sono le catene dialogate o "chain dialogues"? Non producono forse un apprendimento pappagallesco scarsamente formativo?

Le "catene dialogate" sono utili per fissare le espressioni funzionali della L.S. L'esecuzione è semplice: l'insegnante chiede, ad esempio, all'alunno del primo banco:
– *What's your name?*

La risposta può essere:
– *My name's Mario / Maria*

Questo primo alunno si rivolge quindi al compagno o alla compagna ripetendo la stessa domanda:
– *What's your name?*
– *My name's Marco / Barbara*

Poi Marco si rivolgerà a un terzo compagno con la stessa domanda; il terzo si rivolgerà a un quarto e così via. In tale modo queste brevi frasi fanno il giro dell'intera classe in pochi secondi, impegnando in modo divertito ogni scolaro sia nel fare la domanda sia nel dare la risposta. L'esercizio è formativo perché è personalizzato ed aiuta a far superare la timidezza e il senso del ridicolo.

Esempi per il francese:
– *Comment t'appelles-tu? / Je m'appelle...*
– *Quel âge as-tu? / J'ai sept ans.*

Per il tedesco:
– *Sprechen Sie deutsch? / Ein wenig.*
– *Wie alt bist du? / Ich bin sieben Jahre alt.*

Per lo spagnolo:
– *¿Cuántos años tienes?*
– *Tengo siete años.*

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 L2 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 sul "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.*

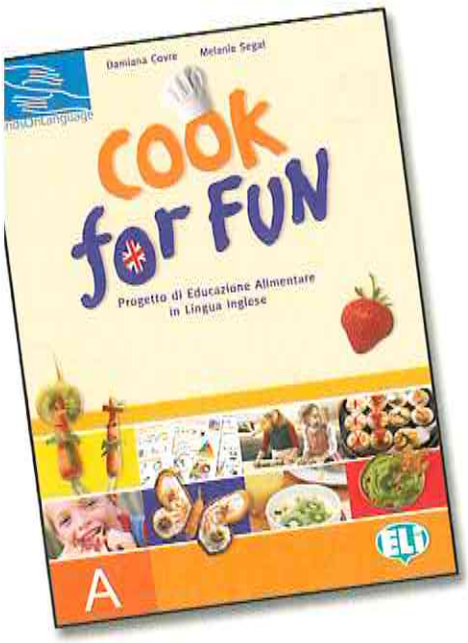
• Per queste opportunità di contatto e di dialogo servirsi dell'e-mail:

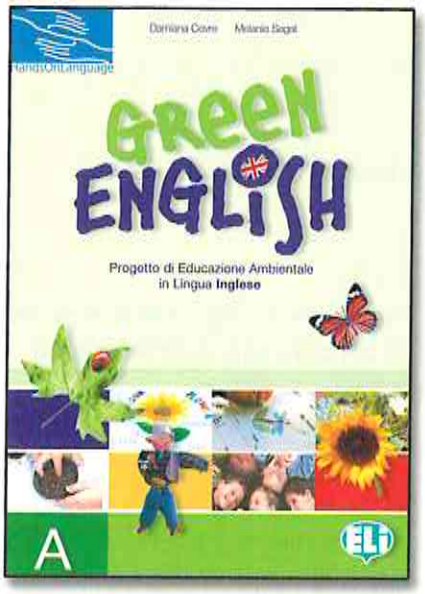
<celiafreddi@libero.it>

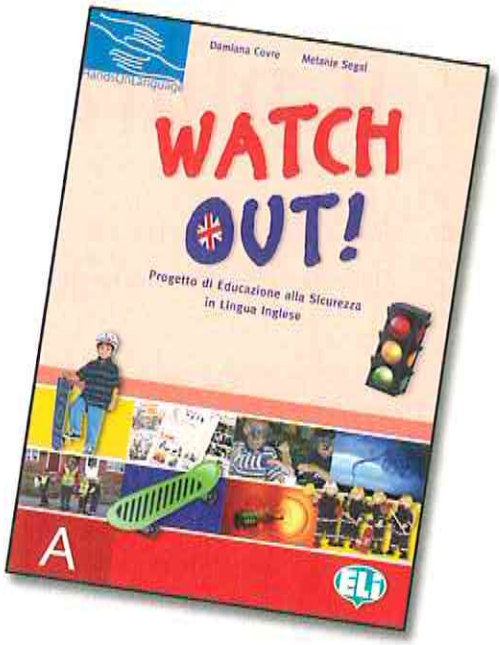
• Per abbonamenti o copie della rivista indirizzare le richieste a: Prof. Antonio Giannandrea, via Veneto 84, 86100 Campobasso

<a_giannandrea@yahoo.it>

Hands On Language







Cook for fun

ogetto di educazione alimentare
r acquisire consapevolezza sulla
portanza di una sana e corretta
mentazione.

Green English

Progetto di educazione ambientale
per sensibilizzare gli studenti
al rispetto e alla valorizzazione
della natura.

Watch out!

Progetto di educazione alla
sicurezza per imparare a
prevenire e ad affrontare le più
comuni situazioni di pericolo.

No longer teaching only English?

These materials approach three topics:
the environment, safety and nutrition
using a 'Hands On' approach
to teaching and learning through English.

ELI srl
via Brecce - 60025 LORETO (AN)
Tel 071.750701 / 75070257- Fax 071.977851
www.elionline.com

Un progetto europeo di attenzione alla diversità: il pluralismo culturale

Paola Benvenuto
Docente di lingua e civiltà inglese ITIS A. Pacinotti Venezia - Mestre

Il pluralismo culturale è correlato con l'Unione Europea e la diversità culturale significa arricchimento culturale. Siamo tutti diversi, questo non significa essere migliori o peggiori, ma semplicemente agire, pensare o avere sentimenti diversi. La società in generale e l'educazione in particolare devono accettare ciascuna persona, il background di ciascuno ed offrire loro uguali opportunità. La differenziazione dell'educazione ci dà una serie di risposte, condotte dai diversi sistemi educativi, per fronteggiare le diverse caratteristiche degli studenti con specifici bisogni educativi.

Il nostro progetto Comenius, in atto dall'anno scolastico 2006-07, coinvolge tre scuole europee con caratteristiche e distribuzione geografica molto differenti: una scuola del Nord Europa, Norra Vastmanlindns di Fagersta, a duecento km circa da Stoccolma in Svezia, una scuola dell'estremo Sud d'Europa, IES Salvador Rueda di Malaga nel cuore dell'Andalusia in Spagna e la nostra scuola italiana, l'ITIS A. Pacinotti di Ve-Mestre. L'istituto ha sede in una zona centrale, urbana, in un contesto che da alcuni anni conosce una crescente immigrazione: sono infatti in crescita le iscrizioni degli studenti stranieri.

I centri educativi a livello di scuola secondaria incontrano una popolazione scolastica caratterizzata dalla diversità di interessi, motivazioni ed implicazioni educative. Attualmente in alcuni paesi europei si delinea un insuccesso scolastico che supera il 25% in questo stadio educativo. È frequente incontrare in questa percentuale di alunni fattori condizionanti quali la difficoltà di apprendimento, problemi di convivenza, scarsa o nulla motivazione, carenza di abitudini di studio e mancanza di aspettative scolastiche.

attualmente in alcuni paesi europei si delinea un insuccesso scolastico che supera il 25%

L'insegnante che si trova a fronteggiare tale realtà ha la necessità di ottenere in classe un'attenzione diversificata che permetta di dare una risposta a questa varietà di situazioni e di richieste. Ciò comporta, nella maggior parte dei casi, il ricorso a risorse e metodologie appropriate.
Il presente progetto intende mettere in contatto differenti centri educativi d'Europa che siano interessati al tema dell'attenzione alla diversità, con l'obiettivo da un lato di scambiare esperienze dalle quali potranno derivare benefici reciproci, dall'altro analizzare i possibili mezzi da utilizzare per poter rispondere efficacemente alla varietà degli alunni e alle situazioni di apprendimento che si incontrano in classe. Questo progetto tende ad avvicinare la diversità personale e culturale degli studenti europei per fronteggiare le sfide della realtà contemporanea.
Si intende pertanto:

- Conoscere i diversi problemi delle scuole e dei paesi partecipanti in relazione alla diversità e concentrarsi in particolar modo sull'integrazione socio-educativa delle persone meno favorite, delle minoranze etniche e degli immigrati.

- Conoscere e studiare le strategie educative delle scuole multilingui.

- Sviluppare strategie organizzative per fronteggiare i bisogni di educazione differenziata degli studenti.

- Approfondire pratiche pedagogiche per essere in grado di fronteggiare il pluralismo culturale e ridefinire le differenze culturali ed individuali in classe.

- Venire a conoscere, valutare ed ottenere informazioni sulla metodologia e i metodi accademici per i programmi con bisogni speciali nelle diverse zone ed istituzioni educative in Europa.

- Costruire una rete organizzata tra le scuole che partecipano al progetto per fornire e sviluppare risposte educative atte ad ottenere l'integrazione e il miglioramento degli studenti stranieri che appartengono a gruppi etnici minoritari meno favoriti o ad altri gruppi sociali.

Per raggiungere gli obiettivi summenzionati si sviluppano i seguenti aspetti:

- Discutere sull'approccio educativo alla diversità in generale e in aree particolari, nei differenti paesi che partecipano al progetto.

- Informare circa le diverse politiche educative sui programmi a contenuto specifico seguiti in Europa dai diversi paesi che partecipano al progetto.

- Promuovere attività di pensiero nella sfera sociale degli studenti con diverse necessità.

- Analizzare le risorse e le tecnologie disponibili per i programmi a contenuto specifico.

- Aggiornare gli insegnanti e gli educatori che trattano programmi a contenuto specifico.

- Diffondere le esperienze e i lavori realizzati dagli insegnanti, educatori e professionisti nei diversi paesi partecipanti.

- Analizzare i livelli sociali ed economici degli studenti nelle diverse scuole per agire pedagogicamente in accordo.

questo progetto tende ad avvicinare la diversità personale e culturale degli studenti europei per fronteggiare le sfide della realtà contemporanea

- Aumentare la cooperazione tra le famiglie ed i ragazzi nei vari progetti di sviluppo gestiti dalle istituzioni locali, provinciali o regionali.

- Analizzare le diverse strategie metodologiche usate dai diversi paesi per aiutare gli studenti con specifici bisogni di apprendimento, bisogni dovuti al fatto che questi studenti appartengono ad ambienti meno favoriti economicamente, sono immigrati con un basso livello di studio rispetto a quanto richiesto dal loro gruppo scolastico o non frequentano la scuola regolarmente (assenteismo) o lasciano la scuola troppo presto.

- Progettare pagine web in cui ogni partecipante al progetto possa pubblicare il suo contributo e lavoro.

Nello specifico la sequenza temporale del **primo anno** ha visto la realizzazione delle seguenti attività che sono state presentate durante l'incontro di progetto avvenuto nel febbraio 2007 presso la scuola di Malaga con la presenza di docenti e studenti italiani, spagnoli e svedesi:

- Analisi e comparazione dei diversi sistemi di attenzione alla diversità di ciascuno dei diversi paesi soci.

- Analisi e conoscenza dei diversi sistemi e metodi di rilevamento delle difficoltà di apprendimento che si incontrano in ciascuno dei centri educativi, con particolare rilievo ai problemi derivati dal contesto socio-culturale.

- Elaborazione di uno studio comparato sui diversi modelli di attuazione.

Nei restanti **due anni** si procederà a realizzare le successive fasi del progetto:

- Analisi delle diverse strategie metodologiche sull'attenzione alla diversità, considerando il contesto socio-economicamente deprivato.

- Studio delle risorse e dei mezzi disponibili, analizzando quelli che si considerano più idonei per una generalizzazione ai diversi paesi soci.

- Analisi e valutazione dei processi di formazione degli insegnanti e altri professionisti.

- Diffusione delle esperienze, in base alle proposte di attuazione realizzate negli anni precedenti. Valutazione dei sistemi.

- Condivisione delle esperienze e messa a punto delle conclusioni in relazione alle strategie di attenzione alla diversità e alla loro applicazione in classe.

- Creazione di una pagina web in cui pubblicare i contributi di ciascuna delle scuole partecipanti.

Il principale obiettivo del progetto è quello di analizzare ed avere una conoscenza delle diverse strategie e dei metodi applicati dalle diverse scuole educative europee partecipanti al progetto, in relazione ai seguenti criteri:

- Raggruppamento. Tipologie di raggruppamento degli studenti con bisogni specifici, con attenzione alle esigenze di ciascun alunno.

- Organizzazione. Come organizzare gli orari e i gruppi per i diversi livelli accademici tenendo conto di quanto menzionato sopra relativamente ai gruppi.

- Curricula. Analizzare le differenti risposte in situazioni meno favorevoli: rinforzo, flessibilità del curriculum, diversità del curriculum, materie opzionali, corsi vocazionali.

conoscenza delle diverse strategie e dei metodi applicati dalle diverse scuole educative europee

- Aspetti socio-educativi. Approfondire la conoscenza dei diversi metodi e risorse umane utilizzati con questi studenti per migliorare le loro abilità sociali e personali: stima di sé, socializzazione, motivazione...

- Coordinamento. Conoscere e analizzare i diversi modi di coordinamento per cominciare le attività in relazione al programma dei bisogni speciali. Questo coordinamento va in due direzioni: un coordinamento interno (tutor, staff educativo, capo degli studi, dipartimento dei bisogni speciali, insegnanti di supporto) e un coordinamento esterno (con altre scuole e istituzioni locali o regionali).

- Miglioramenti nella convivenza, sviluppo dei gruppi classe e assenteismo.

Per valutare l'andamento del progetto verranno utilizzate le seguenti attività:

- Osservazione di ciascuno dei paesi soci partecipanti.

- Condivisione ed analisi di strategie, mezzi e risorse impiegati nei programmi di attenzione alla diversità.

- Condivisione delle conclusioni raggiunte in ciascun anno in relazione alle attività proposte attraverso la pagina web.

- Questionari ed attività attraverso cui raccogliere informazioni e opinioni sull'andamento del progetto e la propria valutazione finale.

Per mantenere una comunicazione di scambio di informazioni tra i diversi partecipanti, così come per diffondere i risultati ottenuti, verranno utilizzate le seguenti modalità:

- giornali,

- riviste digitali,

- e-mail,

- radio e tv,

- progetti educativi della scuola,

- documenti informativi di base,

- mostre e dibattiti sui materiali dell'insegnamento,

- riunioni e incontri informativi,

- questionari.

Nelle scuole ci sono situazioni diverse che dipendono dalle caratteristiche degli studenti generalmente collegate al fatto che ci siano delle carenze o degli svantaggi socioculturali. Bisogna facilitare l'uguaglianza di opportunità di accesso agli studenti nel progetto. Nelle riunioni e negli incontri saranno rinforzati i seguenti aspetti:

- saranno agevolati gli studenti con particolari bisogni educativi (sia fisici che psichici che sensoriali); verrà incoraggiata la partecipazione con speciale attenzione ai fattori interculturali e agli studenti socio-economicamente meno favoriti;

- verrà data priorità agli aspetti co-educativi del progetto e si garantirà un equo accesso ai partecipanti di entrambi i sessi (insegnanti e studenti);

- si incrementerà l'educazione interculturale e la lotta contro il razzismo e la xenofobia; si aiuterà la convivenza e le attività di lavoro fra alunni di cultura diversa;

- si faciliterà la partecipazione di scuole e di alunni sfavoriti per motivi

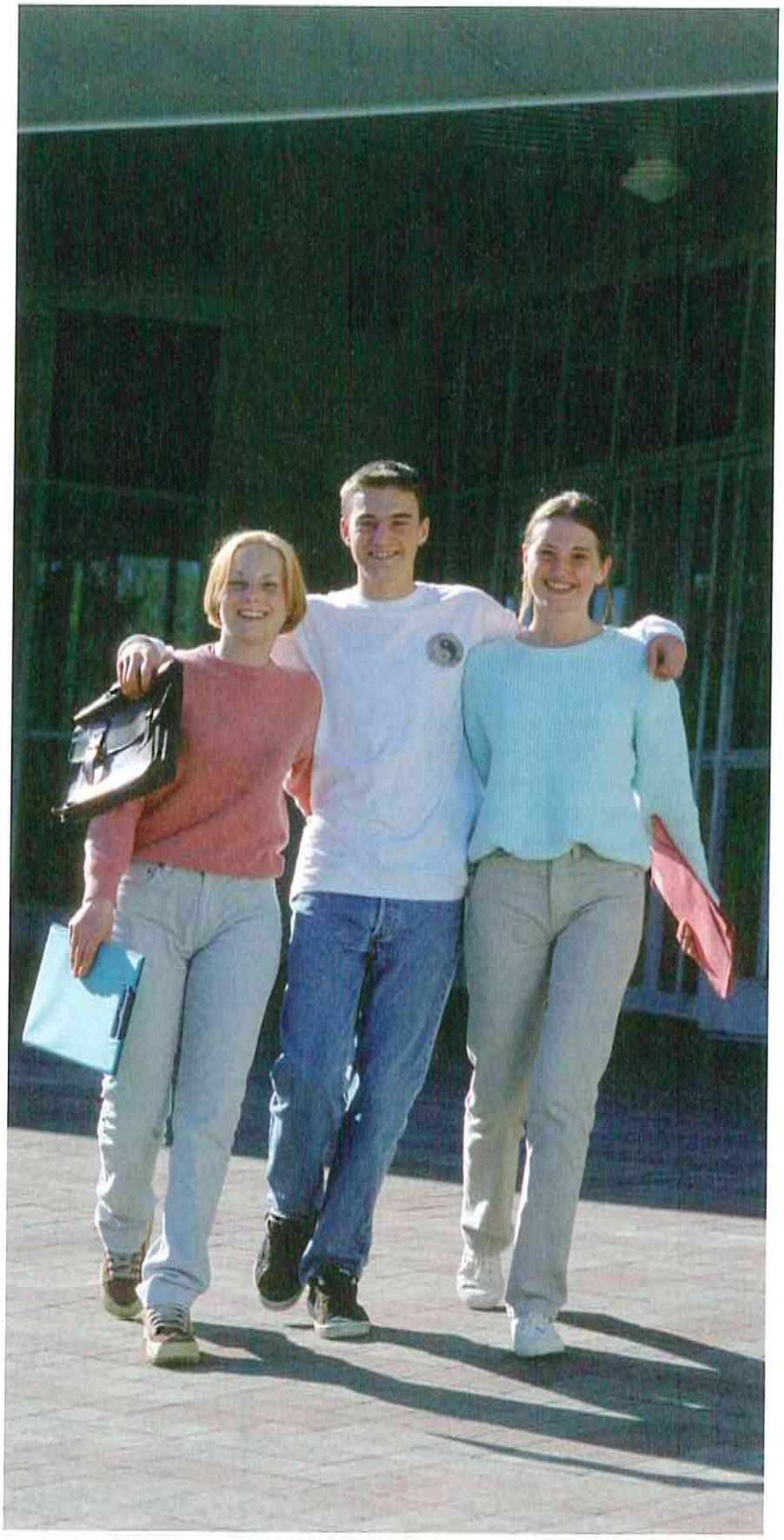
socio-economici o di altro tipo.
Si tenterà di sovvenzionare al 100% i movimenti transnazionali degli alunni alle riunioni di lavoro;

confronto di metodologie, contenuti, programmi dei diversi stati

- si faciliterà la partecipazione dei professori e degli alunni con difficoltà;

- si consentirà la partecipazione di alunni di gruppi minoritari, etnici o di altro tipo, in special modo i figli di emigrati, nomadi e persone che esercitano professioni itineranti.

Lo scopo è di ottenere un'organizzazione in grado di fronteggiare e gestire i bisogni e le caratteristiche di questi studenti in modo che al gruppo di gestione venga riconosciuta una leadership e al gruppo di insegnanti venga richiesto un compromesso di coinvolgimento. Ciò significa una cooperazione attiva del gruppo dei bisogni speciali e dei diversi settori della scuola.
La strutturazione del progetto è complessa e porta l'istituto in direzione di una cooperazione internazionale di confronto e di metodologie, contenuti, programmi dei diversi stati. Il confronto è un momento qualificante del progetto, ma va sottolineato che il contatto con realtà culturali diverse potenzia inoltre la conoscenza delle lingue straniere e le modalità di comunicazione multimediali.



La teoria delle Intelligenze Multiple nella classe di lingua inglese (LS)

Linda Meneghin
Barchetta Blu, Venezia

Il presente studio sulla relazione tra le Intelligenze Multiple (IM) di Gardner e la classe di lingua inglese (LS) si inserisce all'interno di un quadro generale che abbiamo tracciato in un articolo precedente nel quale sono stati presentati i concetti chiave della teoria delle IM, i criteri di valutazione e illustrate le varie intelligenze.
Ora, descriveremo il nostro progetto di ricerca che riguarda l'uso delle intelligenze multiple e, in particolare, dell'intelligenza linguistica all'interno di classi di lingua inglese (LS) e analizzeremo i dati raccolti in tre scuole elementari che sono state particolarmente interessanti poiché adottano prospettive pedagogiche differenti.

1.1 La classe tradizionale di lingua inglese (LS) e l'attivazione delle varie intelligenze

La riflessione pedagogica e didattica che scaturisce dallo studio della teoria delle IM è ovviamente differente dall'impostazione tradizionale delle classi di lingua inglese centrate sul libro di testo. Molte volte, ma non sempre, ci capita di osservare che l'insegnamento delle lingue straniere avviene in modo frontale. Già a colpo d'occhio si vede una stanza "statica" (qualcuno può chiamarla "militare"): l'insegnante in cattedra e gli allievi seduti sui banchi (fig. 1: esempio autentico tratto da una delle scuole osservate). Molto spesso questo metodo è accompagnato da un "abuso" dell'intelligenza linguistica. Dal punto di vista quantitativo l'intelligenza linguistica è usata oltremisura a scapito dell'attivazione delle altre intelligenze e, quindi, a scapito degli studenti che presentano differenti talenti. Dal punto di vista qualitativo è attivata spesso in modo superficiale, ossia i contenuti non tengono in considerazione gli interessi e le motivazioni degli alunni.

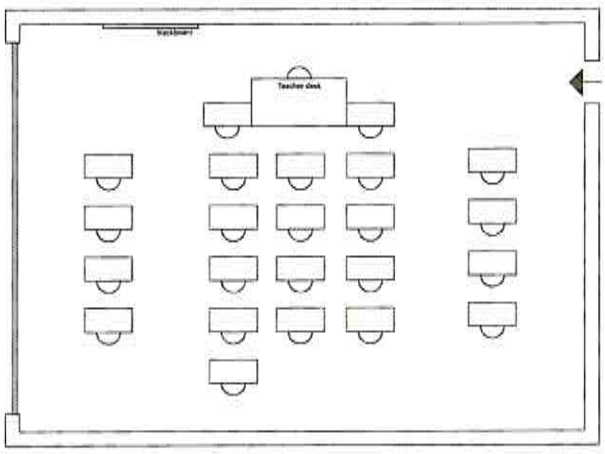


Figura 1: esempio autentico di classe con disposizione frontale

[1] La disposizione dei vari centri di apprendimento all'interno della classe è forse la più usata dalle scuole che adottano questa teoria.
[2] "I think that MI approaches are particularly useful when a student is trying to master a challenging new concept-say, gravity in physics, or the *Zeitgeist* in history. I am less persuaded that it can be useful in mastering a foreign language-though I admire those teachers of foreign languages who claim success using MI approaches" (Gardner 2003)

Nella classe che adotta le IM, invece, vediamo una stanza almeno apparentemente "dinamica" con varie aree di apprendimento disposte ai quattro angoli, lungo i muri perimetrali e con il materiale didattico esposto per l'utilizzo diretto da parte degli allievi (fig. 2: esempio autentico di classe che adotta le IM).

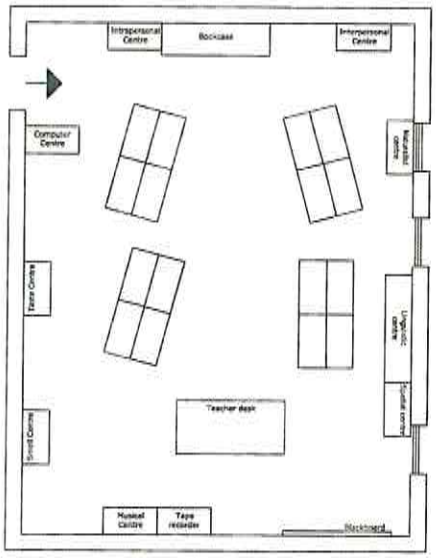


Figura 2: esempio autentico di classe che adotta le IM

Tuttavia, non vorremmo descrivere i due metodi come necessariamente opposti poiché, in realtà, possono verificarsi delle "contaminazioni" produttive nelle quali anche una disposizione statica, come quella frontale, guidata da un insegnante capace, può permettere di attivare le diverse intelligenze. In breve, non è solo la disposizione logistica[1] che permette l'attivazione delle diverse intelligenze quanto un facilitatore (insegnante) che sia in grado di creare un contesto di apprendimento efficace per mezzo di materiali e tecniche "cuciti" su misura sugli alunni. Una preparazione di questo tipo per un insegnante significa un discreto impiego di tempo e di risorse, nonché di una valutazione iniziale di quali siano le proprie intelligenze dominanti in modo tale da evitare di "attivarle" in classe a scapito di altre. Soprattutto, siamo tentati di dire, all'insegnante è richiesta una capacità di osservazione critica in riferimento ai materiali e alle tecniche che adotta e una capacità nel valutare la risposta che riceve dagli alunni per poi modificare le sue impostazioni iniziali.

Non esiste un modello fisso per l'attivazione delle intelligenze in campo didattico e Gardner stesso si augura che le varie persone applichino la teoria aggiungendoci un tocco personale (Gardner in Armstrong 2000:vi). L'applicazione della teoria delle IM rappresenta una sfida per gli insegnanti di lingua straniera e non possiamo fare a meno di menzionare che Gardner non è completamente convinto delle potenzialità della teoria per l'insegnamento delle lingue straniere, ma ammira gli insegnanti che dichiarano di ottenere successi usando questo approccio (Gardner 2003:11)[2]!

Le intelligenze possono essere attivate a diversi livelli e in diversi modi. Noi abbiamo individuato almeno tre possibili applicazioni pratiche che chiameremo "distribuzioni" e, in specifico:

- distribuzione "logistica" (la più diffusa) relativa all'organizzazione dello spazio classe in varie aree di apprendimento ognuna dedicata a un'intelligenza;

- distribuzione "verticale" che prevede un'attivazione di diverse intelligenze (non necessariamente di tutte) all'interno dell'ora di lezione;

- distribuzione "orizzontale" ossia nel corso del percorso annuale ecc. di lingua straniera[3].

1.2 La nostra ricerca sulle IM

Se confrontiamo le IM con altri modelli educativi, ci potrebbero stupire le molte somiglianze sia per la valorizzazione dell'unicità di ogni essere che per le realizzazioni pratiche in aula. In scuole come quella steineriana o quella montessoriana possiamo scoprire delle tecniche didattiche che ben si adattano alla multimodalità delle IM e una varietà di proposte che attivano diverse intelligenze, come quella musicale e naturalistica, usualmente "dimenticate" in modelli tradizionali, dove invece l'intelligenza linguistica è predominante. Armstrong arriva addirittura a dichiarare che "essenzialmente la teoria delle IM comprende ciò che i buoni insegnanti hanno sempre fatto: andare oltre al testo e alla lavagna per risvegliare la mente degli studenti"[4] (2000:39).

Queste osservazioni ci hanno portato a tracciare il nostro progetto di ricerca nella necessità di trovare degli strumenti per osservare l'attivazione delle intelligenze e, in particolare, dell'intelligenza linguistica nelle classi di lingua inglese (LS). Precisamente, lo scopo di questo studio è scoprire se gli insegnanti abbiano la tendenza ad usare principalmente l'intelligenza linguistica nelle presentazioni orali e in attività orali e scritte nelle classi di lingua inglese (LS). Al fine di verificare la nostra ipotesi abbiamo deciso, come detto in apertura, di raccogliere i dati in tre scuole diverse in cui le classi (V elementare) di lingua inglese fanno riferimento a prospettive educative differenti, ossia, una scuola steineriana di Cittadella (PD), una scuola tradizionale di Bassano del Grappa (VI)

[3] Questo metodo può essere applicato anche solamente in un programma di recupero per studenti che presentano difficoltà di apprendimento.

[4] "MI theory essentially encompasses what good teachers have always done in their teaching: reaching beyond the text and the blackboard to awaken students' minds" (Armstrong 2000:39).

e una scuola elementare di Monza dove era attiva una sperimentazione con la teoria delle IM durante le lezioni di inglese.
La letteratura riguardante le IM raccoglie opere di natura molto varia (da opere divulgative a saggi scientifici), ma è raro trovare degli studi che riguardino la relazione tra le IM e la glottodidattica (Haley 2001:356). Di conseguenza, l'opportunità di confrontare il nostro progetto di ricerca e gli strumenti di raccolta dati con ricerche precedenti era limitata. In aggiunta, nel nostro studio abbiamo cercato di scoprire quali intelligenze fossero attivate anche in classi di lingua dove la teoria delle IM non era dichiaratamente applicata. Abbiamo quindi creato uno schema d'osservazione specifico da non usare in tempo reale, ma su registrazioni audio *(event-based)* visto che i dati dovevano essere valutati prima di essere classificati all'interno dello schema. Lo schema d'osservazione comprendeva le seguenti categorie: descrizione delle attività; lingua dei partecipanti (L1/LS); organizzazione degli alunni (individuale, a coppie, in gruppi e "in coro"); intelligenze usate nell'attività (linguistica, logico-matematica, cinestetica, visuale-spaziale, musicale, interpersonale, intrapersonale, naturalistica); abilità degli allievi (ascoltare, parlare, leggere, scrivere, altro); materiali usati (audiocassette, videocassette, computer, realia, libri di testo, fotocopie, dizionari, maschere, ecc.). Dal momento che le registrazioni audio non possono fornire nessuna dimensione visuale, abbiamo anche raccolto delle note per segnalare, ad esempio, alcune situazioni cinestetiche. In aggiunta, abbiamo disegnato la disposizione logistica della classe e questo semplice accorgimento ci ha permesso di osservare alcuni limiti e dinamiche dell'ambiente in relazione ai diversi metodi adottati.

1.3 Analisi ed interpretazione dei risultati

Prima di passare all'analisi dei dati, dobbiamo segnalare che il numero degli alunni è abbastanza differente nelle scuole oggetto della nostra ricerca. Ovviamente, un numero alto di allievi (es. 25 bambini) ha delle ripercussioni negative. Le possibilità di rapportarsi a ogni studente (di scoprire i suoi punti di forza e di creare per lui un contesto di apprendimento efficace attraverso tecniche e materiali adeguati) diminuiscono se il problema disciplinare della gestione della classe diventa predominante e può diventare difficoltoso adottare tecniche interattive che attivino l'intelligenza cinestetica o interpersonale. Nella scuola statale tradizionale che abbiamo osservato, l'insegnante adottava un tipo di esposizione frontale e i banchi erano anche separati tra di loro, portando ad una

presumibile limitazione del lavoro cooperativo e quindi ad una inevitabile restrizione nell'uso, anche minimo, dell'intelligenza interpersonale.
Il numero degli alunni è anche strettamente connesso con l'organizzazione dei banchi nella classe poiché adottare un'organizzazione frontale può essere una necessità per "stipare" più allievi in stanze piccole.
Prima di raccogliere i dati nelle classi, la nostra ipotesi era che gli insegnanti avrebbero usato principalmente l'intelligenza linguistica nelle loro presentazioni di *input* e spiegazioni

significative attività intrapersonali, musicali e cinestetiche

degli esercizi e che, di conseguenza, gli alunni avrebbero attivato principalmente l'intelligenza linguistica nelle attività proposte durante l'ora di inglese. I dati che abbiamo raccolto e poi analizzato hanno confermato la nostra ipotesi nella scuola tradizionale dove la maestra era intenzionalmente "linguistica" chiedendo espressamente ai bambini di disegnare velocemente perché il disegno non era importante.
Un altro dato che è emerso palesemente dalle nostre osservazioni riguarda il fatto che l'intelligenza linguistica è principalmente connessa all'abilità dell'ascolto e si nota un impiego limitato delle abilità produttive (scrivere e parlare).
Per quanto riguarda la scuola steineriana, invece, vanno fatte delle precisazioni. Nonostante i dati confermino una predominanza dell'intelligenza linguistica sulle altre, la programmazione dell'insegnante comprendeva anche significative attività intrapersonali, musicali e cinestetiche. Per esempio, all'inizio di ogni lezione si recitava insieme in lingua inglese la preghiera di San Francesco d'Assisi con un'attitudine dichiaratamente di raccoglimento: uno scopo intrapersonale. L'uso degli

scioglilingua si trasformava in un'attività musicale nella quale ritmi diversi si alternavano ed erano accompagnati da movimenti del corpo. Anche se esula dall'osservazione nella classe di inglese e non rientra tra i nostri dati raccolti, in una bella giornata di maggio la lezione fu interrotta perché tutti i bambini furono invitati a uscire per vedere le api sciamare nel giardino della scuola (intelligenza naturalistica). Nella scuola steineriana i materiali erano ridotti, ma non necessariamente limitati. Per esempio, non si adottano libri di testo ma si fa costruire progressivamente ai bambini il loro libro di testo. Anche il registratore non è ammesso, ma la musica riveste comunque un ruolo importante nel curriculum.
Infine, come ci si aspettava, nella classe elementare dove la teoria delle IM era sperimentata durante l'ora di inglese (LS) era prevista l'attivazione di tutte le intelligenze (a diversi livelli). Offriva innanzitutto un'ampia gamma

di scelte per l'alunno sia per quanto riguarda i materiali presenti (un computer, un registratore, libri vocali, scatole montessoriane, piante e terra, acqua, semi, burattini, maschere, strumenti musicali poveri, un dizionario, ecc.) che per quanto concerne le attività (individuali, a coppie, di gruppo). La stanza era organizzata in otto diverse aree di apprendimento, detti "centri", disposti ai quattro angoli della classe e lungo i muri perimetrali dove le varie attività e i materiali erano stati precedentemente preparati dalla maestra. All'inizio della lezione di inglese ogni bambino era libero di scegliere il centro che preferiva e in quell'area di apprendimento trovava varie attività tra le quali scegliere e poteva lavorare autonomamente. Alcuni centri erano predisposti per il lavoro individuale (es. il centro intrapersonale prevedeva anche la lettura individuale di un libro in inglese), altri per il lavoro a coppie o a gruppi (es. nel centro naturalistico gli alunni piantavano i semi insieme). Durante l'ora di lezione i bambini svolgevano attività diverse e alla fine uno di loro presentava il lavoro svolto a tutta la classe. Abbiamo assistito a produzioni molto creative da parte di questi bambini di V elementare. Per esempio, tre bambine in circa 40 minuti hanno riscritto una canzone intitolata *"In my things"* sulla melodia di *"Spiderman"* con queste parole: *"In my things, in my things/ there are a lot (a lot) of toys:/ teddy bear, roller blades,/ car, computer, cd-rom, / love story and horror book,/ drum kit and skipping rope"*. Erano facilitate da un cartellone appeso al muro che raffigurava una stanza da letto con i nomi sopra gli oggetti, ma l'insegnante non è intervenuta nella loro composizione mentre provavano e canticchiavano le diverse parole per adattarle alla melodia. Quando gli allievi non esploravano volontariamente gli altri centri, la maestra li invitava a provare qualcosa di nuovo. Durante le nostre osservazioni gli alunni hanno esplorato i vari centri tranne il centro logico-matematico che, anche secondo l'insegnante, era il più povero in termini di attività offerte.
Anche se non è il nostro scopo valutare l'influenza dell'applicazione di questa teoria sull'aspetto disciplinare della classe, vogliamo accennare che i bambini erano molto concentrati nelle loro attività e i problemi disciplinari presenti nella scuola tradizionale non si presentavano in questo contesto.
In conclusione, ci auguriamo che questa presentazione contribuisca ad una consapevolezza sempre maggiore delle differenze e delle potenzialità degli studenti e sia lo spunto per altre sperimentazioni nelle classi di lingua straniera e uno stimolo per ulteriori ricerche.

BIBLIOGRAFIA

- ARMSTRONG T. (1987), *In their own way: Discovering and encouraging your child's personal learning style*, Tarcher/Putnam, New York.
- ARMSTRONG T. (1993), *Seven kinds of smart: Discovering and identifying your many intelligences*, Plume, New York.
- ARMSTRONG, T. (1997), *The myth of the A.D.D. child: 50 ways to improve your child's behavior and attention span without drugs, labels, or coercion*, Plume, New York.
- ARMSTRONG T. (2000), *Multiple intelligences in the classroom*, ASCD, Alexandria, VA.
- ARMSTRONG T. (2003), *The Multiple intelligences of reading and writing*, ASCD, Alexandria, VA.
- BALBONI P.E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- BALBONI P.E. (1991), *Tecniche didattiche e processi di apprendimento linguistico*, Liviana-Petrini, Torino.
- BALBONI P.E. (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Utet, Torino.
- CAMPBELL L. & CAMPBELL B. (2000), *Multiple intelligences and student achievement: Success stories from six schools*, ASCD, Alexandria, VA.
- CAMPBELL L. & CAMPBELL B. & DICKINSON D. (1995), *Teaching and learning through multiple intelligences*, Allyn & Bacon, Boston.
- FONSECA MORA M. C. (2002), *Inteligencias múltiples, múltiples formas de enseñar inglés*, Mergablum, Sevilla.
- FREDDI G. (1970), *Metodologia didattica delle lingue straniere*, Minerva Italica, Bergamo.
- FREDDI G. (1994), *Glottodidattica*, Utet, Torino.
- FREDDI G. (1990), *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Liviana-Petrini, Torino.
- GARDNER H. (1983), *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, Basic Books, New York.
- GARDNER H. (1989), *To open minds*, Basic Books, New York.
- GARDNER H. (1991), *The unschooled mind*, Basic Books, New York.
- GARDNER H. (1994), *Creating minds*, Basic Books, New York.
- GARDNER H. (1999), *Intelligence reframed*, Basic Books, New York.
- GARDNER H. (2003), "Multiple Intelligences After Twenty Years", saggio presentato all' *American Educational Research Association*, Chicago, Illinois, 21 aprile 2003
- HALEY M.H. (2001), "Understanding Learner-Centered Instruction from the Perspective of Multiple Intelligences" in "Foreign Language Annuals", Vol. 34, No. 4, July/August 2001, pp. 355-367.
- HOERR T.R. (2000), *Becoming a multiple intelligences school*, ASCD, Alexandria, VA.
- KORNHABER M. & GARCIA FIERROS E. & SHIRLEY V. (2004), *Multiple intelligences: Best ideas from research and practice*, Pearson, Boston.
- MONTESSORI M. (1972), *The secret of childhood*, Ballantine, New York.
- MONTESSORI M. (1992), *L'autoeducazione*, Garzanti, Milano.
- NUNAN D. (1989), *Understanding language classrooms*, Prentice Hall, New York.
- NUNAN D. (1992), *Research methods in language learning*, CUP, Cambridge.
- PINKER S. (1994), *The Language Instinct*, William Morrow, New York.
- SACKS O. (1995), An anthropologist on Mars, Vintage, New York.
- SILVER H. & STRONG R. & PERINI M. (2000), *So each may learn*, ASCD, Alexandria, VA.
- WALTERS J. & GARDNER H. (1986), "The crystallizing experience: Discovery of an intellectual gift", in STERNBERG R. & DAVIDSON J. in *Conceptions and giftedness*, Cambridge University Press, New York.
- TITONE R. (1993), *Avamposti della glottodidattica contemporanea*, Guerra, Perugia.
- TORRESAN P. (2006), "Le intelligenze multiple applicate alla CAD" in Caon F., (cur.), *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia.

WEBLIOGRAFIA

Cultureducazione, http://www.cultureducazione.it/storiaeducazione/montessori
F2be, http://www.f2be.com/AtoZdetail.htm#montessori
Human intelligence, http://www.indiana.edu/~intell/spearman.shtml
New Horizon for Learning, http://www.newhorizons.com
Steiner College, http://www.steinercollege.org/psi.html
Waldorf Schools, http://www.waldorfanswers.org/WaldorfFAQ.htm
Spearman Charles, http://en.wikipedia.org/wiki/General_Intelligence_Factor
Guilford J.P., http://tip.psychology.org/guilford.html

Why teach Science CLIL classes at primary school level?

Maria Angela Rebecchi
Docente formatrice - La Spezia

The view adopted in this paper is that CLIL (content and language integrated learning) methodology can represent a new challenge in teaching a foreign language at Primary school level.
As a teacher, I am interested in this new way which sees the teaching of a foreign language as a medium to teach other subject contents. There is evidence that it promotes the development of cognitive skills as well as developing the language. This is why, after reading class based research carried out in Italy and contributions by researchers, I would like to reflect on a module of CLIL in a class 5 of the Primary school. I will try to provide examples of the activities I have been carrying out in my class about the question raised and investigated, "What is our attitude towards food?"

The Italian background

The 1999 law on school autonomy specifies that teaching can be carried out in a foreign language (art 4, sub-section 3). This law is the result of recently developed research in FL methodology and acknowledges CLIL. It underpins an awareness of various issues still involved in traditional language teaching: the competence level to be acquired in the hours allowed, (300 in 5 years), the promotion of plurilingualism, (through authentic contexts and materials), the maintenance of an adequate level of motivation in studying a foreign language in Secondary schools too (namely avoiding repetition of similar language activities in the 8 years of the first grade of Instruction). In the Ministerial Circular of 29/08/2003, the "guidelines and orientation" provide other aspects in support of the CLIL perspective as it states the priority of oral language and sees the contact with the foreign language as a process of sensitisation, and language as a learning environment, not as an object of study.
Moreover, The National Recommendations advise a holistic approach and the grouping of OSA "obiettivi specifici di apprendimento" (Specific Learning Objectives) to reach more general objectives, thus involving the whole development of cognitive, social and emotional skills, within a cross-curricular, interdisciplinary perspective.
The FL can therefore be seen as a medium of instruction, and, like Italian, can also be a further means to represent and conceptualise experience, contributing to the cognitive development of pupils as a whole. "When using the L2 to understand and learn a non-language subject, a wide range of cognitive processes are activated in the L2. This is what normally occurs in the native language." (Langè, INDIRE, 2005:2)
CLIL methodology can add value to real-life situations where language is practised, (though more authenticity can be provided by tasks promoting a real need for communicating such as the "communication gap"). The shifting of the focus from the acquisition of language to the carrying out of tasks, and the solving of problems provides a wider experiencing of cognitive skills from the ones regarding the linguistic area (associating form with meaning, grasping the meaning of whole utterances) to more general processes, (such as speculating, comparing, differentiating, evaluating), where the type of language needed becomes the language of the process involved (e.g. language of classification when looking at different types of materials).

CLIL provides plenty of opportunities for incidental language learning

CLIL experiences

In CLIL experiences, the foreign language is the medium whereby language is used to reach other non linguistic objectives. So the foreign language can be used alongside the normal school language to reach some of the cognitive, affective and subject content objectives of the curriculum. The carrying out of meaningful activities, within the learners' experience, promotes real motivation and potentially enhances self-confidence. In this way, CLIL provides plenty of opportunities for incidental language learning, "which has been shown to be very effective, deep and long-lasting" (Langè, INDIRE, 2005:2). Langè reports that the Italian experiences have been very rich and she says there is evidence that CLIL increases the amount of naturally occurring language input; moreover it promotes cognitive and constructivist mind processing. It stimulates the use of multiple intelligences, creative and decision-making ability, reconstruction of meaning and representation of concepts besides developing the learner's autonomy, "providing the opportunity to learn to 'think' in the language, not just learn about the language itself as the major learning focus." (ibid, 2005:4)

"Why Science?"

"Science is one of the best systematic vehicles for learning, evolving from and developing a child's natural exploratory behaviour." (De Boo, 1999 :31) "Enquiries involve questions being raised, challenges to thinking and problem-solving activities." (ibid:2) The children are involved in activities that require cooperative behaviour and communication. Science investigations involve all the cognitive skills which

are the basis of the process of learning. The curriculum recommends as a general objective to be reached, the ability "to raise questions about the world, about oneself and others, about the destiny of each reality, trying to find out a sense of unity and justification" (the cultural and professional educational profile of the student at the end of the First Stage Last item, appendix D). This provides evidence in choosing science as the discipline to carry out a CLIL activity.

Which language?

As most teachers wanting to experiment with the rather difficult task of planning CLIL lessons, I have been faced with the key issue of using and allowing the use of only the target language (English) or also allowing the children to use Italian. "Especially at an early stage, in the weakest CLIL form contexts, students will often compensate for missing knowledge by switching to their native language (code 1) and mixing the two languages, reaching a sort of interlanguage "an in-between stage understanding of the language, where the learners experiment with the language." (Cummins 1984:86 in Casarini, 2005:44)
The main factor to take into consideration is the conveying of meaning and the input of language. This can be done by different means: by introducing key language, ESP language, or using body language or visuals. All these factors contribute to the creation of a relaxed atmosphere, where allowing the use of Italian, when needed, fosters a more active participation in the activities proposed and greater personal responsibility on the part of the children.
That is why the situational clues, practical experience and the use of the five senses, help convey meaning of the known language or the new language in context. "For primary children, the more language is set in a concrete, practical situation with visible phenomena, the easier to interpret the body language offered by teachers or learners" (De Boo, 1999:108). That is why I chose practical, experimental science activities and the use of drawing, diagrams, graphs, tables to collect data and to display results.
As for the listening part (passive language) it is possible for the teacher to use L2 only, but when I asked children about their ideas about the question raised, "Why do we eat?" I allowed the use of Italian for their oral responses.

Another crucial aspect to consider is the language level or difficulty of the authentic science texts (both written and oral) submitted to children. So for an adequate planning of lessons and activities when teaching a subject in a 2nd language, other variables are to be taken into consideration: specific vocabulary pertinent to the subject, level of subject knowledge, experience of learning in the 2nd language and personal motivation for learning that subject through the 2nd language.

My experience teaching Science "Healthy eating"

This is what I tried to follow when planning the activities related to making my pupils more aware of the importance of a balanced diet.
First of all, I introduced the lexis of food and meals, through games and readings (Pupils had already learnt key language such as the functions for asking information). I started from a question, "Why do we eat?" These are my pupils' answers (given in Italian): It is an essential need, if it is not satisfied it can cause malnutrion, undernourishment, illness. Then they decided to carry out a survey of what they eat at their meals. Each group had a spokesman with the task to present the results to the rest of the class: the comments were spoken in English: "In my opinion, we should have different breakfasts or we should eat less *"meno"* at snack times". So they were able to draw conclusions, after investigating.
Afterwards, they decided to formulate another kind of questionnaire to collate the information from the different groups. The children discussed (partly in Italian and partly in English) how to discover a new way of organising the data and, after a while, they found a way to make enquiries and record their results in English, by asking the question, "How often do you eat fruit during the week?" 14 times 10 times... . I monitored the discussions providing them with the necessary terms for them to express and carry out the activity in English. I accepted mistakes, I simply reworded what they said, praising their discovering. To communicate they used drawings and simple expressions such as, "Why don't you try this graph? Or this diagram? Write the question here... Write the number. Draw the food."

the children discussed how to discover a new way of organising the data

Then they were provided with a handout from 'abcteach,' about a survey to understand the importance of eating at least 5 fruit and vegetables a day. The experience made them think of a healthy diet. A discussion was led to raise questions about what they knew about the importance of a balanced diet. They knew something of the basic components of the different foods: vitamins, proteins, carbohydrates, oil and fats. "Awareness of children's existing skills, knowledge and understanding can assist the teacher in extending their thinking." (Ausubel 1968, Harlen 1996 in De Boo:119).
Then they were asked to classify the different foods.
Some of them classified the food according to their major components, some others, depending on their functions. The results were very accurate. In fact, some children classified foods according to VES diagrams and found out that certain foods had the same contents in common. Others classified the foods according to their ingredients and functions in graphic form.

Further investigation, based first on L1 Internet research, led to more sophisticated identification of specific food functions, for example of vitamins.
From the food pyramid given in L2, pupils were asked why certain foods were at the bottom (hence more) and others at the top (hence less). These were their answers:
The most important food is at the bottom because it is the biggest part. You have to eat less food if there is little space in the pyramid.
I asked them to draw a big pyramid and then to cut out foods from English magazines and stick them on the pyramid. They had to decide how to divide the space and why some foods could be classified in that place and not in another. Then I divided them in groups and gave each group a coloured card with one of the following categories written on it: Carbohydrates, Vitamins, Proteins, Minerals, Fats, Fibres. They had to stick them next to the appropriate foods. They discovered that some foods could be labelled with different cards.
At this point, I could assess my pupils' ability to ask questions, predict, sort out, and most of all, classify. "Sorting and classifying is a thinking bridge between description (observed characteristics) and generalizations (hypotheses), an act of inductive thought which unites several individual characteristics into a whole" (De Boo, 1999: 56).
Pupils could now talk about their balanced diet and provide reasons: "I eat pasta every day because it contains carbohydrates. Carbohydrates give energy" "I eat vegetables and fruit because they contain vitamins. Vitamins protect our body against germs".

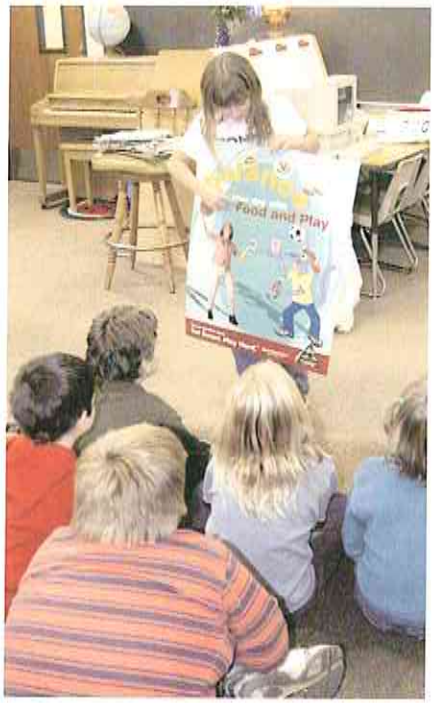
A handout about snack food and healthy food was an effective follow up. They also found out that water is very important. Further questions were raised and they could go on following the spiral of scientific skills: they decided to investigate what our body is made of. "A scientific enquiry investigates a question, requires observation before and after testing, and draws conclusions which may provoke even more questions" (ibid, 1999: 33).

"a perfect balance" between the cognitive skills and the language involved in the activity

There was a special moment in the process when I realised we had acquired "a perfect balance" between the cognitive skills and the language involved in the activity: it was when we carried out a "sink or float" experiment. I asked them to predict which fruit or vegetable would sink and which would float, in their opinion. They had a table to fill in and record their predictions: then they had to verify. The maximum involvement was reached when they had to find out why some fruit like the orange floated and why the grape sank.
They found out, by cutting slices of the fruit or vegetable, that the thicker fruit sank: this because it had less air in it. They cut, analysed and drew the fruit slices and compared the results. This was done mainly in English as I "told" the phases of the process and they responded, but they were mostly interested in the activity as the language was a simple means of communication.
Finally I assessed both their language competence and science knowledge with a handout about "Fact or Opinion", where they had not only to understand the meaning of the lexis, but also the meaning conveyed by sentences.

Conclusion

The children were highly involved in the activities. Their level of interest was much higher than when we did Science in Italian. They used the language more freely and they remembered the key lexis to carry out the activities and relate the experience.
I can say that the science experience proved that children use language more spontaneously and have a reason for doing so. They were involved in carrying out the tasks related to the activity and their predictions and hypotheses gave evidence of a scientific enquiring attitude. More important, however, was that the content encouraged the language. What I appreciated most was the fact that they were thinking of how to carry out the activities or the given tasks and not how to use the language correctly. They were involved in motivating challenges and in solving problems activities where the language was used to communicate. That is why I think that to teach a curriculum subject through a foreign language can offer a further opportunity for natural language acquisition and learning.



BIBLIOGRAPHY

- DE BÒO, M., (1999) *Enquiring Children, Challenging teaching*, Buckingham, Open University Press.

- COONAN, C. M., (2005), "The natural learning of a foreign language. CLIL as a possible partial solution for the primary school", in *Scuola e Lingue Moderne*, pp. 4-11.

WEBLIOGRAPHY

- CASARINI R., (2002) "Teaching English across the curriculum. Implementing CLIL in the class", pp. 39-54 http://www.europa.iav.it/lingue/clil.htm [Accessed December 2005]
- LANGÈ, G. (2005) "Content and language Integrated Learning" in *Approccio Clil* in Piattaforma INDIRE http://puntoedu.indire.it/formazioned159/offerta-c/index.php?action=offerta_c&att_id=19&t_t=c [Accessed December 2005]
http://www.abcteach.com/ [Accessed December 2005]

Attività delle sezioni locali: incontro per anglisti a Parma

L'ANILS di Parma ha patrocinato...
a cura di Lorenza Gastaldo

Nella splendida cornice della Biblioteca Monumentale di San Giovanni a Parma si è tenuta martedì 6 febbraio 2007 la presentazione del libro di Tiziana Barbieri "Route 66" che, patrocinata dall'ANILS di Parma, ha visto la presenza di numerosi studenti e docenti della città, tutti interessati a riflettere sulla letteratura di viaggio e sulle infinite suggestioni che produce il paesaggio americano percorrendo la *Route 66*. Autrice del resoconto di viaggio è Tiziana Barbieri, una fra le più sensibili docenti di italiano di Parma, insegnante di letteratura italiana e latina al Liceo Linguistico Marconi e collaboratrice della Terza pagina della Gazzetta di Parma, ha fissato memorie e suggestioni in forma di reportage letterario, utile confronto culturale e aggiornamento per chi ha desiderato approfondire il paesaggio naturale e culturale dell'America. Tiziana Barbieri *"non ha voluto circoscrivere l'identità americana, una e molteplice insieme, che si fonda spesso su elementi contrapposti: la leggerezza e il principio di responsabilità, la libertà, il richiamo della wildness e il rispetto rigoroso delle leggi, la pulsione consumistica e un'insospettabile ansia immateriale. Ne ha piuttosto suggerito la persistente indeterminazione che spaventa e seduce il resto del mondo".*

Immagine del locale Cinquecentesco della Biblioteca Monumentale del Monastero di San Giovanni dove si è tenuta la presentazione

Europa e America: identità a confronto

Nello spazio ibrido, contaminato del nostro tempo, dove si incrociano le culture, i codici, le identità e tutto appare finalmente fluido, le frontiere non scompaiono ma si ridefiniscono fino a diventare lo specchio dilatato, o rovesciato, di un mondo in divenire che, mentre riflette sull'altro, interroga sempre anche se stesso.

È ciò che accade nel libro di Tiziana Barbieri *"Route 66: l'America infinita"* (ed. Pontegobbo): il viaggio lungo la *Mother Road*, nel cuore dell'inquieta provincia americana, diventa anche l'occasione per riflettere sulla specificità europea, attraverso il confronto di due anime speculari e opposte dell'Occidente. Allo stesso modo in cui il viaggio risulta duplice, fisico e metaforico nello stesso tempo, e i luoghi sono il crocevia dello sguardo moltiplicato dalla letteratura, ma anche dal cinema e dalla musica. L'attraversamento geografico diventa così analisi antropologica, riflessione aperta e problematica su una terra che appare davvero la quintessenza della modernità per il suo carattere irrisolto, in cui tutto sembra ancora possibile. La sua forza consiste nella sua indeterminatezza, ovvero nella sua identità potente e universale che appartiene all'umanità intera. Perciò la strada non è solo, nel libro, la cifra di un'appartenenza extraterritoriale, un luogo franco che consente all'autrice uno sguardo al tempo stesso partecipe e straniato.
È qualcosa di più: l'emblema stesso del confine, l'unica condizione plausibile per la letteratura che non attraversa certezze ma costruisce, piuttosto, ipotesi di significato.

La Route 66 con la tipica segnaletica che la contraddistingue (Foto: Marco Campelli)

Ecco alcuni estratti di "Route 66", gentilmente offerti all'ANILS di Parma dall'autrice per la pubblicazione su SeLM:

L'America è la suggestione potente della facilità, della semplificazione, che può eliminare le scorie, le resistenze tenaci ad agire, risolvendo così il magma limaccioso della mente.
Per questo la strada, nel suo tracciato lineare, pulito, e la Route 66 più di tutte, ne è quasi la cifra. Una specie di correlativo oggettivo della vita, che deve trovare una necessaria direzione, che non può impantanarsi nelle complicate e contraddittorie pulsioni intellettuali.
Per l'europeo spesso paralizzato dal dubbio, convinto che ogni scelta sia un'opzione, una delle tante possibilità, magari neppure la migliore, l'America, con le sue semplificazioni, è un'attrazione molto forte, talora irresistibile. Si capisce che per uscire dalle contraddizioni non occorre rielaborare ogni volta il cammino, ritrovarne le radici, per quella maledizione del passato che la psicologia vorrebbe inutilmente guarire ampliando la piaga. Basta rifondare la propria identità, come dice il "comportamentismo", arrogando all'io, e non ai suoi fantasmi inconsci, il diritto di scegliere la vita.
Certo, per riuscire in una sfida simile, bisognava ridurre tutto ad una logica essenziale, binaria, a una scelta esclusiva. Spesso tra la vita e la morte, tra il diritto alla felicità e il suo contrario: d'altra parte, solo nelle situazioni estreme si trova spesso il coraggio di fare chiarezza, di dare una svolta alla propria esistenza.

La dialettica basilare dei sentimenti e delle analisi si ritrova in tanti oggetti della vita quotidiana. Tutti ridotti alla loro funzionalità ultima, così elementari da lasciare interdetto il turista europeo, abituato a logiche più sofisticate, più *fuzzy*. Qui non ci sono situazioni sfumate, intermedie: non esiste mai una terza via oltre al bianco e al nero. Tanto che a volte la tecnologia sembra tremendamente imbarazzante nella sua basilarità, adatta, ti dici, a un bambino piccolo a cui si possono insegnare solo cose molto semplici.
Percorrendo la Route 66, in cui il massimo della tecnologia si trova nelle cucine tutte inox delle catene che sfamano a hamburger, mentre nelle case troneggiano ancora imponenti elettrodomestici anni '60, ci si stupisce e, talora, neppure ci si convince che l'America sia la massima potenza mondiale.
Eppure alla fine il sistema funziona, tutto è comunque attrezzato per i bisogni essenziali. Anche nel bel mezzo del deserto spunta il fast food e, per alimentare l'altra macchina, oltre a quella umana, la pompa di benzina che non ti lascia mai solo. Nei centri più sperduti, a El Reno, in Oklahoma, dove, in luglio, la vita sembra estinta alle sette di sera e le case paiono sigillate per un coprifuoco inspiegabile, puoi trovare a poche miglia, un autentico crocevia per camionisti e viaggiatori d'auto che ti offre ciò che ti serve. Ovunque è possibile soddisfare le necessità fisiologiche di un corpo che appare qui preponderante e onnipervasivo.
Per questo i villaggi, le "città" sulla strada, sono fatte anzitutto di motel, ristoranti e centri commerciali: unici luoghi di socializzazione, peraltro, se si escludono le chiese.
Se si cerca un nucleo più arretrato, quell'anima antica della città europea che è la piazza, si resta delusi. Il centro è il fuori, è la strada su cui si affaccia e si svolge la vita, i cui riti si esplicano anzitutto nel nutrimento e nel riposo del corpo. E non a caso. Ogni altro desiderio, progetto, attesa possono trovare spazio dopo.
In questo ordine di priorità consiste lo spirito pragmatico dell'America, che non è la negazione dei bisogni della mente, ma la certezza che quelli corporali sono più urgenti.
Per l'europeo abituato a "correlare", a intersecare i piani, a vedere le implicazioni reciproche, la sequenzialità orizzontale e progressiva della mente americana è a volte sconcertante. Ma poi, se si riflette meglio, si capisce che in tutto questo vi è un senso, il significato dell'intero percorso di un popolo.
Proprio la libertà assoluta richiedeva una forte coscienza delle priorità, contro la confusione delle istanze e delle prospettive.

La Route 66 congiunge due poli dell'anima americana, la realtà e la tensione a scavalcarla, i limiti del mondo e la tentazione dell'oltremisura. (Foto: Marco Campelli)

C'è una cosa che l'America ti insinua pervicacemente nell'animo: l'immediatezza, la naturale soddisfazione di ogni stimolo, la ragione dell'istinto. La strada che ti offre tutto ciò di cui hai bisogno, ne è la forma di persuasione più radicale. Ogni indugio è uno spreco, in un mondo in cui conta ciò che è agito e il sentimento dell'attesa è spesso incomprensibile. Forse c'è un fondo di verità in tutto questo, se è vero che l'analisi dilata la percezione della realtà, ma la modifica inesorabilmente, rendendo sempre più problematica l'adesione al mondo. Così le nostre azioni finiscono spesso con l'essere sbiadite e intercambiabili e forse questo appanna a poco a poco la vita. L'America invece ci insegna che la realtà della mente non è la stessa cosa dell'esistenza vera e che senza il riscontro fisico ogni emozione è monca. Se, come sostiene Nietzsche, davvero nella cultura occidentale l'intelligenza ha ucciso la vita, da Socrate al Cristianesimo, forse l'America rappresenta l'altro cammino, la riscossa dell'istinto sul raziocinio, la possibile armonia della tecnica e della passione. La sua storia ci mostra che può esservi civiltà senza repressione e che il rigore della forma può accordarsi alla più sfrenata affermazione della volontà di potenza. A dispetto di Freud, ancora una volta caos e razionalità possono coesistere, libertà e ordine risultano talora facce di una stessa medaglia.
Si spiega così il carattere selvaggio e geometrico insieme delle città americane, dove si respira la sfida perenne della giungla, l'audace competizione di ciascuno contro tutti e il rispetto del vincitore, l'accettazione della differenza.
Il mondo dell'es, incanalato nel rigore della forma, sembra protendersi nello slancio verticale, nel sublime dell'altezza: forse per questo il grattacielo è davvero l'emblema distintivo dell'America, il contrassegno del suo paradosso e anche il simbolo della sua speranza. Quella di una vitalità ritrovata, di una giovinezza improbabile per la senescente civiltà europea, volta alla conservazione di un difficile punto di equilibrio.
Consapevole di aver colmato il proprio percorso, al contrario, l'Europa intravede una sola possibilità per il suo futuro: il consolidamento, l'ancoraggio solido al proprio passato, la stabilizzazione del proprio rapporto col mondo. Nello sguardo alle radici dell'esistente può prodursi solo la razionalizzazione di un percorso inevitabile. In questo senso l'architettura conservativa europea esprime non soltanto la coscienza della specifica identità di una nazione, ma anche, nell'inconscio, il tentativo di sublimare un cammino storico saldando il debito con il senso di colpa collettivo. Ogni slancio creativo non può esprimersi che nella ridefinizione di ciò che è, in un continuo processo

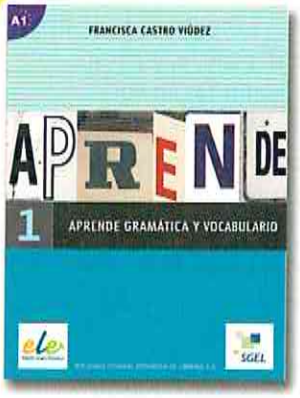
Tra spazi vuoti e sterminati ogni tanto si materializzano sogni o incubi. (Foto: Marco Campelli)

di scavo, di illuminazione delle zone d'ombra.
Ciò che spaventa di più l'Europa è lo sbilanciamento tensivo del sistema americano, il rapporto agonistico con l'ambiente, l'accettazione inquietante di nuove sfide, di traguardi progressivi. Nel suo continuo autoscavalcamento consiste infine il destino dell'America, attratta dall'ebbrezza della novità oltre ogni calcolo razionale.

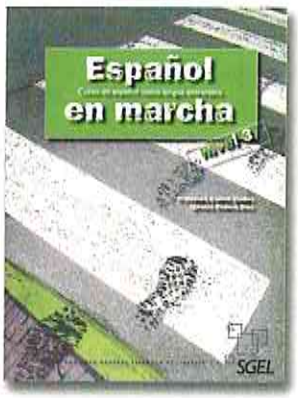
l'America ritiene di poter usare un sensore infallibile, l'istinto

Poi, a ben riflettere, si comprende come il concetto di misura sia funzionale ad ogni progresso che deve ridefinire continuamente i rapporti tra vecchio e nuovo. E allora non ci sorprende il carattere spesso assai più sofisticato e il livello più maturo della tecnologia europea. Ma il "sistema America" è ancora suggestivo, imprescindibile, nonostante o, forse, in ragione della sua rozzezza che è la sua vera forza propulsiva. Per l'europeo che vi arriva si tratta, paradossalmente, di iniziarsi a una nuova alfabetizzazione psicologica, a un modo sequenziale di muoversi nei labirinti della complessità.
In questa riduzione necessaria, e non nella sintesi tutta europea di schemi di comprensione e analisi elaborati, consiste la genialità a volte buffa della risposta americana. Solo così può salvarsi la "libidine" dell'azione, la certezza della superiorità nella sfida contro chiunque si opponga, solo così si possono tenere sotto controllo quegli ordigni che spesso invece sembrano determinare il corso della storia umana. Se l'Europa ha individuato da tempo nella complessità il centro nevralgico del mondo, l'America ritiene di poter usare un sensore infallibile, l'istinto, come principio di ordine e di intelligenza della realtà.

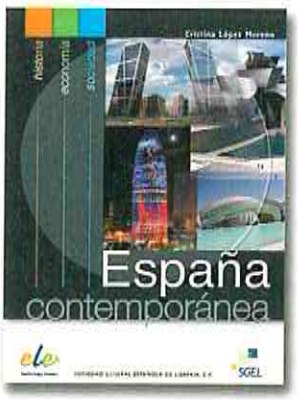
(Testi di Tiziana Barbieri tratti da "Route 66")



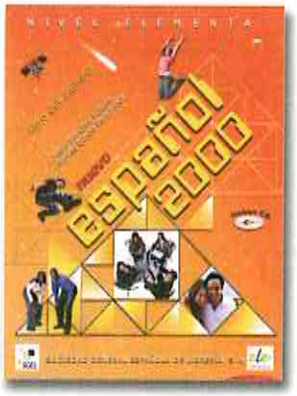
Collana di grammatica



Corso di Spagnolo



Cultura e civiltà



Nuova edizione del corso Español 2000

Las mil caras del español

SGEL

Distributore per l'Italia: ELI srl, via Brecce - 60025 LORETO (AN)
TEL 071.750701 / 75070257- FAX 071.977851 - www.elionline.com

«Une journée pour le français» *Rome, vendredi 13 avril 2007* Séminaire de formation des professeurs de français de Rome et du Latium

a cura di Amelia Caselli
Consigliera Nazionale ANILS - Roma

Buongiorno a tutti!
In veste di rappresentante dell'ANILS, Associazione Nazionale Insegnanti di Lingue Straniere, vi porgo i saluti da parte del Presidente Gianfranco Porcelli che non è potuto esser tra di noi oggi. Ringrazio il Bureau de Coopération Linguistique et Artistique dell'Ambasciata di Francia per aver invitato l'ANILS a questa giornata di formazione e colgo l'occasione per mettere in risalto che la collaborazione tra Bureau e ANILS, iniziata qualche decennio fa, si è intensificata negli ultimi anni in diverse occasioni. Ricordo, e la ricorderanno molti di voi, la giornata di formazione dell'ottobre 2005 presso il liceo Machiavelli svoltasi in occasione dell'incontro della Commissione dell'Europa dell'Ovest della Fédération Internationale des Professeurs de Français, ambedue promossi dall' ANILS che di quella federazione fa parte.
Ringrazio altresì il Bureau per aver sostenuto l'incontro e la collaborazione tra le diverse Associazioni impegnate nella diffusione del francese, ciò che è e dovrà essere particolarmente significativo e utile soprattutto in vista dell'elaborazione di strategie comuni.

Sottolineo questa collaborazione e questa intesa con le istituzioni straniere e con le altre associazioni, che sono la testimonianza pratica e concreta delle finalità dell'ANILS, un'associazione nata nel 1947 e che quindi celebra quest'anno il suo 60° compleanno. Lo festeggeremo!

I due pilastri che hanno impegnato l'ANILS in numerose battaglie, anche attraverso le pagine della rivista SELM *Scuola e Lingue Moderne*, sono:

- la diffusione della conoscenza delle lingue straniere, ovvero del plurilinguismo;
- l'attenzione alla qualità dell'insegnamento delle lingue.

L'Associazione si è sempre battuta per la sua *ragione di esistere*, a partire dagli inizi degli anni '60, in cui promuoveva *l'introduzione della lingua straniera nella scuola media* e la creazione del *ruolo* dei professori di lingue, fino alla posizione assunta in relazione al problema non ancora definito dell'art.25, sul quale ha immediatamente assunto una chiarissima posizione, proprio in occasione della giornata di formazione cui ho accennato, posizione condivisa con LEND, ANIF e con la CEO che hanno firmato il documento di protesta che senz'altro conoscerete in quanto pubblicato sui nostri siti e sulle nostre riviste.

Il documento, come sapete, ha obbligato il Ministero a "dimenticare" l'articolo, il quale tuttavia è ancora lì a tenere sveglie le nostre preoccupazioni e i nostri timori.

E adesso le notizie più recenti, che risalgono a Mercoledì 11 aprile: le associazioni accreditate tra cui l'ANILS, sono state convocate per un'audizione dalla Commissione per la revisione delle Indicazioni nazionali, per esprimere il loro parere sugli ultimissimi documenti: *Cultura, educazione e scuola* *Il curricolo nella scuola dell'autonomia* (un documento provvisorio).

Il presidente, Gianfranco Porcelli ha detto in riunione, e consegnato per iscritto, le seguenti osservazioni che sono la sintesi della nostra posizione di fronte alla situazione attuale.

L'ANILS:

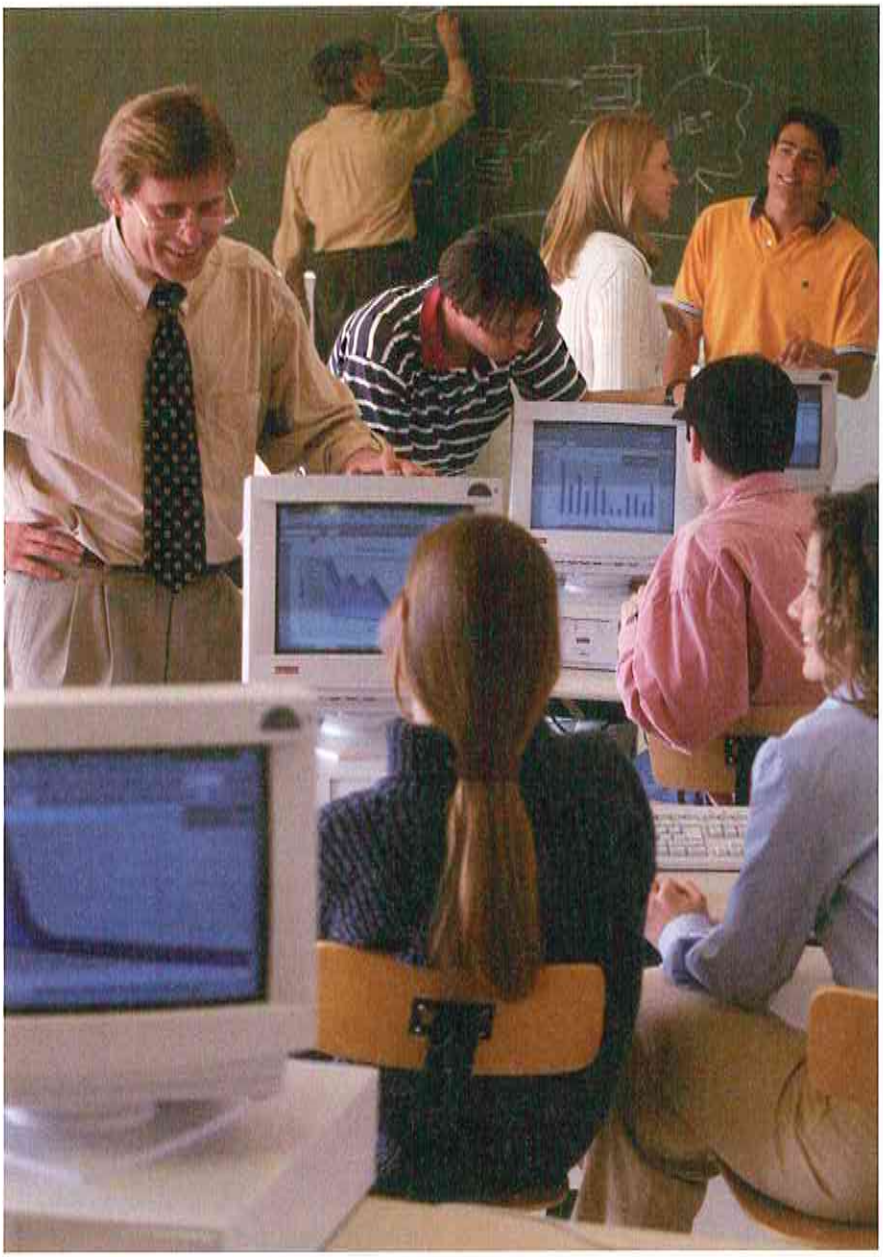
- ha sofferto come *spreco di professionalità* l'emarginazione dalla scuola primaria delle insegnanti esperte nell'insegnamento di lingue diverse dall'inglese;

l'attacco reiterato al plurilinguismo è un attacco senza timore alla libertà e alla vocazione europea della nostra scuola

- si è mobilitata con tutte le forze disponibili contro l'attuazione dell'art. 25 del D.L. 17.10.2005;
- vede con favore le sperimentazioni di insegnamento di una lingua "altra" (non necessariamente l'inglese) nella scuola dell'infanzia, purché sia garantita un'adeguata preparazione metodologico-didattica e linguistica delle educatrici; a tal fine alcuni esperti dell'ANILS stanno offrendo la loro collaborazione in varie sedi;
- riscontra che la "disattenzione" verso le lingue diverse dall'inglese suscita reazioni negative da parte di Ambasciate ed Enti Culturali di importanti Paesi dell'Unione Europea con risvolti penalizzanti in alcuni progetti comunitari;
- accoglie la scelta ministeriale per l'inglese nella Scuola Primaria come risposta *temporanea* alle esigenze attuali, riservandosi di effettuare un costante monitoraggio sulle reali esigenze linguistiche emergenti nell'Italia multietnica di oggi e di domani.

Voglio sottolineare che l'attacco reiterato al plurilinguismo da parte dei nostri Ministeri – quello di ieri e quello di oggi – è un attacco, senza timore di esagerazione, alla libertà e alla vocazione europea della nostra scuola, oltre che alla centralità del docente nella definizione delle soluzioni dei problemi. Tale attacco deve essere contrastato da tutte le associazioni, compatte, per far valere il loro diritto alla parola, che è sacrosanto diritto alla parola dei professori che esse rappresentano.

Personalmente devo dire che sono molto contenta della significativa presenza di Edgar Morin alla giornata *Cultura, scuola, persona* svoltasi a Roma il 3 aprile scorso e sottolineo con piacere il fatto che lo stesso Edgar Morin, nel novembre scorso, ha concluso, a Vienna, i lavori del 1° Convegno europeo della FIPF parlando proprio di vocazione europea e di plurilinguismo.



Mi fa anche molto piacere che il documento conclusivo della giornata, relativo alle indicazioni per la scuola d'infanzia e il primo ciclo, sia stato firmato dai rappresentanti di diversi orientamenti di pensiero.

Condivido senz'altro la necessità, prima di mettere mano ad un'impostazione pratica, di definire una base teorica e filosofica intorno alla quale possa ruotare qualsiasi riforma.
Non è certo auspicabile un pragmatismo spicciolo che, è il caso qui di sottolinearlo, non è di sicuro presente nella tradizione francese, e che potrebbe avere, alla resa dei conti, effetti deleteri oltre che imprevedibili.

Ma la teoria deve scendere a terra e deve confrontarsi con la realtà, deve trovare le strategie di adattamento per poter essere indirizzata e per indirizzare i giovani nella direzione di un'evoluzione culturale e formativa.
Date quindi le ottime basi teoriche del documento in questione si tratterà di mettere mano alle modalità di concretizzazione delle teorie.
Si tratterà di fare i conti con gli alunni reali, con le scuole vere e con una società che oramai è diventata troppo spesso ostile alla scuola soprattutto attraverso i mezzi d'informazione.

Voglio dunque mettere in rilievo due auspici:

- Quando si parla di centralità della persona non si dimentichi che anche il docente è persona che non è né può essere un semplice esecutore di programmi o di metodi o di direttive ministeriali, e che nella relazione educativa svolge, proprio come persona, un ruolo ineludibile la cui legittimità non può essere messa in discussione se non a costo di gravi conseguenze sul piano educativo.

quando si parla di centralità della persona non si dimentichi che anche il docente è persona

- Secondo punto: *"Questa è la via italiana all'Europa e all'acquisizione delle competenze indicate a Lisbona"* ha detto il Ministro a Roma il 3 aprile: speriamo che non dimentichi che proprio in quel documento si parla di plurilinguismo, cioè della conoscenza di almeno due lingue straniere da parte del cittadino europeo, a conferma di quanto affermato nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* e nelle numerose *Raccomandazioni* del Consiglio d'Europa.

Ci sono non pochi, e cito i più recenti, segnali che ci lasciano supporre che la dimenticanza non sarà così improbabile:

- lo svilimento della seconda lingua comunitaria negli esami di licenza media e nella relativa certificazione di competenze

- l'auspicata conoscenza di UNA – chissà quale! ma questo non è detto esplicitamente – lingua straniera all'uscita dall'obbligo scolastico, come affermato nel documento preparato dall'apposita commissione e pubblicato il 3 marzo che, a dire il

vero, non è stato ancora firmato dal Ministro. Speriamo bene!

- la mancata soluzione del problema creatosi con l'art. 25

Di fronte a tali rischi e ad eventuali attacchi, i docenti di seconda lingua e le Associazioni che li rappresentano dovranno affilare le armi di cui dispongono e chiamare a loro sostegno le Ambasciate e le istituzioni europee le cui indicazioni vengono misconosciute.

Qui siamo tutti francesisti e difendiamo il francese, perché è la lingua che amiamo e che abbiamo scelto di insegnare, perché è la lingua dell'illuminismo, della ragione e della libertà che la Francia ha insegnato all'Europa e al mondo in tempi lontani ma sempre presenti alla nostra coscienza di europei e senza i quali europei non potremmo essere. Oggi difendiamo il francese non perché debba prevalere sulle altre lingue, cosa impensabile, ma in quanto è una delle lingue della Comunità europea, tutte portatrici di specifiche caratteristiche della poliedricità dello spirito umano.

> le lingue sono tutte portatrici di specifiche caratteristiche della poliedricità dello spirito umano

Una poliedricità che non sarà mai possibile cogliere in tutte le sfumature ma che non si può nemmeno appiattire nell'unica valenza dell'utilità, dell'economia e della comunicazione semplificata, rappresentate dalla lingua unica, a svantaggio della cultura, della differenza, della molteplicità, della ricchezza del pensiero e dell'ecologia linguistica.

Per concludere:

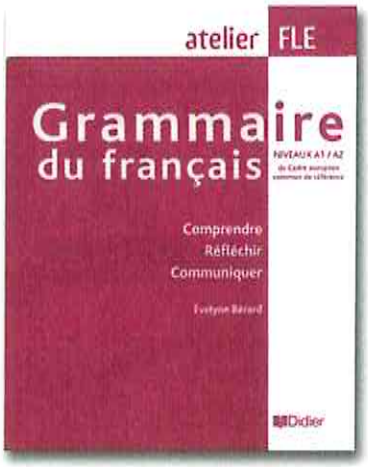
L'ANILS, associazione plurilingue, che conta al proprio interno molti docenti di inglese che affiancano quelli, numerosi, di francese, di spagnolo, di russo, di portoghese e di tedesco e di italiano lingua 2 vorrebbe far proprie le parole pronunciate da Boutros-Ghali al tempo in cui era segretario generale dell'Organizzazione Internazionale per la Francofonia:

défendre la langue française n'est pas une position de repli, une position d'enfermement, mais au contraire un vaste mouvement de liberté et d'ouverture. Défendre la langue française, c'est défendre le plurilinguisme ! C'est défendre l'ensemble des communautés linguistiques ! C'est défendre le dialogue des cultures !

Didier

FLE
Française Langue Étrangère

Corso di Francese



Grammatica Francese

Manuale pratico di Francese

ELI

Distributore per l'Italia: ELI srl, via Brecce - 60025 LORETO (AN)
TEL 071.750701 / 75070257 - FAX 071.977851 - www.elionline.com

Un ricordo del Prof. Francesco Amato

La collega Judith Siegel ci invia questo ricordo del Prof. Francesco Amato:

Il Prof. Francesco Amato è mancato a Firenze il 7 aprile 2007. In questa città, nell'ambito della formazione per docenti di lingua straniera, era conosciuto perché è stato attivo (penso per molti anni) nell'Associazione ANILS, sia a livello locale che quello nazionale. Con la sua dedizione e tenacia, ha favorito tutte le attività didattiche collegate all'insegnamento delle lingue straniere, compreso il teatro e il canto, organizzando ogni anno un corso di formazione per maestri e docenti di tutti i gradi di scuola. Con questo corso, fatto di singole lezioni e gestito da insegnanti motivati, egli creava l'occasione di condividere un'abilità particolare che gli insegnanti stessi avevano sviluppato e approfondito nella loro esperienza pluriennale in classe. Il Prof. Amato non ha mai smesso di credere nella necessità di attrezzare gli insegnanti per il loro lavoro quotidiano, e la sua preoccupazione, durante gli ultimi tempi della malattia, era per gli iscritti che doveva seguire. Sicuramente la sua mancanza sarà sentita, e auguriamo che ci potrà essere chi porti avanti il lavoro a cui si era dedicato con tanta passione.

La grande famiglia dell'ANILS si unisce ai colleghi fiorentini nel ricordare una delle figure più significative, per decenni componente del Consiglio Nazionale, esempio di entusiasmo e impegno nella formazione degli insegnanti. Chi vorrà raccoglierne la luminosa eredità nell'Associazione?