Scuola e Lingue Moderne

anno XLI 6 2003

- Le riforme dello zio Podger
- La scuola primaria inglese al centro della riforma dell'insegnamento delle lingue straniere
- I "New Language Learning Environments"
- Il Portfolio del docente professionista
- Noah's Ark: inglese e teatro si coniugano nella scuola elementare
- Convegno internazionale ANILS

Sped. in abb. post. - 45% - art. 2 comma 20/b - legge 662/96 - Filiale di Milano - SeLM n. 6, giugno 2003

GARZANTI SCUOLA

SEZIONI ANILS

PR	SEZIONE	COGNOME	NOME	INDIRIZZO	CAP	CITTÀ	TELEFONO	E-MAIL
AG	Agrigento	COPPOLA	Angelo	VIA PEZZALONGA, 14	92015	RAFFADALI	0922 472200	pnbtc@tin.it
AL	Alessandria	CRIMI	Anna Maria	VIA PARMA, 33	15100	ALESSANDRIA	0131/52240	anncrimi@libero.it
	Alessandria	GAVAZZA	Renza	CORSO IV NOVEMBRE, 26	15100	ALESSANDRIA	0131 265282	fabrizio.pozzi@libero.it
AR	Arezzo	SARDINI	Elsa	VIA B. ANGELICO, 21	52100	AREZZO	0575 21995	
AT	Asti	BALOI	Elena	COLLE SAN DEFEND, 62	14012	FERRERE		elenabaloi@libero.it
BA	Bari	GIORDANO	Francesco	VIA VASSALLO, 4/A	70125	BARI		
	Bari	MINARDI	Giovanni	VIA MAZZINI, 94	70032	BITONTO	080 3752730	g.minardi@libero.it
VI	Bassano	PRIMON	Mariapia	VIA LEONARDO DA V., 63	36067	S. GIUSEPPE CASSOLA	0424 37337	mp.primon@libero.it
BN	Benevento	DE NICOLAIS	Pasquale	VIA AVELLINO, 21	82100	BENEVENTO	0824 311517	
	Benevento	ROSA	Italo	VIA S. ROSA, 27	82100	BENEVENTO	0824 28801	
BG	Bergamo	COLOGNI	Norma	VIA OBERDAN, 12	24047	TREVIGLIO	0363 419531	
	Bergamo	RIGAMONTI	Laura	VIA G. D'ANNUNZIO, 11	24127	BERGAMO		
BO	Bologna	DE BERNARDIS	Daria	VIA PROCACCINI, 4	40129	BOLOGNA	051 359891	kiwibr@tin.it
BS	Brescia	PLATTO	Giovanna	VIA DIV. ACQUI, 57	25127	BRESCIA	030 3750188	
	Brescia	ZANOLA	Maria Teresa	VIA TOSCANA, 10	25125	BRESCIA	030 620458	annalisa.zanola@bs.unicatt.it
CA	Cagliari	FADDA	Marilena	VIA SONNINO, 195	09127	CAGLIARI	070 650716	
	Cagliari	MARCI CORNA	Luisa	VIA COSTANTINO P., 42	09129	CAGLIARI	070 489047	lmcorona@tiscalinet.it
NA	Caivano	MENNILLO	Maria Antonia	VIA ROSSELLI, 99/B	80023	CAIVANO	081 8321737	
CL	Caltanissetta	ANDOLINA	Giovanna	VIA BISSOLATI, 7	93100	CALTANISSETTA	0934 554385	giovanna.andolina@tin.it
CB	Campobasso	GIANNANDREA	Antonio	VIA VENETO, 84	86100	CAMPOBASSO	0874 497446	a_giannandrea@yahoo.it
	Campobasso	IANNACONE	Carmela	VIA COLLE DELL'ORSO, 88	86100	CAMPOBASSO	0874 61700	
NA	Castellamare St.	BASILE	Nellina	VIA A.DE GASPERI,104	80053	CASTELLAMMARE S	081 8703159	
	Castellamare St.	ROMANO	Patrizia	VIA CARLO AMALFI, 30	80063	PIANO/SORRENTO	081 8087745	
CZ	Catanzaro	MACRI'	Luigi Antonio	C.SO DEI BRUZI, 243	88050	VALLE FIORITA	0961 919197	lmacri@abramo.it
CS	Cosenza	FRAGOMENI	Maria Rosa	VIA CODIGNOLA, 3/A	87040	CASTROLIBERO	0984 851274	carfrag@libero.it
CN	Cuneo	BRAMARDI	Mario	VIA FENOGLIO, 5	12100	CUNEO	0171 492695	
	Cuneo	MINA	Mario	VIA MART.LIBERTÀ, 44a	12010	S.DEFENDENTE C.	0171 85225	
FE	Ferrara	BULGARELLI	Elisabetta	VIA CORONELLA, 76/B	44049	VIGARANO MAINARDA	0532 827408	timdann@libero.it
	Ferrara	DE MATTEIS	Paola	VIA MAESTRA GRANDE, 4	44040	XII MORELLI	051 6841855	pdm2k@libero.it
FI	Firenze	AMATO	Francesco	VIALE F. REDI, 25	50144	FIRENZE	055/357370	makrru@tin.it
	Firenze	VELLA	Clara	VIA R.GIULIANI, 3	50141	FIRENZE	055 4220282	makrru@tin.it
FG	Foggia	PALAZZO	Marciano	P.ZA A.DE GASPERI, 8	71100	FOGGIA	0881 632874	
FR	Frosinone	DIAMANTE	Emilio	VIALE AUSTRIA, 4	03100	FROSINONE		tiemel@libero.it
GE	Genova	LUGETTI	Silvana	VIA CORSICA, 14/23	16128	GENOVA	010 543173	silvana@lugetti.it
	Genova	CARPANI	Daniela	VIA DODERO, 6/8	16148	GENOVA	010 3760923	dc.plc@tin.it
TE	Giulianova	DI FELICE	Ester	VIA GALVANI, 49	64022	GIULIANOVA	085 8004806	tina6@caltanet.it
IS	Isernia	MARRACINO	Lucia	VIA AMENDOLA, 4	86170	ISERNIA	0865 412282	
SP	La Spezia	MARCHINI	Rita	VIA SOPRA GLI ORTI, 2	19030	LA SERRA		
	La Spezia	TACOLI	Annalisa	VIA MARANI, 1	19100	LA SPEZIA		annalisatac@yahoo.it
LT	Latina	DOTTOR	Bellita	VIA MIGLIARA, 45 -178	04010	BORGO GRAPPA		cmr@bmnet.it
	Latina	FUCCI	Maria	VIA PIRE, 15	04100	LATINA		
VI	Lonigo	FRIGO	Mariella	VIA GARIBALDI, 15	36045	LONIGO	0444 835715	englishpoint@interplanet.it
TP	Marsala	SANFILIPPO	Alfonso	VIA DAGOTTI, 5	91025	MARSALA	347 6757947	alfsanfi@tiscalinet.it
	Marsala	SATURNO	Angela	VIA A.DIAZ, 96	91025	MARSALA		

segue in terza di copertina →

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale dell'A.N.I.L.S. Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere
RIVISTA MENSILE
Sped. in abb. post. - 45% art. 2 comma 20/b - Legge 662/96 Filiale di Milano

Anno XLI N. 6 2003

PROPRIETARIO ED EDITORE: ANILS
Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere

DIRETTORE EDITORIALE:
ANTONIO GIANNANDREA
Via Veneto, 84 – 86100 Campobasso
a_giannandrea@yahoo.it

DIRETTORE RESPONSABILE:
GIANFRANCO PORCELLI
Via Bruzzesi, 39 – 20146 Milano
gp.anils@email.it
tel./fax 02-48951916

REFERENTE DIDATTICO E SCIENTIFICO:
PAOLO E. BALBONI

COMITATO CONSULTIVO INTERNAZIONALE
Michel Candelier, Francia
Alex Drougas, Grecia
Peter Ehrhardt, Svizzera
Sigi Gruber, Bureau Lingua, Bruxelles
Alexei Leont'ev, Russia
Bob Powell, Gran Bretagna
Antonio Regales, Spagna
Maria M.C. Ricardo, Portogallo

Autorizzazione del Tribunale di Modena del 3-6-1963: n. 398 del Registro di Stampa.

AMMINISTRAZIONE:
Via Veneto, 84 – 86100 CAMPOBASSO
Tel. 0874-497447
Fax 0874-484035
info@anils.it

ABBONAMENTO ANNUO:
Soci dell'A.N.I.L.S. comprensivo di iscrizione/abbonamento Selm
Per i non Soci:
Italia Euro 20,00
Estero Euro 30,00
Sostenitore Euro 40,00
Arretrati: annata Euro 40,00; una copia Euro 2,50
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 0,41 in francobolli.

La pubblicità non supera il 45%.

Stampato: LUINOSTAMP - Germignaga (VA)

Sommario

EDITORIALE

▶ **Le riforme dello zio Podger** 2
Gianfranco Porcelli

RIFORMA E RIFORME

▶ **La scuola primaria inglese al centro della riforma dell'insegnamento delle lingue straniere** 4
Irina Cavaion

▶ **I cosiddetti "New Language Learning Environments"** 12
Elena Gollin

▶ **Il Portfolio del docente professionista** 17
Maria De Luchi

ESPERIENZE

▶ **Noah's Ark: inglese e teatro si coniugano nella scuola elementare** 22
Silvia Ghidoni

▶ **L'inglese come *quisy English* nella scuola primaria** 26
Carla Bertacchini

▶ **CONVEGNO INTERNAZIONALE ANILS** 29
(Roma 6/8 novembre 2003)

IN QUESTO NUMERO

Questo non è che un inizio, perché quello della Riforma scolastica è un discorso di ampia portata anche se vogliamo occuparcene "solo" (si fa per dire...) dal versante dell'educazione linguistica: ma cominciamo a mantenere l'impegno assunto con i nostri lettori quando abbiamo promesso che saremmo stati attenti a tutto ciò che il rinnovamento della scuola sta portando con sé.
Il quadro normativo e quello programmatico si stanno assestando. Su questi argomenti torneremo "a bocce ferme" o almeno con meno rimpalli, ma intanto è utile renderci conto di quanto avviene all'estero e di quali strumenti nuovi, tecnologici e non (tra cui il Portfolio), ora disponiamo. Infine, diamo un po' di spazio a esperienze significative.
Diamo inoltre ampie informazioni (peraltro non definitive) sul prossimo Convegno Internazionale di Roma – un'occasione da non perdere per il livello dei relatori e la varietà degli argomenti.

Le riforme dello zio Podger

Gianfranco Porcelli

Le iniziative ministeriali molto spesso mi fanno venire in mente lo zio Podger, quel personaggio dei *Tre uomini in barca* di Jerome che prima spedisce una nipote a comperare dei chiodi e poi la fa rincorrere da uno dei ragazzi per dirle di che misura devono essere. Le riforme partono come possono, quando il clima politico ne consente l'avvio, e poi si cerca di aggiustarle *in itinere*. La "riforma Moratti" non ha fatto eccezione: a settembre 2002 si è iniziato a insegnare inglese (e informatica, ma ci interessa meno direttamente) nelle prime elementari di circa 250 scuole; a gennaio-febbraio 2003 sono stati resi disponibili on-line i primi materiali didattici raccolti nel sito dell'INDIRE ed è stato avviato il Forum ad uso delle insegnanti sperimentatrici;[1] il 3 luglio 2003 si è insediata la commissione ministeriale che dovrà coordinare la formazione linguistica e metodologico-didattica delle insegnanti impegnate nella sperimentazione.
In questa occasione, chi scrive ha fatto presente che se si controllassero gli archivi del terzo piano di Viale Trastevere (ex- Direzione Generale per l'Istruzione Elementare) si troverebbe che tale riunione di insediamento era stata indicata come urgente... un quarto di secolo fa! Avviato il Progetto ILSSE (1977), fu subito evidente che il nodo cruciale sarebbe stata la disponibilità di insegnanti preparate sotto entrambi i profili, quello linguistico e quello didattico. Ed erano state anche individuate alcune tecnologie d'avanguardia (di allora, nell'era pre-Internet) per moltiplicare la presenza "virtuale" degli esperti sin negli angoli più remoti del Paese. Ma evidentemente il Ministero non dà ascolto nemmeno a se stesso.
Una questione che si pose immediatamente fu chi avesse titolo a insegnare le lingue straniere nella scuola elementare – se le maestre con adeguate competenze linguistiche o le laureate in lingue straniere con un sufficiente tirocinio specifico di carattere psicopedagogico. Dal punto di vista dell'Amministrazione non vi furono dubbi: solo chi ha un'Abilitazione o Maturità Magistrale può entrare come docente in una classe elementare.

► La specificità del titolo di studio

Fu l'epoca in cui molte laureande o neo-laureate in lingue provenienti dai licei o dagli istituti tecnici si presentarono come privatiste agli esami di Maturità Magistrale, in modo da avere tutti i titoli per inserirsi anche al livello primario. Il dibattito comunque non si esaurì e sfociò in una nutrita serie di interventi in varie sedi. In uno di questi, circa vent'anni fa, ho preso pubblicamente una posizione che tuttora mantengo. Scrivevo (cito a memoria): «Siccome la plasticità fonica del bambino è uno dei motivi principali per anticipare l'accostamento a una lingua straniera, presentare modelli scorretti di pronuncia è un crimine pedagogico; ho quindi molto timore delle maestre che la lingua che pretendono di insegnare la conoscono poco e male. Ma ho ancora più paura di chi, pur conoscendo abbastanza bene la lingua, non sa rapportarsi correttamente con i bambini di quell'età e di quel livello di scolarità.» Non è un'astratta presa di posizione contro il cosiddetto "adultismo" (un termine che in verità non ho mai ben compreso) ma la conseguenza della constatazione che un approccio sbagliato può essere gravemente dannoso per la motivazione e disamorare il bambino nei confronti dell'apprendimento delle lingue straniere – con conseguenze negative a volte protratte negli anni, se non irreparabili.
Nell'ANILS, che si era battuta per la specificità del titolo di studio – la laurea in Lingue –

[1] Adottiamo negli articoli e negli editoriali l'uso convenzionale del femminile per la classe docente (insegnanti, maestri/e, professori/esse, ecc.) e del maschile per i discenti (scolari, studenti, allievi, ecc.). In entrambi i casi il riferimento è alla categoria e/o funzione e non al genere della singola persona.

per tutte le insegnanti della materia,[2] la prospettiva di accogliere insegnanti non laureate fu all'origine di accesi dibattiti e vibrati dissensi. Prevalse quella che ritengo una scelta lungimirante, ossia l'accoglimento di colleghe che comunque sarebbero rimaste tra le protagoniste dello sviluppo dell'educazione linguistica in Italia.
Ora il dissidio potrebbe comporsi definitivamente con l'arrivo delle laureate in Scienze della Formazione Primaria, che nel loro curriculum hanno esami di almeno una lingua straniera e *di didattica* di quella lingua. È comunque un'evoluzione da tenere sotto controllo e il ricambio richiederà tempi abbastanza lunghi. Nel frattempo va risolto il problema di garantire che i benefici promessi dalla Riforma – in particolare per quanto riguarda l'inglese sin dalla prima elementare – si possano estendere a tutte le classi.
L'ANILS, che è riconosciuta ufficialmente come agenzia di formazione delle insegnanti, ha dato e continua a dare la sua collaborazione sia a livello nazionale (Commissioni ministeriali, iniziative INDIRE e altro), sia a livello locale, con le attività delle Sezioni e il lavoro di soci qualificati presso URS, CSA, IRRE, CRT ecc. In quanto alla Riforma in sé, alla sua struttura e ai suoi programmi (chiamati *Indicazioni*, forse per sottolineare la volontà di innovazione), il discorso è troppo complesso per affrontarlo in poche righe: si rischia facilmente l'equivoco, oppure la battuta che banalizza problemi tutt'altro che banali.
Si sperava che già questo numero di *Scuola e Lingue Moderne* potesse essere dedicato a un esame sistematico della situazione in atto e delle prospettive di sviluppo, viste da diverse angolazioni; l'appuntamento è parzialmente rinviato ma si auspica che il risultato giustificherà il prolungarsi dell'attesa.
Un altro tema di attualità riguarda gli esiti del riordino dei corsi di laurea in Lingue, con la conseguente distinzione tra ***laureati*** (triennali) e ***dottori*** in Lingue (quelli che escono dal "3+2"); i laureati si aggiungono a coloro che hanno conseguito un Diploma Universitario (DU, pure triennale). È importante vedere se e in che misura gli "esperti linguistici" di primo livello trovano sbocchi adeguati nel mondo del lavoro, pubblico o privato, anche se si tratta di una questione che riguarda solo indirettamente l'insegnamento.
Un terzo aspetto da tenere d'occhio è la presenza delle lingue straniere (non solo dell'inglese!) nei corsi di laurea specialistici di tutte le altre Facoltà. L'offerta formativa delle facoltà universitarie e/o dei centri linguistici di Ateneo si riflette all'indietro sulla domanda di lingue nella scuola secondaria, nonché sul ruolo e sul prestigio degli insegnamenti di "lingue per scopi speciali". Per converso, la semplice richiesta di certificazioni – ovunque e comunque conseguite – attribuisce alla scuola pre-universitaria il compito impegnativo di garantire una base adeguata di competenze linguistico-comunicative a chi intende proseguire gli studi al livello terziario.
I motivi di attenzione alle evoluzioni in atto quindi non mancano: non solo l'ANILS nel suo complesso e nei suoi rappresentanti, ma ognuno di noi può trovare molteplici spunti e luoghi di impegno.
Concludo con un breve accenno preliminare al progetto di rinnovamento e potenziamento di *Scuola e Lingue Moderne*, che sta procedendo d'intesa con il Gruppo Editoriale a cui la rivista fa capo: un gruppo che vede con favore l'attività dell'ANILS e che intende valorizzarla, facendo al tempo stesso della Rivista uno strumento più efficace per i fini dell'Associazione e più penetrante anche presso chi non è ancora socio.
Mentre scrivo questa nota il progetto è in via di definizione ma contiamo di farvi avere presto buone notizie. In parallelo prosegue anche il lavoro perché il sito on-line dell'ANILS, www.anils.it si sviluppi ulteriormente e svolga appieno la sua funzione: che è una funzione autonoma, visto che certe caratteristiche di tempestività, interattività, ecc. sono connaturate a Internet e non sostituibili; e tuttavia, una certa complementarità con la Rivista è nella logica delle cose, soprattutto per quanto riguarda il notiziario, ossia la *Newsletter*.
Di qui il caldo invito a tutti i lettori che hanno la possibilità di accedere al Web affinché visitino il sito *e facciano avere un cenno di riscontro*: su ciò che hanno giudicato valido, perché sia esteso e rafforzato; e su ciò che appare meno valido o dà problemi, perché venga corretto. Non si può non ricordare che la logica di un'Associazione come la nostra è la logica della solidarietà e dell'aiuto reciproco. La critica costruttiva è il modo più qualificato per aiutare a far meglio.
Gli indirizzi e i *link* utili si trovano sul sito stesso – ma chi ha comunicazioni importanti da fare può servirsi di uno degli indirizzi che trova a pag. 1.

[2] Ne abbiamo parlato nell'Editoriale di Selm n. 4/2003.

La scuola primaria inglese al centro della riforma dell'insegnamento delle lingue straniere

Irina Cavaion

Il cambiamento nella scuola – quello promesso e dichiarato dagli organi ministeriali – è una possibilità che ci lascia spesso sospesi tra un sentimento di entusiasmo ed uno di diffidenza.
Comprendere il cambiamento è cosa complessa che implica abilità nel saper leggere tra le righe di una idea spesso nata lontano dalle aule di scuola, ed esperienza nel rendere operativa quella stessa proposta.
Il presente contributo riporta in sintesi una sperimentazione di rinnovamento delle politiche linguistiche tuttora in atto in Inghilterra, esempio di un modo diverso di pensare e attuare riforme nella scuola.
Il confronto tra la realtà che verrà descritta e la nostra italiana induce ad assumere come chiave di lettura una nota riflessione teorica – anch'essa di matrice anglosassone – sul rinnovamento dei *curricula* di LS nei sistemi educativi fornitaci dallo studioso J.L.Clark[1] che permette di collocare questa esperienza in un *frame* utile per un successivo esame del significato e delle potenzialità insite nel "cambiamento".

Il curriculum di LS nel suo contesto

L'analisi del rinnovamento dei *curricula* di lingua straniera in diversi contesti sociali operato da J.L.Clark, si fonda sull'assunzione che l'educazione serve sempre i valori della società in cui si trova. Qui l'autore sottolinea come non possa esistere una soluzione che soddisfi più di un contesto, tantomeno una strategia capace di rispondere nel tempo alle mutanti necessità di quella stessa società.[2] Questo per togliere ogni dubbio all'illusione di potere comparare pari pari le soluzioni metodologiche ed organizzative adottate nei singoli paesi.
È il contesto sociale quindi a determinare l'inclusione o meno delle lingue straniere nei *curricola* scolastici, le lingue da privilegiare, gli obiettivi e i contenuti del loro insegnamento:

> «A language curriculum is a function of the interrelationships that hold between subject-specific concerns and other broader factors embracing socio-political and philosophical matters, educational value systems, theory and practice in curriculum design, teacher experiential wisdom and learner motivation. In order to understand the foreign language curriculum in any particular context it is therefore necessary to attempt to understand how all the various influences interrelate to give a particular shape to the planning and execution of the teaching/learning process.» (Clark 1987:xii)

Lo studioso con la sua analisi vuole dare rilievo alla necessità di elaborare in qualsiasi sistema educativo un rinnovamento delle politiche linguistiche e dei contenuti dei sillabi seguendo una logica di **continuità e di sensibilità al contesto** a cui essi si riferiscono.
J.L.Clark, richiamandosi ad uno studio di Skilbeck, offre un'analisi delle diverse tendenze che hanno guidato e guidano i sistemi educativi nella scelta delle loro riforme linguistiche.
Li suddivide in tre correnti principali: quella dell'umanesimo classico (*classical humanism*), del ricostruzionismo (*reconstructionism*) e del progressismo (*progressivism*).

Nel primo caso segnato da una concezione elitaria di educazione dove la conoscenza è un insieme di verità rivelate, l'insegnante è il possessore di quelle verità, e l'alunno è il soggetto che deve acquisirle.
Si verifica la seguente situazione.

[1] Si tratta del volume *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*, di John L. Clark, Oxford University Press, Oxford, 1987.
[2] Un argomento interessante se confrontato con il dibattito sull'appropriatezza e adattabilità delle raccomandazioni europee in tema di politiche linguistiche nei vari contesti nazionali sorto con l'avvento del *Common European Framework for Languages* del Consiglio d'Europa.

- Enfasi dei contenuti (***content-driven curriculum***).
- Uso pedissequo del libro di testo.
- Valutazione altamente formalizzata.
- Metodo ispirato alla traduzione grammaticale.
- Lingue insegnate secondo la loro prestigiosità letteraria e sociale.
- Rinnovamento curricolare guidato dalle istituzioni universitarie.

Nell'eventualità di una riforma a cui si affida il valore di ricostruzione nella società l'enfasi è posta sulla:
- democratizzazione del sistema educativo e sulla ricerca di un consenso generale sugli obiettivi da raggiungere;
- rigorosità della programmazione;
- risultati più importanti del processo (***goal-driven curriculum***);
- promozione della comprensione e della comunicazione quali principali finalità dell'insegnamento delle LS.

Ad un tale programma corrisponde:
- un approccio nozional-funzionale;
- un approccio *topic-based*;
- una strategia basata sulla suddivisione del programma in piccole unità di apprendimento, che può presentare alcune conseguenze:
  - un rinnovamento definito da un pool di specialisti con nessun coinvolgimento di insegnanti e scuole (***top-down renewal***);
  - il pericolo sia per l'insegnante che per l'allievo di servire il *curriculum* invece che di definirlo;
  - un concetto di apprendimento lineare;
  - una lingua da imparare stereotipata e semplificata.

Consideriamo alla fine le società in cui la riforma delle politiche linguistiche e dei contenuti d'insegnamento delle LS segue un ideale "progressista". Un rinnovamento di rousseauiana e piagetiana ispirazione, che sottolinea l'importanza del discente, dello sviluppo della sua personalità, della necessità di saper motivare.
Un apprendimento visto in un'ottica di collaboratività, basato sulla negoziazione dei contenuti e delle modalità di verifica, promuovente l'autoapprendimento (***process-driven curriculum***).
Si inseriscono tutte quelle teorie sviluppatesi dagli anni Settanta in poi: *TPR, Procedural Syllabus, Deep-end approach, Immersion approach, Learner-centred curriculum*, ecc.
Le riforme in questo contesto si fondano sulla partecipazione e la cooperazione di insegnanti e scuole, specificamente centrate sullo sviluppo della professionalità dei docenti sia come gruppo che come individui (***bottom-up renewal***).
Questa è una riforma possibile in una società che abbia raggiunto un livello molto alto di consapevolezza della significatività e potenzialità del cambiamento (*stage of meaning*) dove la chiave di volta sta:
1. nella formazione e responsabilizzazione degli insegnanti;
2. nello sviluppo di un sistema educativo capace di supportare e ispirare le loro scelte metodologiche e didattiche con l'accesso a servizi e strutture capaci di garantire formazione continua, rinnovamento tecnologico, efficacia nella comunicazione, partecipazione e promozione del cambiamento.

Gli insegnanti "progressisti" sono innovatori – superano quindi lo stato di soli *adaptors* e *adopters* di novità – sono convinti di poter creare *curricula* migliori di organi esterni alla scuola, sono sperimentatori.
Il rinnovamento curricolare e lo sviluppo della professionalità docente sono una sola cosa.
Una riforma che si realizza attraverso l'arricchimento delle competenze degli insegnanti favorisce:
- le soluzioni dei problemi specifici caratterizzanti le singole scuole;
- sviluppo e valorizzazione delle risorse locali;
- l'istituzionalizzazione del processo di innovazione nelle scuole, aiutandole a sviluppare un meccanismo permanente di auto-valutazione e capacità di identificazione dei problemi e delle soluzioni più adatte.

Il coinvolgimento degli insegnanti nella riforma porta a una crescita della loro autostima, contribuisce a costruire una immagine di sé sana perché alimentata da un senso di auto-realizzazione e di personale valorizzazione nella comunità.

Il caso inglese

In Inghilterra l'insegnamento delle LS[3] nella scuola elementare non è mai stato obbligatorio.
I risultati ottenuti in questa materia nelle classi della scuola media sono disastrosi e nelle università calano gli iscritti alle facoltà di lingue, costrette a inventare corsi di laurea che permettano di abbinare allo studio delle LS un altro indirizzo.
Una vera vittoria della cultura *del "English is enough!"*.
Un tentativo di introdurre la lingua francese nel ciclo primario era stato intrapreso alla fine degli anni Sessanta – sperimentazione nota come "*French Pilot Scheme*" – tentativo drasticamente concluso perché ritenuto privo di significativi risultati in termini di apprendimento della lingua.
Un giudizio determinato dall'ottica strumentale dei politici che non riconoscevano alcuna utilità a questo insegnamento, incapaci di considerare valori come l'arricchimento culturale e il valore educativo. Non si potevano giustificare perciò sforzi economici e organizzativi per la loro promozione a materia curricolare (Hoy P.H. 1977).

Dal 1999 (a trent'anni dalla precedente sperimentazione nazionale), il governo inglese, sotto fortissime pressioni interne capeggiate da studiosi, insegnanti, fondazioni che hanno promosso feroci inchieste sullo stato dell'insegnamento delle lingue straniere dichiarando la situazione disastrosa e ingiustificabile,[4] ha deciso di promuovere una nuova politica per le lingue.
Da quell'anno si hanno infatti frequenti dichiarazioni in materia di LS da parte dei ministri, intenti concretizzati nella nuova Strategia Nazionale per l'insegnamento delle LS – *National Languages Strategy* – promulgata nel dicembre 2002.[5]
Nel documento si dichiara di voler trasformare radicalmente lo stato delle cose.
Si dimostra qui di aver compreso la necessità di **creare un "appetito" per le lingue** ovvero il dovere di stimolare un cambiamento generale nei riguardi dell'apprendimento e dell'insegnamento delle LS. Nella strategia si parla infatti di:

- **rivoluzionare l'insegnamento nella scuola**, togliendone l'obbligatorietà nella scuola superiore – dati comunque i catastrofici risultati – concentrando gli sforzi nei primi cicli soprattutto in quello della scuola primaria;
- puntare a una **azione congiunta** tra Governo, Local Educational Authorities (LEAs) Scuole, Language Specialist Colleges, famiglie e alunni.

La strategia appare possibile se attuata attraverso una logica di ***partnership*** – *partnership is the key to making this strategy a reality* – con cui si invita a guardare oltre l'aula dove si svolge la lezione di lingua straniera, nella convinzione che il successo dell'iniziativa stia nel coinvolgimento dell'intera comunità e nello sfruttamento di tutte le risorse da essa offerte, soprattutto di quelle linguistiche e culturali rappresentate dalle famiglie degli stessi alunni, riconoscendo e promuovendo quindi non solo le lingue comunitarie europee, ma anche e soprattutto quelle delle minoranze linguistiche.[6]
Si parla inoltre di volere **costruire un sistema nazionale di autocertificazione delle competenze linguistiche** ispirato a quello proposto *nel Common European Framework for Languages* del Consiglio d'Europa, con in previsione una particolare valorizzazione dei parlanti bilingui.

[3] Ci si riferisce infatti alla sola regione inglese in quanto la Scozia ed il Galles rappresentano realtà a sé, la prima caratterizzata da una sperimentazione delle lingue straniere nel ciclo primario che ha preceduto di molto l'Inghilterra, mentre il secondo in via di sviluppo con l'apertura proprio in questi giorni di nuovi centri CILT in collaborazione con i centri Comenius.
[4] Cfr. Moys A. (ed) *Where are we going with languages?* London, Nuffield Foundation, 1998.
[5] DfES, The National Languages Strategy: "*Languages for All: Languages for Life*", Dicembre 2002.
[6] Si sottolinea a tal proposito che nel documento a cui la nuova strategia nazionale per le lingue fa riferimento, il *Language Learning* pubblicato nel marzo del 2002, si sostiene la necessità di sviluppare una nuova politica linguistica capace in primo luogo di rispondere alle sfide che la società multietnica inglese presenta. La conoscenza delle lingue straniere qui hanno innanzitutto il **compito di concorrere al rafforzamento della coesione sociale** minacciata dalla incomunicabilità tra cittadini parlanti la sola lingua nazionale e gli appartenenti alle minoranze linguistiche.

La scuola elementare quale punto chiave della nuova strategia

In questo contesto di grande cambiamento, il ciclo primario è assunto quale punto di partenza che può determinare il successo di tutta la strategia. Pur non potendo contare su conferme di studi che proclamino la superiorità dell'apprendimento precoce delle lingue straniere, si è comunque capita la necessità di anticiparne l'introduzione nella scuola, per evitarne l'avvio nella complessa età adolescenziale degli alunni ovvero «the insicurity of adolescence as the moment to invite pupils to perform, publicly, in a new language and go to meet a strange way of life» (Hawkins 1996:3).

Ma la buona intenzione di promuovere il ciclo primario a momento centrale della rivoluzione della politica linguistica inglese non sarebbe stata attuabile se le scuole elementari non fossero state impegnate negli ultimi vent'anni in quell'**assiduo lavoro di sperimentazione** che le ha caratterizzate e che il **CILT**[7] – Centre for Information on Language Teaching and Research, in collaborazione con altre agenzie nazionali di ricerca e controllo degli standard educativi – è riuscito a gestire in uno straordinario progetto chiamato ***Early Language Learning Initiative*** (ELLI).

Attraverso la gestione, la guida, la divulgazione dei risultati delle singole esperienze e la creazione di spazi e modalità di discussione, il CILT ha creato le basi del cambiamento ora tradotte in dettagliate indicazioni sui modi di mettere in pratica l'introduzione sperimentale dell'insegnamento delle LS nella scuola primaria.

Il governo non parla ancora di voler istituire l'insegnamento obbligatorio delle LS – usa piuttosto l'ambigua espressione «estendere il diritto ad apprendere le LS a tutti gli alunni della scuola elementare entro il 2012» – ma ha comunque risposto a questo colossale sforzo delle scuole predisponendo enormi finanziamenti per il cambiamento di cui questi i punti salienti.

UTET LIBRERIA

Le Lingue di Babele

Paolo E. Balboni

LE SFIDE DI BABELE

Insegnare le lingue nelle società complesse

pp. 304, € 18,00

[7] Il CILT è un'agenzia non governativa, il cui ruolo è stato di decisiva importanza nella crescita e divulgazione di una cultura favorevole all'insegnamento delle lingue straniere in tutta la Gran Bretagna, protagonista delle ultime iniziative lanciate dal governo che ha affidato il loro coordinamento proprio a questo centro di ricerche. Per un approfondimento dell'importanza e ruolo del CILT nella storia dell'insegnamento delle lingue straniere in Gran Bretagna confrontare la pubblicazione *"30 Years of Language teaching"* a cura di E. Hawkins , edita dal CILT nel 1996.

Cominciare dalle esperienze già consolidate (*to learn from what works*)
Questa riforma trova le sue radici nelle numerosissime **esperienze scolastiche**[8] fatte per preparare la strada di questa innovazione, e nelle **inchieste**,[9] istituite dalle organizzazioni governative e del mondo economico-industriale, atte ad analizzare la situazione e la fattibilità di inserire l'insegnamento delle LS nella scuola primaria.

La nuova strategia si traduce per ora in un forte incoraggiamento ai LEA ed ai dirigenti scolastici ad includere nel *curriculum* delle loro scuole le LS usando degli strumenti affinati attraverso gli ultimi anni di sperimentazione. Questi strumenti sono:

- **7 modelli curricolari** (*curricular models*) tra cui scegliere in base alle specificità della scuola in termini sia economici sia di personale specializzato;
- **linee guida per la programmazione** dell'insegnamento e la **valutazione** degli apprendimenti (*Modern Foreign Languages Guidelines*);
- un ***curriculum* diversificato** (*Schemes of work*) per le lingue francese, tedesco, spagnolo redatto e testato in stretta collaborazione con gli insegnanti;
- numerose **pubblicazioni** concernenti varie problematiche didattico-metodologiche basate sulle stesse esperienze di insegnanti sperimentatori e curate da noti studiosi linguisti e glottodidatti (la serie *Pathfinders*, pubblicata dal CILT) oltre che una collezione di **video-cassette** (come quelle edite dal CILT)[10] riguardanti problematiche curricolari, metodologiche e la continuità didattica.

I sette modelli curricolari per l'insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare inglese

Tali modelli sono riconducibili a tre gruppi, in relazione alla complessità di obiettivi che dipendono dalle risorse disponibili nella scuola, sia economiche sia di personale. Il *booklet* esplicativo di questi modelli, distribuito nelle scuole, è infatti corredato da una dettagliata descrizione di costi corrispondenti ad ogni modello e delle possibili modalità di finanziamento degli stessi.

Nel primo gruppo – **Modelli A, B, C** – le risorse per sostenere la sperimentazione sono limitate, quindi si persegue il semplice **scopo di sensibilizzazione e stimolo dell'interesse nei riguardi delle lingue straniere** sia negli alunni che negli insegnanti, integrando questo insegnamento nelle lezioni di educazione linguistica e studi sociali. La sensibilizzazione avviene soprattutto attraverso **scambi culturali** con altre scuole elementari all'estero. In questo modello non sono previste quindi lezioni vere e proprie di lingua straniera, si tratta piuttosto di un "*talk-about languages*".

Nel secondo gruppo – **Modelli D, E** – si trovano quelle scuole che sono inserite in una rete collaborativa con altre scuole elementari, un College ad indirizzo linguistico e delle scuole medie. Si tratta infatti di modelli di cosiddetto **partenariato** dove si svolge un primo **insegnamento delle lingue** e dove tra gli obiettivi si predilige la ricerca sulle soluzioni per garantire una efficace **continuità** didattica e metodologica nel passaggio da un ciclo scolastico all'altro.

Nel terzo gruppo – **Modelli F, G** – le risorse a disposizione delle scuole permettono la sperimentazione di ambiziosi modelli curricolari grazie alla possibilità di reclutare sia **insegnanti specialisti che consulenti linguistici**, attraverso i quali è possibile realizzare in modo efficace la **diversificazione linguistica**. In questi modelli è previsto un progetto di **formazione linguistica esteso a tutta la comunità scolastica** – quindi insegnanti, alunni ma anche genitori, personale della scuola. Un'attenzione particolare è data inoltre alle **lingue comunitarie** l'insegnamento delle quali persegue l'obiettivo di rafforzare il collegamento tra la lingua madre del bambino e il contesto educativo della scuola che egli frequenta.

[8] Si tratta delle scuole aderenti alla *Early Language Learning Initiative – ELLI*, e quelle dei *Good Practice Projects – GPP*. Si visiti il sito www.nacell.org.uk.
[9] Si ricordano soprattutto quelle della Nuffield Foundation, *Where are we going with languages?* e *Languages: the next generation*, e del Qualification and Curriculum Authority- *QCA project to study the feasibility of introducing the teaching of a modern foreign language into the statutory curriculum at Key stage 2.*
[10] Ognuna di queste voci necessiterebbe uno spazio a sé. A chi fosse interessato si consiglia di visitare i siti del CILT e del QCA – elencati alla fine di questo articolo – dove questi strumenti sono disponibili.

Costruire un sistema in grado di garantire una continua crescita e formazione *(to build capacity throughout the system)*

Le scuole elementari che decideranno di sperimentare l'insegnamento delle lingue straniere saranno inserite in un vero e proprio **network** basato sulla collaborazione con altre scuole elementari, che già prevedono questo insegnamento e qui investite dell'importante ruolo di scuole guida, e con scuole medie, *College* ad indirizzo linguistico, centri di ricerca.

Queste scuole potranno inoltre avvalersi del supporto di centri come il CILT dove saranno disponibili oltre che i materiali – quali libri, testi didattici, video, software educativi, banche dati, link con altre associazioni – anche personale altamente specializzato capace di consigliare e orientare le scelte delle singole scuole.

Lavorare con professionisti (*to work with professionals*)

Le sperimentazioni finora realizzate nella scuola elementare si sono avvalse della buona volontà di **maestri specializzati**. Ora si punta alla loro **riqualificazione** ma si prevede anche una più **forte presenza di specialisti**, siano essi insegnanti di scuola media che laureati in lingue e un aumento del numero dei cosiddetti «**assistenti di lingua**» (*language assistant*) soprattutto di madre lingua, i quali assolverebbero anche la funzione di *trade union* tra comunità scolastica e contesto locale dove la scuola è situata.

Nell'investimento per la formazione iniziale di nuovi insegnanti specialisti è incluso anche un *budget* che permetterà una formazione didattica ai cosiddetti *non-teacher*, ovvero alle numerose persone che possiedono abilità e conoscenze linguistiche, sia che essi siano *native speaker* o studenti universitari.[11]

Figura importantissima in questo progetto di professionalizzazione dell'insegnamento delle LS nella scuola elementare è quella del **coordinatore di LS** *(Modern Foreign Languages Co-ordinator)*, presente in ogni scuola con i compiti di consulenza e di gestione dell'insegnamento delle LS e della formazione del personale.[12]

Risultati attesi (*expected outcomes*)

Dal punto di vista metodologico un'enfasi particolare è posta sullo **sviluppo delle tecnologie informatiche** con le quali si attende che i tre quarti delle scuole elementari, che ancora non sfruttano gli strumenti tecnologici, si mettano al passo con i tempi il prima possibile.

È previsto un insegnamento delle LS che persegua il fine primario di arricchimento e miglioramento dell'alfabetizzazione, quindi in un'ottica più ampia di educazione linguistica poco considerata nel curriculum nazionale della scuola primaria inglese.

Fondamentali anche i contatti con le scuole all'estero, occasione con cui gli alunni hanno la possibilità di uscire dal loro isolamento geografico e storico e toccare con mano l'esistenza di altri paesi e altre lingue.

Nello sviluppo e incremento dell'insegnamento delle LS nella scuola elementare è visto il punto di svolta per poter cominciare a costruire una nuova cultura che porti un giorno a migliorare il livello nazionale di competenza linguistica, attraverso un aumento degli studenti delle scuole superiori che sceglieranno spontaneamente di inserire lo studio delle lingue nel loro percorso

[11] Attualmente il tempo dedicato all'insegnamento delle LS è di una sola ora alla settimana. La nuova strategia non accenna ad un aumento del monte ore per questa materia, impossibile dato il già ricchissimo curriculum scolastico elementare che deve affrontare altre urgenti questioni educative quali la bassa performance nell'alfabetizzazione primaria e uno sviluppo dell'apprendimento in matematica. Si cerca di diffondere la strategia del "*little-but- often-approach*" ovvero del "*taught regularly and reinforced frequently*" in cui l'insegnamento vero e proprio è lasciato a degli specialisti – circa 40 minuti alla settimana – e il compito di ripetere e rinforzare l'apprendimento agli insegnanti di classe e agli assistenti madrelingua che alle LS dedicheranno brevi momenti possibilmente ogni giorno. L'idea è quindi di **creare una comunità di molte persone competenti nelle lingue straniere** (insegnanti, collaboratori esterni, genitori, dirigenti scolastici) in una logica di collaboratività e di valorizzazione delle competenze dei singoli operatori.

[12] Un modello da tenere d'occhio quando in Italia si farà "chiarezza su chi si vuole che il formatore sia e su cosa si vuole che faccia". Patrizia Mazzotta, nel suo articolo *I formatori di LS: autoformazione e valorizzazione delle esperienze*, apparso su SeLM, anno XLI, n.1, 2003, dice infatti che, solo attraverso una più precisa definizione della figura e dei compiti del formatore, si potrà parlare seriamente di formazione e autoformazione degli insegnanti.

formativo, e un conseguente ripopolamento delle facoltà di lingue che produrranno una nuova generazione di insegnanti in grado di affrontare l'insegnamento di tutte le lingue che la società multietnica inglese ritiene importanti.
In questa fase il risultato più atteso nella scuola primaria non è tanto una eccellente padronanza della lingua studiata quanto una crescita di interesse ed il mantenimento dell'entusiasmo per quella lingua, la cultura che rappresenta, per l'incontro con *l'altro*, sia esso il compagno di banco o il *penfriend* della scuola partner all'estero.

Riflessioni conclusive

Non è semplice il tentativo di riassumere un processo di rinnovamento così complesso come quello che investe tuttora la politica e l'organizzazione dell'insegnamento delle LS nella scuola inglese.
I possibili argomenti da approfondire potrebbero essere moltissimi, basti pensare ai nuovi *curricula* ideati in collaborazione con gli insegnanti, i 7 modelli curricolari di introduzione delle LS nella scuola elementare, che nelle loro indicazioni suggeriscono metodologie e materiali da adottare a seconda del tempo e della tipologia di insegnanti di cui le singole scuole possono disporre, la diffusa pratica di ricerca-azione su cui si basano le inchieste – numerosissime e patrimonio culturale di tutti.
La conseguenza di questa dichiarata rivoluzione è un fermento inarrestabile sia nelle classi di lingua straniera – dove gli insegnanti pieni di entusiasmo sperimentano metodi e strategie proposte da colleghi e studiosi incontrati alle numerosissime giornate di studio organizzate dalle agenzie deputate alla formazione del personale della scuola – sia nelle scuole, dove dirigenti ed insegnanti sono chiamati a decidere quale strategia adottare e su quali traguardi scommettere per il proprio istituto.
Ma lo studio di J.L.Clark invita alla cautela: ogni contesto societario, e soprattutto la fase in cui quella società si trova, giustifica e provoca una diversa tipologia di cambiamento delle politiche linguistiche.
La riforma inglese qui descritta è motivata da un sistema educativo decentrato, che solo da poco tempo si esprime con strategie nazionali caratterizzate comunque dalla convinzione che non può esistere un singolo modello per l'introduzione delle LS nelle scuole elementari di tutta la nazione.
Alla non fiducia per un "*one-size-fits-all-approach*" si contrappone la varietà e, nell'offrire la possibilità di scelta della strategia di cui avvalersi, la responsabilizzazione, nella certezza della necessità di una continua verifica dei processi e divulgazione dei risultati ottenuti dalla sperimentazione di uno o l'altro modello. In questo processo di rinnovamento gli insegnanti e i dirigenti scolastici hanno una rilevanza enorme.
Dalla loro formazione, impegno, capacità di ricerca, dai risultati del loro sperimentare e dalle loro opinioni dipenderanno le future decisioni, e forse ben presto, grazie al loro contributo nella ricerca, si vedrà definito un nuovo *curriculum* nazionale per l'insegnamento delle LS nelle classi elementari.
Una realtà che sembra avvicinarsi straordinariamente a quel che J.L.Clark chiama **modello progressista** il cui unico difetto, dice lo studioso, finora è stato quello di non essersi realizzato in nessun contesto societario.
L'Inghilterra, dopo decenni di politiche linguistiche insoddisfacenti, lancia una sfida molto complessa e coraggiosa, e lo fa mettendo in gioco l'intera comunità, puntando sulla massima partecipazione da parte di tutti in un progetto che potrebbe definirsi "totale", quasi a voler dimostrare che i cambiamenti sono più proficui se partecipati invece che solamente attesi.
A proposito del contesto italiano Patrizia Mazzotta, a conclusione del libro *Europa, Lingue e istruzione primaria* da lei curato, dice:

> «Sono sempre più numerosi però i docenti che (...) avvertono invece il bisogno di rapporti più dinamici di progettazione comune e di sperimentazione con l'università, i centri di ricerca e i docenti di altre scuole italiane e straniere. Oggi la capacità progettuale e di gestione dei progetti – dall'elaborazione al reperimento di risorse, alla verifica e diffusione dei risultati – costituisce un aspetto essenziale della preparazione del nuovo docente di LS (...) e l'abilità di ricerca è un altro dei saper fare che gli sono richiesti.»

Speriamo che anche la nostra società maturi presto tanto da permettere lo sviluppo di una nuova professionalità docente su cui fondare un vero cambiamento e garantire la diffusione di modelli di *good practice* che vadano ad arricchire ed ispirare le decisioni ministeriali.

Bibliografia

CLARK JOHN L. (1987)
Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning, Oxford University Press, Oxford.

HAWKINS E. (1996)
(a cura di), *30 Years of Language teaching, CILT, Londra.*

HOY P.H. (1977)
Early Teaching of Modern Languages, Nuffield Foundation, Londra.

MAZZOTTA P. (2002)
(a cura di), *Europa, Lingue e istruzione primaria*, UTET, Torino.

MAZZOTTA P. (2003)
I formatori di LS: autoformazione e valorizzazione delle esperienze, in SeLM, anno XLI, n.1.

PUBBLICAZIONI DELLA FONDAZIONE NUFFIELD
http://www.nuffield.org/languages

Moys A. (1998)
(a cura di), *Where are we going with languages?*, Nuffield Foundation, Londra.

THE NUFFIELD LANGUAGES INQUIRY (2000)
Languages: the next generation, Londra, Nuffield Foundation.

PUBBLICAZIONI DEL CILT- CENTRE FOR INFORMATION ON LANGUAGE TEACHING AND RESEARCH - www.cilt.org.uk

CILT (2002)
Curricular Models, settembre
www.nacell.org.uk/bestpractice/models.htm

PUBBLICAZIONI DEL DIPARTIMENTO DELL'EDUCAZIONE, DFES- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS

DFES, *Language Learning*, marzo 2002
www.dfes.gov.uk/14-19greenpaper

DFES, The National Languages Strategy: "*Languages for All: Languages for Life*", Dicembre 2002
www.dfes.gov.uk/languagesstrategy/

PUBBLICAZIONI DEL QCA-QUALIFICATIONS CURRICULM AUTHORITY
www.qca.org.uk

QCA, *QCA project to study the feasibility of introducing the teaching of a modern foreign language into the statutory curriculum at Key stage 2, June 2000-March 2001*
www.nacell.org.uk/profdev/qca.htm

UTET LIBRERIA

Le Lingue di Babele

Matteo Santipolo
DALLA SOCIOLINGUISTICA ALLA GLOTTODIDATTICA
pp. 272, € 18,00

Carmel Mary Coonan
LA LINGUA STRANIERA VEICOLARE
pp. 336, € 18,00

I cosiddetti "New Language Learning Environments"

Elena Gollin

Una delle conseguenze derivanti dalla costituzione dell'Unione Europea è un inevitabile ambiente multiculturale. Le abilità linguistiche stanno diventando ogni giorno più importanti e la Commissione Europea sta promuovendo la formazione continua affinché diventi parte della mentalità di ogni cittadino europeo.
Per questo l'integrazione europea e i bisogni di mobilità e cooperazione in qualsiasi campo di studio o di lavoro hanno richiesto un'innovazione nel campo dell'educazione linguistica. La formazione linguistica deve essere in linea con le necessità dell'individuo e la conoscenza delle lingue straniere fa parte di quelle abilità di base che, secondo la Commissione Europea, ogni cittadino europeo ha diritto di possedere.
In questo contesto si inseriscono i "New Language Learning Environments": i nuovi ambienti per l'apprendimento delle lingue devono puntare all'insegnamento delle abilità di lavoro autonomo e cooperativo affinché l'individuo raggiunga quella indipendenza necessaria per la sua formazione continua, nonché per vivere, formarsi e lavorare in un ambiente europeo multilinguistico e in continua trasformazione.
I "New Language Learning Environments" saranno quindi al centro di una serie di articoli atti a spiegarli e a diffonderli.
In questo primo articolo esploreremo questo concetto e identificheremo alcune delle implicazioni dei "New Language Learning Environments", le quali saranno approfondite negli articoli successivi.

Le origini dell'espressione "New Language Learning Environments"

Tale espressione (che si può tradurre in italiano con "nuovi ambienti per l'apprendimento linguistico") appariva quasi sottotono, in occasione di conferenze tenute dal Consiglio Europeo per le Lingue (v. conferenza del Consiglio Europeo per le Lingue "Multilingualism and New Learning Environments") e nei rapporti stilati dai membri dei Comitati Scientifici che si occupano di ricerca nel campo dell'educazione linguistica sostenuta dal Consiglio Europeo per le Lingue.
È apparsa quindi la necessità di scoprire la rilevanza di questa espressione, chiarire il suo significato e stabilire se implicasse dei concetti importanti.
Innanzitutto, se analizziamo ogni singola parola che compone l'espressione, vediamo che ognuna ha il suo carico di significato. Innanzitutto l'aggettivo "new" (nuovo) vive per contrasto ad "old" (vecchio) e il suo valore del tutto temporale serve per descrivere qualcosa che si differenzia dal tradizionale a cui siamo abituati, ma diventerà prima o poi "old". Se poi, come nel nostro caso, applichiamo l'aggettivo "new" all'educazione linguistica ("language") ci possono venire in mente le nuove tecnologie che, se appropriatamente utilizzate, possono dare origine a nuove situazioni di apprendimento. Per di più possiamo notare che essendo "environments", ossia "ambienti/situazioni", sono composti da diversi elementi. Attenzione, però, a non considerare ambienti di apprendimento un libro di testo, un software didattico o il WWW. Questi sono solo potenziali componenti di un ambiente di apprendimento al cui interno esisteranno anche altri elementi, quali il contesto in cui si usano, le persone che lo usano, i loro obiettivi e i diversi rapporti esistenti tra le persone che agiscono in questi ambienti.
Si deve infine precisare che esiste una distinzione tra le componenti che intenzionalmente servono a facilitare l'apprendimento di qualcosa (per esempio, un software didattico inserito in un certo contesto scolastico o un sito web con espliciti intenti didattici) e le componenti che invece possono contribuire ad un ambiente di apprendimento senza avere in sé alcuna mira didattica (per esempio, la generica navigazione in rete).

Che cosa sono i "NELL"?
Abbiamo visto che la situazione europea e le innovazioni tecnologiche hanno richiesto l'esistenza di un nuovo modo di diffondere le lingue e le culture europee.
Un sottoprogetto del "Thematic Network Project in the Area of Languages" – sostenuto dal Consiglio Europeo per le Lingue – è completamente dedicato alla ricerca e alla diffusione dei "New Language Learning Environments". Tale progetto di ricerca si propone di esplorare le opportunità offerte dagli strumenti tecnologici per lo sviluppo delle abilità di auto-apprendimento, per il raggiungimento della competenza multilinguistica, per la valutazione e la certificazione dello sviluppo linguistico, per l'educazione degli adulti, per l'educazione continua, per la cooperazione a livello europeo, per una formazione adeguata degli insegnanti e per lo sviluppo della ricerca (v. descrizione del sottoprogetto "New Learning Environments" del Thematic Network Project in the Area of Languages 2).
Questo e altri progetti di ricerca ci permettono oggi di definire i "NELL" come ambienti che traggono vantaggio dalle innovazioni tecnologiche per facilitare l'apprendimento e aumentare il tempo di esposizione alla lingua viva, offrendo allo studente maggiori opportunità di praticarla. Bisogna però precisare che le nuove tecnologie non portano alla sostituzione degli ambienti tradizionali di apprendimento. Anzi, le situazioni di apprendimento che siamo abituati a conoscere, o che abbiamo in prima persona sperimentato per imparare una lingua straniera, non vengono sostituite ma riutilizzate al meglio e arricchite.
I "NELL" vengono perciò definiti ambienti misti perché somma di ambienti e modalità in cui la lezione frontale viene affiancata ai metodi più innovativi, che fanno uso delle nuove tecnologie, e le situazioni di apprendimento autonomo vengono integrate con situazioni di lavoro cooperativo. In questi ambienti di apprendimento misti lo studente viene guidato gradualmente a raggiungere quella indipendenza necessaria per garantirsi una formazione linguistica continua: l'"imparare facendo" gli permetterà in un futuro di saper sfruttare ciò che ha appreso per aggiornarsi con più facilità.

Alcune implicazioni
Innanzitutto bisogna premettere che i nuovi ambienti di apprendimento si basano sulla teoria del "costruttivismo", secondo la quale solo se l'individuo si costruisce da sé la propria conoscenza, allora quella conoscenza sarà per lui significativa. In questa situazione l'individuo diventa l'unico responsabile del proprio apprendimento, mentre l'insegnante agisce da facilitatore dell'apprendimento e non solo da dispensatore di informazioni (v. Mac Farlane, *Information, knowledge and learning*).
Da questa base teorica derivano le implicazioni e le modalità di attuazione dei "New Language Learning Environments".
Una prima modalità è l' **e-learning**. La Commissione Europea la definisce come l'uso delle nuove tecnologie e di Internet per migliorare la qualità dell'apprendimento e per facilitare l'accesso alle risorse e ai servizi, gli scambi e le collaborazioni.
A sua volta il concetto di e-learning è collegato ai tre concetti moderni di:
- formazione on line: tutte le forme di autoapprendimento che si realizzano attraverso canali di comunicazione multimediale;
- web-pedagogy: la nuova scienza che studia la metodologia con cui fare formazione on line;
- open learning: descrive quei sistemi formativi caratterizzati dall'integrazione di momenti di lezione frontale in classe con momenti di studio con un tutor/assistente e dall'interattività derivante dall'uso delle nuove tecnologie (per un approfondimento v. Margiotta, *Il progetto SIS online*).

Da questo deriva che, grazie alle nuove tecnologie, nuove e motivanti attività si possono affiancare alle tradizionali lezioni frontali e lo studente viene così posto in nuove situazioni di apprendimento. Autonomamente lo studente di lingue può oggi entrare in contatto con la lingua viva ogni qualvolta ne sente la necessità. Si favoriscono gli scambi tramite l'uso dell'e-mail, della videoconferenza per creare comunità di apprendimento, del WWW per una

ricerca indagando su materiale autentico (giornali, siti di altre scuole, laboratori di ricerca, il contatto con esperti ...) e in generale di Internet per le attività preparatorie allo scambio vero e proprio per la realizzazione di un progetto comune.
La sperimentazione è già iniziata e dalle valutazioni di queste esperienze condotte con ragazzi delle scuole superiori è emerso che sono stati raggiunti risultati soddisfacenti nel campo dell'apprendimento linguistico.

Problemi e soluzioni

Non va dimenticato però che le novità non sono esenti da problemi. La situazione italiana, ad esempio, è molto diversa da quella di altre nazioni europee per non parlare del resto del mondo. Lo dimostra la quantità di progetti e attività di ricerca condotti da scuole e istituzioni straniere. In primo luogo il motivo risiede nella formazione degli insegnanti di lingue. In Italia, molti di loro non sono purtroppo al corrente delle opportunità che le nuove tecnologie possono offrire all'educazione linguistica, e, di conseguenza, o sono contrari alla loro implementazione nel curriculum di lingua staniera o non le considerano affatto. Ma "nuove tecnologie" non coincide con "nuovi ambienti di apprendimento", perché, come abbiamo già osservato in precedenza, questi ultimi sono ambienti misti che integrano le nuove tecnologie senza sostituire il *ruolo essenziale e insostituibile dell'insegnante*. Anzi, i nuovi ambienti di apprendimento danno nuova importanza al ruolo dell'insegnante: i "New Language Learning Environments" devono essere gestiti da esperti che non solo conoscano la lingua straniera che insegnano, ma siano a conoscenza anche delle nuove strategie per insegnarla e dei nuovi modi di organizzare l'insegnamento. La scuola italiana e l'università stanno offrendo grandi opportunità agli insegnanti per il loro aggiornamento: possono, infatti, oggi partecipare attivamente alla ricerca e, inoltre, sperimentando, contemporaneamente si formano.
L'European Year of Languages nel 2001 e ogni anno il convegno TED sono due esempi di opportunità che vengono offerte a insegnanti, ricercatori e anche studenti di sperimentare le nuove tecnologie e scambiarsi esperienze.
Possiamo quindi concludere dicendo che in questo modo anche gli insegnanti stessi possono apprendere in nuovi ambienti di apprendimento.

Nuovi ruoli per nuovi ambienti

Tratteremo, ora, dei tipi, delle implicazioni e delle conseguenze dei "NELL". Riprenderemo l'idea secondo la quale i "New Language Learning Environments" sono ambienti misti, in cui situazioni di apprendimento autonomo e situazioni di apprendimento cooperativo si integrano.
Quindi, considereremo quali ruoli assumono i soggetti coinvolti in queste situazioni di apprendimento.
Infine, prendendo spunto da esperienze già realizzate daremo alcuni esempi pratici di come creare situazioni di lavoro autonomo e cooperativo, e di come integrare tra loro approcci tradizionali e approcci più innovativi per l'apprendimento linguistico.

Autonomia e cooperazione per l'indipendenza

L'apprendimento autonomo a cui ci riferiamo non va confuso con "l'apprendere da soli" e tanto meno con "autoapprendimento". Definiamo "studente autonomo" colui che non si affida completamente all'insegnante: quest'ultimo resta a disposizione per gli studenti che intendano consultarlo ogni qualvolta ne abbiano la necessità. Stesso discorso si può fare considerando il rapporto studente-strumenti. Nei casi più fortunati, le scuole possono essere fornite di strumenti avanzati grazie ai quali gli studenti possono esplorare e usare attivamente la lingua straniera che stanno studiando. Grazie alle nuove tecnologie, la collaborazione tra studenti di Paesi diversi viene facilitata e vengono ampliate le possibilità di entrare in contatto con la lingua viva. Alternare lezioni tradizionali e progetti di scambio che accrescano la motivazione degli studenti ad usare la lingua per scopi reali è la strategia seguita dai nuovi ambienti per l'apprendimento delle lingue.

Esperienze pratiche condotte da esperti e insegnanti hanno inoltre dimostrato che anche l'autonomia stessa va insegnata: l'insegnante deve aiutare gli studenti ad assimilare in modo graduale i principi su cui si fonda – la motivazione, la presa di coscienza delle proprie abilità e dei propri ritmi di apprendimento, la capacità di autovalutarsi – attraverso l'instaurazione di un rapporto di fiducia e grazie alle attività di dialogo e collaborazione[1] (Camilleri, 1997).
Situazioni di lavoro autonomo e situazioni di lavoro cooperativo quindi arrivano ad integrarsi. Le abilità di operare in autonomia o in collaborazione con altri studenti e con l'insegnante non sono antitetiche ma anzi servono a far raggiungere quella indipendenza necessaria che permette di assicurarsi una formazione continua, essenziale in mondo in costante cambiamento e dove la conoscenza non tarda a diventare superata. In questo senso i nuovi ambienti di apprendimento servono a far diventare in modo graduale l'individuo indipendente e responsabile del proprio apprendimento.

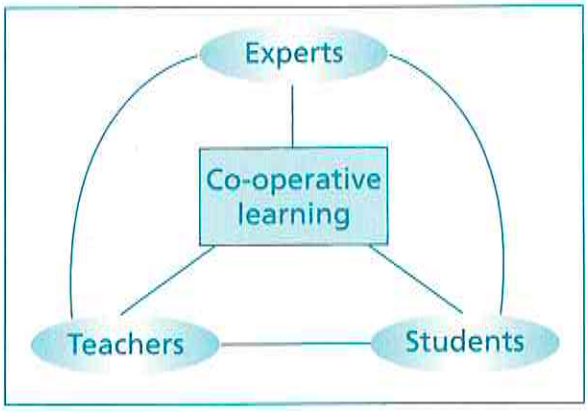
Ruoli di studenti e insegnanti

In tali ambienti collaborativi di apprendimento, studenti e insegnanti assumono quindi ruoli ben precisi. Condividendo con gli altri le proprie capacità linguistiche l'insegnante diventa un *facilitatore* dell'apprendimento, un modello per i propri studenti, condividendo con loro pensieri e opinioni, mostrando loro come si possa raggiungere passo dopo passo un obiettivo, proponendo strategie di apprendimento.

Ruoli	
Insegnante come: • facilitatore • modello • guida	Studente come: • collaboratore • partecipatore attivo

Strategie ed esempi pratici

L'apprendimento in tandem è una delle attività che caratterizza i "New Language Learning Environments". Ad esempio, gli insegnanti di due scuole di due Paesi diversi possono accordarsi per realizzare delle corrispondenze via e-mail a coppie fra i loro studenti. Molti insegnanti che hanno fatto partecipare i loro studenti in queste attività hanno visto un progresso nelle abilità linguistiche e una crescita della motivazione ad imparare una lingua straniera per comunicare (Ianni, 2000).[2] Inoltre anche l'autonomia e la responsabilità dello studente ne hanno beneficiato e sono state raggiunte tramite la corrispondenza. Il nesso comunicazione-collaborazione diviene inevitabile: in queste situazioni di apprendimento autonomo gli studenti hanno beneficiato di un supporto reciproco e quindi hanno cominciato a collaborare, acquisendo abilità che potranno condurre alla realizzazione di un più vasto progetto comune. Le chats e i forum virtuali possono arricchire o essere delle valide alternative all'uso dell'e-mail. È il caso dei Nuovi Circoli di Apprendimento,[3] termine generale che designa le comunità di apprendimento formate da studenti, insegnanti ed esperti che, grazie all'uso delle nuove tecnologie, possono scambiare le proprie esperienze in una situazione di aiuto e arricchimento reciproci.



[1] Per approfondimenti: Camilleri, A. 1997, *Awareness for Autonomy: An Introduction to Learner Autonomy*, report on Workshop3/97, Graz, European Centre for Modern Languages, http://culture.coe.fr/ecml/documentation/LA/Expert.htm
[2] Ianni, D. 2000, *Teaching ESP as content-based English* in *Docenti.org* on line journal, http://www.docenti.org/ntd/c-based.htm
[3] Trentin, G. 2001, *Apprendimento collaborativo in rete*, conferenza TED 2001 "Tecnologie didattiche e scuola", http://www.itd.ge.cnr.it/TED/ricerche2.pdf

Apprendimento cooperativo nei Circoli di apprendimento (Trentin, 1998)[4]
L'apprendere diventa quindi una ricerca che essendo estesa al web coinvolge un maggior numero di individui provenienti anche da diverse parti del mondo, e accresce in questo modo l'affidabilità dei risultati e il valore dell'esperienza linguistica (Calvani, 2001).[5]
Naturalmente tali attività di scambio virtuale non possono sostituire le esperienze di scambio culturale più tradizionale. La Comunità Europea promuove i "Comenius projects" del programma europeo Socrates[6] che ben equilibrano mobilità fisica e virtuale: questi progetti infatti mirano a coinvolgere gruppi di studenti di diverse scuole europee in attività di scambio sia attraverso strumenti multimediali sia nei momenti di incontro vero e proprio in una delle scuole coinvolte nel progetto comune.
Altre esperienze di successo sono state basate sull'idea di far diventare lo studente di lingua padrone e gestore del proprio apprendimento linguistico. Gli ambienti creati per questo importante scopo dovevano far sentire gli studenti liberi e a proprio agio per migliorare le loro abilità linguistiche. I ricercatori e gli insegnanti contattati suggeriscono di creare, per esempio, un sito web che affianchi le lezioni frontali.[7] Strutture quali un forum virtuale, una chat room, l'e-mail, una finestra in condivisione possono permettere agli studenti di comunicare sia con i loro pari che con l'insegnante nei momenti di lavoro autonomo a casa, per esempio.
Possiamo a questo punto concludere dicendo che creare nuovi ambienti di apprendimento linguistico significa **integrare** lezioni di lingua in classe con ambienti virtuali di apprendimento, in altre parole, sfruttare al meglio gli strumenti multimediali quali valido supporto per facilitare gli scambi e non come sostituti del dialogo faccia a faccia che anzi dove possibile è da privilegiare.

Indirizzi che riportano esperienze significative di apprendimento secondo l'ottica dei New language learning environments
http://www.hum.port.ac.uk/slas/sabrea/feedback.htm
http://www.cs.vu.nl/TwinSite-2000/
http://www.docenti.org/ntd/index.htm
http://www.timeproject.org
http://www.geocities.com/scuolefvg/marinelli/
http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/
http://www.bdp.it (in particolare v. collegamenti a GOLD e Netdays)
http://www.solki.jyu.fi/eurocall2002/thufrisat.htm

[4] Trentin, G. 1998, *Insegnare e apprendere in rete*, Bologna, Zanichelli.
[5] Calvani, A. 2001, *Una metodologia per la cooperazione nella innovazione e sperimentazione didattica supportata dalla telematica: la Ricerca Azione Online*, conferenza TED 2001 "Tecnologie didattiche e scuola", http://www.itd.ge.cnr.it/TED/ricerche2.pdf
[6] Per maggiori informazioni sul programma Socrates della Commissione Europea: http://europa.eu.int/comm/education/socrates
[7] Roberto Dolci, Jeffrey Earp, Maria Ferraris, Marina Orsini-Jones, Graham Davies.

Il Portfolio del docente professionista

Maria De Luchi

La professione docente è un ruolo complesso, che richiede conoscenze e competenze adeguate ed implica la capacità di saper coniugare il "sapere acquisito", attraverso la formazione iniziale e l'aggiornamento in servizio, ed il "sapere esperienziale" maturato sul campo (Wallace, 1991). L'affermazione in tempi recenti del concetto di "professionalità docente" induce al riesame delle diverse funzioni che l'insegnante svolge all'interno della scuola ed alla conseguente valorizzazione degli specifici vissuti personali, mediante la creazione di strumenti adeguati.

La professione docente

Se analizziamo in profondità la professione docente, potremo individuare al suo interno tre componenti essenziali: la dimensione personale, quella sociale e quella istituzionale.
La dimensione personale, riguardante il docente nella sua individualità, include a sua volta due aspetti, il primo dei quali, di ordine culturale, è relativo alla formazione pre e in servizio: tutti gli insegnanti, infatti, successivamente alla formazione universitaria, scelgono di intraprendere percorsi di formazione che variano per tipologia e durata.
Il secondo aspetto riguarda invece l'ambito professionale, ossia le modalità in cui ciascuno è chiamato ogni giorno a promuovere il processo di apprendimento, individuando strategie e metodi utili al superamento di problemi o interrogativi emersi in classe. Tutti gli insegnanti, in forma estemporanea o all'interno di percorsi di Ricerca-azione (Coonan 2000), riflettono sul percorso didattico realizzato in forma individuale, oppure confrontandosi con colleghi ed osservatori di classe e chiedendo riscontro ai propri studenti, mediante interviste, questionari, discussioni di gruppo. Secondo Wallace (1991) è questa capacità di riflettere criticamente sulla propria pratica professionale che contraddistingue il docente professionista.
Questi, tuttavia, non lavora quasi mai solo, ma realizza forme collaborative con colleghi e rappresentanti del territorio in cui opera (**dimensione sociale**), esplicitando le proprie scelte metodologico-didattiche e confrontandosi con gli altri attori del processo educativo (studenti, colleghi, genitori, rappresentanti dell'istituzione scolastica) nel cogliere il feedback al proprio operato. Tutti gli insegnanti progettano i propri piani di lavoro, riflettono sulle esperienze svolte e valutano il percorso educativo e didattico intrapreso. Pochi docenti, tuttavia, scelgono di pubblicizzare le personali esperienze educative. Perché, invece, è opportuno farlo? Per esplicitare obiettivi e finalità del proprio lavoro, a se stessi e agli altri, per mettere in atto un autentico percorso di ricerca, che, in quanto tale, deve essere resa pubblica (Burns, 1999), per rendere trasparente il proprio lavoro a tutti i reali o possibili fruitori del servizio educativo.
Esiste infine una terza dimensione, che definiremo **istituzionale**, grazie alla quale si vogliono documentare sia i saperi individuali che la pratica didattica, al fine di valorizzare le individualità specifiche e consentire, ad esempio, la riconversione professionale oppure il coinvolgimento in particolari attività di sperimentazione e ricerca.
All'interno di questo quadro complesso, in cui si richiede al docente una rappresentazione articolata ed esaustiva delle diverse dimensioni relative al suo "essere" un professionista con un personale "credo" di ordine pedagogico e didattico, che opera e cresce all'interno di una comunità di discenti, il tradizionale *curriculum vitae* appare ormai superato, insufficiente e comunque inadeguato ad esprimere appieno la realtà multiforme della professione docente.
Come è possibile creare uno strumento alternativo che renda conto dei vari aspetti analizzati e possa offrire una descrizione esauriente del percorso culturale e professionale di ciascuno? Cercheremo di illustrare come il Portfolio del docente possa costituire una valida risposta.

Che cos'è il Portfolio del docente?

Il Portfolio viene generalmente definito come un "dossier", una "cartella lavori" (O'Malley and Pierce, 1998), o una "tessera personale delle competenze" (Consiglio d'Europa, 1997) ed è lo strumento usato dai professionisti per raccogliere e illustrare a eventuali utenti i migliori, oppure i più rappresentativi, risultati del loro lavoro. Secondo Brown & Wolfe-Quintero (1997) il Portfolio del docente è:

> «... una raccolta ragionata di qualsiasi aspetto del lavoro dell'insegnante che racconti la storia degli sforzi, delle abilità, capacità, risultati e contributi del docente nei confronti dei propri studenti, dei colleghi, dell'istituzione, disciplina accademica o comunità.»

David Nunan definisce questo strumento come «un racconto narrativo del proprio lavoro, che stabilisce le mansioni principali (del docente), oltre a quelli che vengono percepiti come i suoi punti di forza e di debolezza» ("*Reflective Teaching – Teaching Portfolios*", lezione tenuta presso la University of East Anglia, Norwich, UK, 1998). Egli suggerisce agli insegnanti di lingue straniere, in particolare, di inserire i seguenti materiali: la descrizione dei corsi attivati, la «filosofia dell'insegnante che riassuma le sue convinzioni rispetto alla natura del linguaggio e dell'insegnamento linguistico, dati relativi all'insegnamento provenienti da studenti e colleghi, con allegato commento personale; l'analisi dei propri punti di forza, unitamente ad indicazioni riguardanti aree di possibile miglioramento; il parere di un osservatore esterno che abbia analizzato il portfolio relativamente ai suoi contenuti» (*ibidem*).

Il Portfolio raccoglie quindi i lavori più significativi dell'insegnante, testimonia i suoi "sforzi" in ambito didattico, esplicitando finalità e qualità della sua professione. Il destinatario è innanzitutto il docente stesso, chiamato a documentare il proprio processo di insegnamento e ad analizzarlo in dettaglio, al fine di operare le riflessioni conseguenti e renderne partecipe la comunità in cui si trova ad operare.
La modalità di scrittura "narrativa" consente di illustrare in modo efficace la realtà composita e articolata della vita scolastica, a volte compressa e svilita entro gli schemi rigidi e asettici di molti piani di lavoro.

Quali sono gli obiettivi del Portfolio docente?

Obiettivo principale del Portfolio è fornire una descrizione completa della professionalità docente, relativamente ai tre livelli prima individuati. Grazie a questo strumento, infatti, si potrà avviare la riflessione personale sul proprio modo di fare scuola e sui nessi esistenti tra teoria acquisita e pratica realizzata; si potrà rendere trasparente e condiviso il proprio lavoro agli utenti del servizio (dimensione **sociale**); si potrà infine illustrare all'amministrazione scolastica il proprio percorso professionale in forma esaustiva (dimensione **istituzionale**).

Quali sono i destinatari del Portfolio?

La scelta del destinatario condizionerà fortemente l'elaborazione del Portfolio. Molteplici sono i motivi per cui un insegnante può scegliere di adottare uno strumento di questo tipo, quali la necessità di favorire l'auto-riflessione ed esplicitare le proprie esperienze agli utenti diretti (studenti, genitori, Dirigenti scolastici) oppure ai colleghi, all'interno di progetti collaborativi.
Si potrebbe inoltre ipotizzare una modalità di riconoscimento istituzionale dei vari percorsi individuali, utile alla progressione di carriera o alla riconversione professionale.
I futuri docenti potranno invece così documentare sia la formazione universitaria di tipo specialistico o parte di essa, sia il successivo tirocinio.
Trattandosi di uno strumento nuovo, non ancora standardizzato, la rosa delle possibilità che si apre al docente è molto ampia: il Portfolio è per sua stessa natura uno strumento agile, dinamico e personale (Mariani, 2000). Vediamo ora come è possibile elaborare un modello che possa essere utilizzato da qualsiasi docente sia di scuola primaria che di scuola secondaria, quale strumento di "pratica riflessiva" (Wallace, 1991) e condivisa.

Un modello di Portfolio del docente professionista

Analogamente all'*European Language Portfolio*, elaborato dal Consiglio d'Europa nel 1997 e rivolto agli studenti di lingue straniere, il Portfolio del docente professionista potrebbe assumere la forma di una cartella personale, suddivisa in tre sezioni:

1. *Sezione formale*, contenente i titoli accademici e professionali.
2. *Sezione personale*, relativa alla descrizione del proprio iter professionale e didattico.
3. *Dossier*, raccolta di documenti e materiali.

La **sezione formale** presenta i titoli accademici e non, le pubblicazioni, la descrizione del servizio svolto e offre quindi un *curriculum vitae* vero e proprio. All'interno della **sezione personale**, invece, il docente "si racconta", ossia descrive in forma "narrativa" il proprio percorso di formazione e le esperienze più significative svolte; esplicita il proprio "credo" professionale, ossia il proprio approccio metodologico, le tecniche didattiche, nonché la modalità di rapportarsi agli allievi. All'interno del documento ci sarà naturalmente spazio per il classico "piano di lavoro", comprensivo di obiettivi, contenuti, metodi e valutazione, che tuttavia acquisterà in questo contesto una dimensione più personale e completa.
Il **dossier** rappresenta forse la parte più innovativa, tesa ad illustrare con esempi concreti quanto dichiarato nei due punti precedenti. L'insegnante vi inserirà materiali che offrono evidenza tangibile dei propri assunti metodologici e del modo in cui essi si traducono in pratica didattica; fornirà, quindi esempi concreti del suo "fare scuola", quali relazioni su moduli o unità didattiche effettivamente svolte, con descrizioni dettagliate di esiti positivi e difficoltà riscontrate, esempi di attività specifiche, quali esercizi e prove di verifica, progetti realizzati o esercitazioni svolte dagli allievi in aula. In tal modo risulterà chiaro a un futuro studente chi sarà il suo interlocutore e quali azioni sarà chiamato a svolgere in classe.
Il dossier, inoltre, può avviare il docente alla *pratica riflessiva*, attraverso relazioni personali su aspetti particolari afferenti la pratica didattica. Si potranno allegare griglie di osservazione in classe, unite alle considerazioni espresse da osservatori esterni e colleghi; si riporteranno i dati derivanti dal feedback degli studenti, in relazione a particolari esperienze realizzate e si potranno allegare video o audio registrazioni di lezioni svolte. Attraverso l'analisi dei dati provenienti da fonti diverse e il confronto costante con i soggetti coinvolti nel processo educativo si avvierà un percorso di crescita personale e professionale, rendendo nel contempo esplicito e condiviso il *processo* educativo nella sua globalità.

Come progettare un Portfolio web

Questo documento può naturalmente essere prodotto in versione cartacea, tuttavia si ritiene opportuno ipotizzare la creazione di un Portfolio su supporto informatico a condizione che:

- la scuola o istituto renda disponibile uno spazio apposito all'interno del proprio sito web;
- gruppi di docenti dello stesso dipartimento o della stessa scuola o gruppo di scuole concordino nella scelta di progettare un Portfolio, esplicitandone finalità e destinatari (ad esempio presentazione dei docenti di lingue e dei rispettivi piani di lavoro a studenti e genitori);
- i docenti elaborino un modello comune, che potrebbe includere i seguenti punti, da svilupparsi poi in forma individuale per l'inserimento in rete.

1. Breve curriculum vitae
2. Il proprio "credo" professionale
   Obiettivi educativi e didattici
   Sillabo di riferimento (per i docenti di lingue)
3. Un modulo o unità didattica effettivamente svolti
   Due o tre esempi di lavori prodotti dagli studenti all'interno dello stesso modulo o U.D. (quali esercizi, attività, relazioni scritte)
   Una o due prove di verifica
   Riscontri ottenuti da parte di colleghi, osservatori di classe, tirocinanti, studenti (quali relazioni, schede di osservazione)

Luci e ombre del Portfolio docente

Si potrà obiettare che uno strumento di questo tipo è fortemente soggettivo, poiché, non essendo ancora standardizzato, manca di un modello di riferimento con valore "legale". Quello che può sembrare a prima vista un punto di debolezza può tuttavia trasformarsi in punto di forza qualora si consideri l'ampio margine di libertà che esso consente al docente, finalmente libero di offrire una descrizione a tutto tondo del proprio "saper essere" docente e del proprio "saper fare" scuola, traducendo sul campo quanto "appreso" in ambito formativo. In tal senso il Portfolio rende possibile un'ampia libertà di espressione, grazie alla sua flessibilità (O'Malley & Pierce, 1996).
Anche se la creazione di un unico modello di base per i docenti all'interno di un istituto offre senza dubbio garanzie di omogeneità e fruibilità, sia da parte del Dirigente scolastico che da parte di genitori e studenti, il Portfolio è e rimane un documento personale, che l'insegnante modifica ed aggiorna nel corso del suo iter professionale.
Si potrebbe cadere nella tentazione di inserire una quantità eccessiva di dati e di materiali (Genesee & Upsher, 1996), fondamentale risulta, a tale proposito, operare una selezione e stabilire un numero massimo di pagine (4 o 5) da riservare a ciascun insegnante, per non rendere il tutto poco fruibile, oppure inutilmente pesante e ripetitivo. Anzi, la seconda sezione, che racchiude il "nucleo fondante" della programmazione educativa e didattica dei docenti, potrebbe sostituire buona parte della documentazione usualmente prodotta in versione cartacea.

Conclusione

Il Portfolio rappresenta una valida alternativa al *curriculum vitae* ed in quanto tale, non può assolutamente essere un mero elenco di titoli e pubblicazioni, né una serie di dichiarazioni di principio, né tantomeno un ingombrante fardello cartaceo, utilizzato per soli fini burocratici.
Può rivelarsi invece un efficace strumento di crescita professionale, che favorisce l'esplicitazione, l'analisi e la riflessione condivisa sul *processo* di insegnamento, anziché concentrare l'attenzione degli utenti sul *prodotto* dell'apprendimento; è dinamico e flessibile, trasparente e di facile consultazione, specie nella versione in rete. Raccogliendo al suo interno una pluralità di "voci" provenienti da colleghi, studenti, genitori ed altri attori del processo educativo consentirà infine una pluralità di letture a diversi livelli, a partire dall'analisi del contesto sociale di riferimento per arrivare all'individuazione di particolari bisogni formativi e conseguente pianificazione di interventi mirati.

Bibliografia

BROWN J.D. & WOLFE-QUINTERO K. (1997)
"Teaching Portfolios" in *The Language Teacher* 21 (1)

BURNS A. (1999)
Collaborative Action Research for English Language Teachers, Cambridge, CUP.

CALZONI D. (2002)
"Teacher Portfolios" in IATEFL TEA SIG *Newsletter.*

COONAN C.M. (2000) (a cura di)
La Ricerca Azione, Venezia, Ca' Foscarina.

COUNCIL OF EUROPE (1997)
European Language Portfolio, Strasburg.

GENESEE F. & UPSHUR J.A. (1996)
Classroom Based Evaluation in Second Language Education, Cambridge, CUP.

MARIANI L. (2000)
Portfolio, Bologna, Zanichelli.

O'MALLEY J.M. & PIERCE L.V. (1996)
Authentic Assessment for English Language Learner, Addison-Wesley Publishing Company.

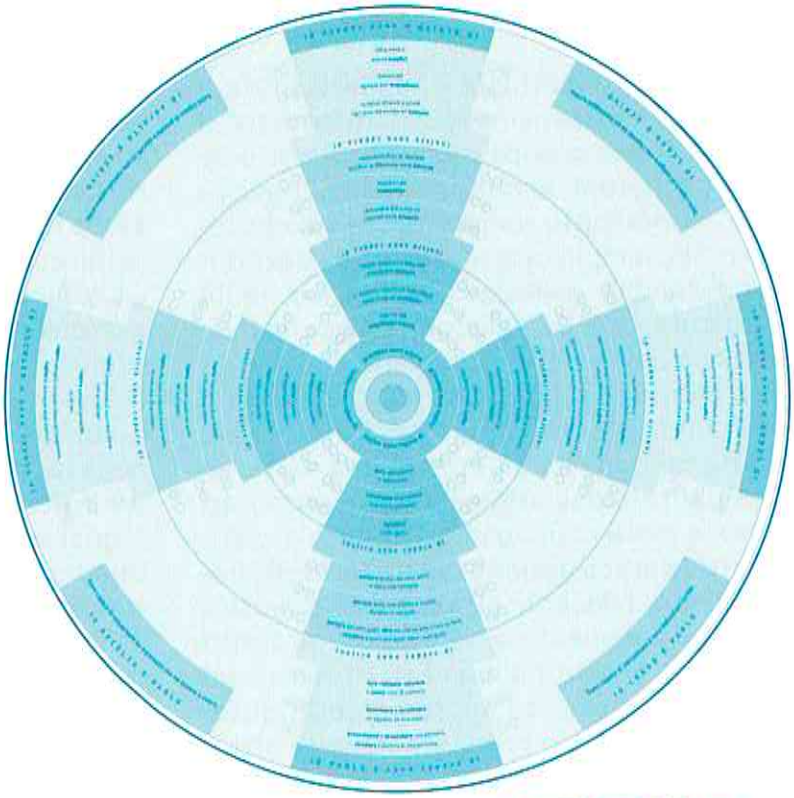
SMITH K. (1999)
"Two Contributions on Portfolio Assessment at Teacher Training Colleges" in IATEFL TEA SIG *Newsletter.*

WALLACE M.J. (1991)
Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach, Cambridge, CUP.

WALLACE M.J. (1998)
Action Research for Language Teachers, Cambridge, CUP.

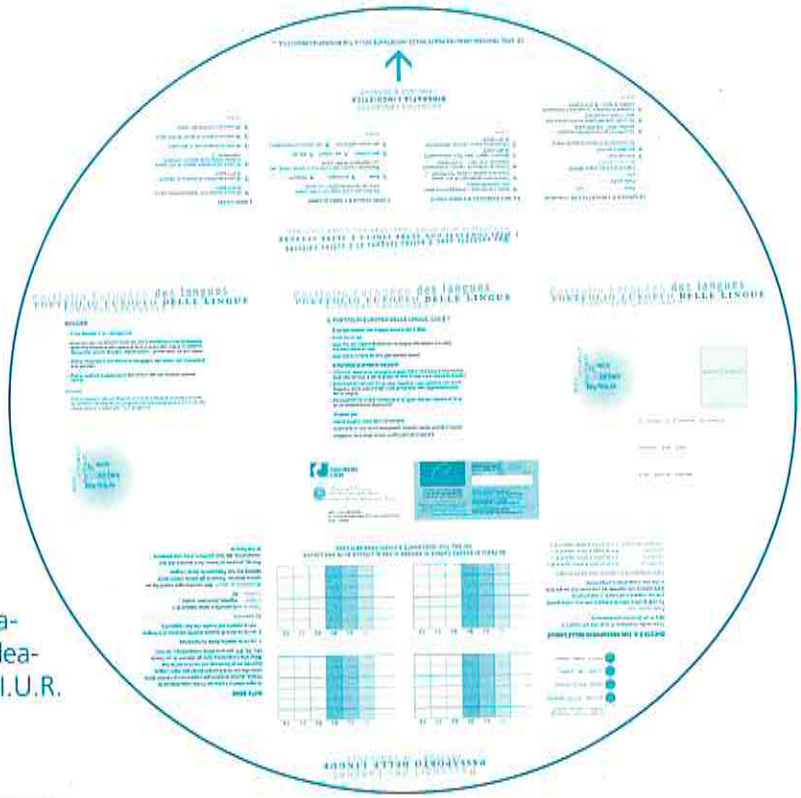
Portfolio Européen des langues
PORTFOLIO EUROPEO DELLE LINGUE
EUROPEAN LANGUAGES PORTFOLIO

Il mio primo Portfolio delle lingue si rivolge sia ai bambini italiani sia a quelli provenienti da altri Paesi, di età compresa fra gli 8 e gli 11 anni, impegnati nell'apprendimento delle lingue vive. Ha come obiettivo principale quello di avviarli alla gestione autonoma nell'apprendimento delle lingue, tenendo conto delle peculiarità della loro età. Può aiutare, inoltre, i bambini a prendere coscienza delle loro potenzialità. Il Portfolio per bambini non sostituisce il testo in uso, ma si adatta a qualsiasi libro di testo.



Portfolio – disco
€ 1 ZPRO0135

Portfolio – guida
€ 1 ZPRO0136



Il Portfolio è formato da:

1. un disco fustellato, pieghevole, che si compone di:
   – Biografia linguistica, composta da una parte dedicata alle esperienze e conoscenze interculturali e da un quadro di autovalutazione;
   – Passaporto delle lingue;
2. una serie di schede di autovalutazione;
3. il Dossier (classificatore contenente una serie di documenti che attestano il percorso delle esperienze interculturali e linguistiche di ogni bambino);
4. la Guida per l'insegnante.

Il modello, frutto di una sperimentazione triennale e validato dal Consiglio d'Europa con il n. 26-2002, è stato ideato dalla Direzione Scolastica Regionale Piemonte – M.I.U.R.

THEOREMA LIBRI

Noah's Ark: inglese e teatro si coniugano nella scuola elementare

Silvia Ghidoni

La mappa concettuale – rappresentata a pag. 25 – illustra in modo schematico, sotto forma di una grande ragnatela, le diverse attività inerenti le quattro abilità linguistiche – soprattutto comprensione, produzione orale, semplici attività di lettura e produzione scritta corredate del lessico, delle strutture e delle funzioni comunicative, nonché dei raccordi fra le varie discipline – che hanno composto una macro "learning unit" iniziata con la lettura in inglese, da parte mia, di *Noah*. Il testo, una versione semplificata dell'originale biblico con frasi brevi e molte immagini, è risultato accattivante e particolarmente adatto al livello linguistico dei discenti: gli alunni della classe II D, scuola elementare "G. Pascoli" di Cento (Ferrara). Si tratta di bambini di sette anni che hanno iniziato l'apprendimento sistematico della L2 in prima elementare attraverso il progetto "Hocus and Lotus" (solo alcuni di essi avevano partecipato a stage d'inglese negli ultimi mesi della scuola materna).

Noah's ark, titolo dato all'unità didattica, è il frutto di una progettualità condivisa dal team docenti, che ha individuato nel racconto biblico il tema comune, o meglio, lo sfondo integratore nel quale innestare un percorso interdisciplinare. In altri termini, le insegnanti di tre diversi ambiti (ambito linguistico, ambito logico-matematico e religione) hanno sviluppato un percorso unitario e insieme differenziato, articolato in vari rami al suo interno, nel quale uno stesso argomento è stato esperito, "visto" da punti di vista diversi in base agli schemi interpretativi e al *modus operandi* propri di ogni singola disciplina. Alla luce di quanto espresso, risulta perciò evidente che, se alcuni obiettivi sono stati di esclusiva pertinenza di una disciplina, altri, invece, sono stati trasversali alle varie discipline, si sono intersecati, a confermare l'unitarietà del sapere «che fa delle discipline culturali rettamente intese un vero e proprio sistema di sistemi, capace, fondendo la pluralità e la parzialità delle prospettive, di fornire della realtà un intendimento al massimo completo ed approfondito».[1] Ne è derivato sul piano concreto, ad esempio, che la classificazione degli animali in mammiferi, anfibi e rettili è stato un obiettivo comune a scienze e L2, benché le insegnanti lo abbiano perseguito con strumenti e attività differenti; oppure la comunicazione paralinguistica (tono e volume della voce, uso di elementi quasi lessicali) si è rivelata essenziale tanto nella recita in inglese quanto nella rappresentazione dei burattini realizzata con l'insegnante di religione.

Una fase significativa dell'unità didattica è stata la messa in scena dello spettacolo teatrale in lingua inglese. Ispirandomi al racconto in L2 letto precedentemente alla classe, ho scritto il copione e gli alunni lo hanno provato a scuola, una volta al giorno per quindici giorni, prima di esibirsi ufficialmente davanti a genitori e parenti.

Per la memorizzazione delle battute, ho ritenuto opportuno, nella fase iniziale, ricorrere alla metodologia della drammatizzazione collettiva propria del progetto "Hocus and Lotus". Vale a dire che i bambini, così come avevano fatto lo scorso anno con le storie i cui protagonisti erano Hocus and Lotus, hanno interpretato i ruoli di tutti i personaggi. Quotidianamente per cinque giorni si sono disposti in cerchio e, imitando frasi, espressioni, gesti e movimenti proposti dall'insegnante, hanno ripetuto le battute di tutti i personaggi. Questo esercizio di imitazione, unito all'ascolto a casa della registrazione della commedia, ha permesso loro di acquisire la necessaria dimestichezza con la lingua e "il palcoscenico". Inoltre ha fornito loro una visione d'insieme della storia che si andava a rappresentare e chiarito la diversa caratterizzazione di ogni personaggio. In tal senso è stata preparatoria della fase successiva: la scelta dei ruoli.

[1] Lelli L., Summa I.(1994), *Insegnare nella scuola elementare*, Firenze, La Nuova Italia Ed., p. 95.

I bambini hanno assunto liberamente il ruolo o i ruoli che preferivano; alcuni addirittura lo hanno cambiato nel corso delle prove (sono state fatte dieci prove di cui due generali con costumi e props definitivi), avendo capito che un personaggio era per lui/lei troppo impegnativo o, al contrario, troppo semplice e non sufficientemente stimolante. In tal modo ogni alunno, dal più timido al più estroverso, ha avuto la possibilità di scegliere, di cambiare e, in ultima analisi, di trovare il personaggio che meglio rispecchiasse i suoi gusti e la sua maggiore o minore capacità di mettersi per così dire in gioco. Tutto ciò a conferma del fatto che la rappresentazione teatrale non è da intendersi solo come performance conclusiva, prodotto finale in sé determinato, bensì un'attività *in fieri* in cui ogni bambino si mette alla prova, si misura con se stesso e gli altri e sperimenta, in prima persona, fin dove può o vuole spingersi. E alla fine "ogni attore in cerca del personaggio" ha trovato quello più rispondente al suo modo di essere.
La scenografia e gli arredi sono stati minimalisti: consistevano in una sedia, un ramoscello di ulivo e un'enorme porta dell'arca, realizzata grazie alla collaborazione di alcune studentesse del liceo psico-pedagogico "Cevolani" di Cento. Puntare all'essenziale è stata, infatti, una scelta quasi obbligata poiché, tanto le prove quanto la rappresentazione ufficiale, hanno avuto luogo nell'aula scolastica, un ambiente piuttosto ridotto. Il limite rappresentato dallo spazio fisico ha tuttavia aperto e dilatato lo spazio dell'immaginazione permettendo agli alunni, così come accade nei giochi di finzione e simulazione ("Facciamo finta che...") ai quali sono abituati, di fare della loro abilità prossemica e della comunicazione paralinguistica elementi essenziali per la comprensione della storia e del contesto nel quale essa era inserita. Tutto ciò a dimostrazione che il comportamento, in aggiunta alla comunicazione verbale, crea, modifica o rappresenta il significato.[2] I gesti, la mimica, la postura, il modo in cui il corpo "riempiva" lo spazio e la voce riproduceva onomatopee (soprattutto versi e movimenti dei diversi animali) formavano un tutt'uno con le parole, o meglio, erano loro parte integrante. Quanto ai costumi, sono stati utilizzati materiali e vestiti già presenti a scuola o portati dagli alunni: abiti dei genitori, dei bambini stessi, costumi di carnevale, maschere di carta, cartoncino e trucchi.
Dopo aver illustrato il lavoro che ha preceduto la messa in scena dello spettacolo, penso sorga, quasi inevitabile nel lettore, una domanda: cosa induce un'insegnante, che lavora con alunni di sette anni, ad optare per l'attività teatrale nell'insegnamento/apprendimento della L2?
Una delle motivazioni basilari è insita nell'età stessa dei bambini. Sarah Phillips ha scritto che «dramatizing is part of children's lives from an early age»[3] poiché sin dai tre/quattro anni essi sono portati del tutto naturalmente a fingersi sia personaggi verosimili, sia fantastici e ad assumere, in situazioni differenti, le caratteristiche, le movenze e il linguaggio propri del ruolo che incarnano. L'osservazione diretta del mondo infantile, soprattutto in momenti di attività spontanea, non strutturata, è senza dubbio prodiga di spunti e suggerimenti per un adulto. Ogni giorno assisto divertita ai giochi di finzione e di ruolo che i miei alunni inventano prendendo spunto da un racconto/libro letto, da un film o dal mondo reale: c'è chi interpreta Pinocchio o/e altri personaggi dell'omonimo romanzo, chi preferisce essere un astronauta in partenza per viaggi interplanetari, chi una maestra con gli scolari, chi un cuoco, un soldato, un/a ballerino/a ecc.
La finzione promuove la creatività, la fantasia ed è anche preparatoria della vita reale. Mentre i bambini si divertono nell'immaginare e fingere, si confrontano con situazioni spesso verosimili, imprimono dentro di loro tutta una serie di classificazioni, ordinano e prendono possesso della realtà. Non solo. Arrivano ad utilizzare un vocabolario necessario a definire fatti, eventi e a fare un uso del linguaggio verbale e di quello non verbale sempre più appropriato ai diversi contesti "messi in scena". La drammatizzazione, pertanto, oltre ad essere un'attività

[2] Pavan E., *Cultura e comunicazione non verbale nell'insegnamento delle lingue straniere*, in SeLM n 4, aprile 2002, p. 8.
[3] Phillips S. (1999), *Drama with Children*, Oxford, Oxford University Press, p. 6.

spontanea e piacevole per i bambini, diventa utilissima nell'apprendimento della L2 in quanto consente di fare largo impiego della comunicazione linguistica, di quella para ed extralinguistica in un contesto ben definito. Similmente all'apprendimento della lingua madre entrano in gioco, con la lingua straniera, più canali di comunicazione che facilitano ai discenti la comprensione e la produzione di *chunks and phrases in context.*

Alle ragioni esposte sopra se ne aggiunge un'altra. L'idea di recitare dinanzi ad un pubblico contribuisce ad aumentare la motivazione nei piccoli attori e a responsabilizzarli. Pur generando un po' di ansia nei più emotivi, dà loro il senso di uno scopo finale al quale tendere, crea una sorta di febbricitante energia positiva, quasi palpabile. Ho notato come, anche gli alunni che di solito sono meno partecipi hanno cercato, in questa occasione, di dare il meglio di se stessi, sostenuti da un forte coinvolgimento emotivo delle famiglie che, con orgoglio, hanno sentito figli/nipoti pronunciare strutture piuttosto complesse per il loro livello linguistico.

Esiste inoltre un altro aspetto non trascurabile. La messa in scena di uno spettacolo teatrale promuove l'apprendimento cooperativo. Durante le prove si sono presentati gli inevitabili problemi organizzativi che di solito accompagnano questo tipo di attività: che fare se un compagno dimentica di entrare in scena? E se qualcuno dimentica le battute? Come aiutare chi (ad esempio il personaggio di God) indossa abiti ingombranti a muoversi con disinvoltura? Ed altri interrogativi ancora. Il dialogo, la discussione spesso animata, non priva di contrasti, hanno portato a trovare delle soluzioni accettabili per tutti. Ma quel che più conta è che, prova dopo prova, si è fatta sempre più strada nei bambini la consapevolezza che la buona riuscita della performance dipendeva non dalla volontà del singolo, ma dalla sinergia dei suoi partecipanti. E grazie a questa convinzione c'è stato chi, quando non era in scena, si è offerto di ricordare ai compagni il loro ordine di apparizione sul "palcoscenico"; chi, avendo memorizzato, dopo l'iniziale drammatizzazione collettiva, non solo le sue battute ma anche quelle di altri personaggi, faceva spontaneamente il suggeritore; chi ha aiutato i compagni a infilare i costumi e a sistemarli. In breve il rumore generato nelle prove è stato fecondo, fervido, ha aperto la via al superamento di atteggiamenti egocentrici, così comuni a quell'età, e disposto a una proficua cooperazione.

Infine la recita per il suo carattere non conchiuso, in divenire, consente un continuo feedback. Nelle quindici prove (cinque di drammatizzazione collettiva e dieci con suddivisione dei ruoli) si sono susseguite numerose, in un confronto serrato e vivace, le osservazioni. Esse vertevano su quattro aspetti fondamentali: linguaggio verbale (corretta memorizzazione delle battute); linguaggio paralinguistico (adeguato uso del tono e del volume della voce; uso corretto di onomatopee); linguaggio mimico-gestuale (movimenti del corpo ed espressioni del viso adeguati al personaggio interpretato e alla scena rappresentata); tempi (quando entrare in scena e uscire; quando parlare e quando ascoltare). Rispettando questo schema, gli alunni ed io abbiamo espresso la nostra opinione su ciò che di volta in volta era ben riuscito e ciò che invece andava migliorato in una prospettiva di valutazione, valorizzazione dei punti così detti forti e immediato aggiustamento di quelli deboli o carenti. La visione della recita finale videoregistrata si è pienamente inserita in tale contesto: ha permesso ai bambini di vedere, ascoltare se stessi, li ha resi più consapevoli delle loro capacità, e quindi, in grado di autovalutare il loro operato.

Bibliografia

LELLI L., SUMMA I. (1994)
Insegnare nella scuola elementare, Firenze, La Nuova Italia.

MOON J. (2000)
Children Learning English, Oxford, Macmillan Heinemann.

PAVAN E. (2002)
Cultura e comunicazione non verbale nell'insegnamento delle lingue straniere, in SeLM n 4, aprile 2002.

PHILLIPS S. (1999)
Drama with Children, Oxford, OUP.

ZARO J.J., SALABERRI S. (1995)
Storytelling, Oxford, Macmillan Heinemann.

Noah's Ark

Products

- Ark-shaped cardboard book
- Cardboard door of the ark
- *Noah's ark* performance
- Drawing and description of an animal

Language Functions

Describing animals
Identifying animals
Giving and receiving instructions
Asking and giving information

Language Structures

- My animal is black/..... and brown/.....
- It has two/four/ no legs
- It's a farm/wild animal
- It's a mammal/reptile/an amphibians
- Come on; hurry up; wake up; tell me; build an ark; take food and water; fly away/back; don't stop; let's go; look at ...; go into/come out of the ark; etc.
- How many legs has the hen/.....? Two/four legs.
- Thank you All right
- I'll see/send .....

Vocabulary

- Farm and wild animals
- Family members: brother, sons, wife
- House: door, window, build
- Weather: rain, sun, rainbow, flood, wind
- Natural elements: woods, water, flowers, trees, timber, olive branch
- Body: legs, head, body
- Other: God, Noah, tell, ark, bad, quarrel, kill, take, go, come, stop, see, promise, send, etc.

Resources

Book, flashcards, photocopies, a poster, exercise books, crayons, felt-tip pens, paint, paint brushes, glue, wool, cardboard, coloured paper, cloth, wood, buttons, cork, coloured ribbon

Reading and writing

- Read and write the parts of an animal's body
- Read and write the names of the farm animals
- Read and write the names of the wild animals
- Draw your favourite animal
- Following a plan write the description of your favourite animal
- Read the description

Assumed Knowledge

- Distinction in L1 between mammals and egg-laying animals (last year visit to a farm)
- Distinction in L1 between mammals, reptiles and amphibians
- Farm animals in L2: pig, dog, cat, horse, cow, sheep (last year *Old Macdonald had a farm* song)
- Some parts of animals' body: head, eyes, ears, mouth
- Numbers from 1 to 10
- Colours

Listening

- Presentation with new vocabulary
- Distinction between farm and wild animals
- Listen to the story *Noah* read by the teacher
- Hold up the appropriate pictures while listening to the story
- *Noah's Ark* song
- Total physical response activity: carry out oral instructions
- Oral guessing game: guess what animal it is

Speaking

- Revision of familiar vocabulary
- *Noah's Ark* song
- Memory game with flashcards (male and female animals)
- Finders keepers game (parts of animals' body)
- Total physical response activity: give oral instructions
- Answering questions about animals (number of legs)
- Dramatization of *Noah's Ark* (play)

Cross curricular

Music, arts and craft, science, Italian, religion.

L'inglese come *quisy English* nella scuola primaria

Carla Bertacchini

L'inglese *veloce e facile*, è una proposta progettuale che interessa la scuola primaria, la cui dimensione europea e la cui apertura al diverso, al nuovo, e alla pluralità dei linguaggi, come traspare dagli Orientamenti Educativi e Didattici e dai Programmi dell'85, ne fanno un esempio di scuola proiettata nel *futuro*, nella *collaboralità* e nella costante *ricerca-azione*.
Questo *quisy english* si presenta come approccio alla lingua straniera immediato, naturale e soprattutto facile, perché rispettoso dell'importanza della dimensione ludica, come opportunità per potenziare il coinvolgimento emotivo nella scoperta e nell'uso spontaneo della lingua, fortemente comunicativo, perciò finalizzato alla presa di possesso della realtà attraverso il binomio agire/relazionarsi, globale, perché parte integrante del processo educativo, integrabile nel curricolo. Inoltre le caratteristiche della immediatezza e della semplicità calate nella fase progettuale, consentono dinamismo e flessibilità anche ai docenti, coinvolti in una esperienza che ricalca la didattica del *learning by doing*, a loro già da tempo nota, ma ora, più significativa perché calata nella naturalezza di un'acquisizione che riprende quella rivolta alla lingua madre.
Infatti, l'insegnante di lingua anglofona, facendo ricorso al *repeated hearing* e al *positive reinforcement* ricostruirà con i bambini la stessa serena atmosfera che aveva caratterizzato il loro primo incontro con la lingua d'origine. Spetterà ancora all'insegnante portare alla luce le condizioni per realizzare una serie di *long lasting effects*, ovvero esperienze linguistico-comunicative che, se vissute positivamente, accompagneranno i bambini durante tutto il loro percorso educativo.
La procedura didattica generale che caratterizzerà la realizzazione di ogni mini-progetto riprende indicazioni metodologiche già analizzate, filtrate attraverso procedure soprattutto finalizzate alla immediatezza e alla tempistica che solo un'acquisizione-apprendimento naturali richiedono.

Fase iniziale	*Warm up*
Fase globale	Coinvolgimento generale tramite attività corali
Fase individuale	Coinvolgimento del singolo
Fase audiovisiva	Coinvolgimento sul piano dell'educazione all'ascolto e all'immagine
Fase giocosa	Coinvolgimento in attività giocose basate sul *Total Physical Response* ed altre strategie motorie
Fase operativa	Coinvolgimento tramite "*learning by doing*" nella realizzazione di un prodotto
Fase conclusiva	Riflessione su ciò che è stato fatto, acquisito, interiorizzato

La componente genitori, avrà al suo attivo la possibilità di incoraggiare, monitorare ed integrare progetti e miniprogetti ispirati alla suddetta metodologia che, per la sua chiarezza e linearità didattica e per la sua semplicità di contenuti, si presenta come suggestiva e stimolante *input linguistico* da approfondire o da consolidare anche a casa.
Si prospettano alcuni studi di fattibilità riguardanti percorsi di apprendimento o mini progetti che possono interessare le tre sezioni della scuola dell'infanzia o le prime due classi della scuola elementare, allo *story-telling* al *bilinguismo indotto* nel rispetto delle seguenti prerogative ritrovabili negli attuali orientamenti:
– curiosità verbale che spinge il bambino ad esplorare l'universo della parola;
– spinta alla socializzazione, ovvero alla comunicazione.
La nuova metodologia è partita dai seguente presupposti:
- i bambini e i giovani che hanno maggiori opportunità di apprendere linguaggi diversi, devono vedere garantite queste tre finalità educative: *gioco, serenità, socializzazione*;
- gli insegnanti devono avere una elevata competenza pedagogico-linguistica;
- i genitori possono partecipare attivamente al progetto educativo.

È chiaro che facendo interagire le tre componenti: bambini, insegnanti e genitori, si vuole introdurre un metodo che coinvolga consapevolmente anche questi ultimi, spesso dimenticati o messi da parte dalla glottodidattica tradizionale e che, al contrario, premono per diventare co-registi nel programma educativo che riguarda i propri figli.
In questo *percorso*: l'insegnante, procederà attraverso una metodologia che richiama l'apprendimento della lingua materna, cercando nel genitore interessato una conferma sicura e un costante referente.
In questo caso la specificità dell'insegnante che deve possedere anche competenze pedagogiche diventa estremamente importante per il successo del progetto
Man mano che l'età aumenta, la partecipazione dei genitori può rappresentare un optional, ma ciò che è importante è che, grazie a questa metodologia, i bambini anche a casa, utilizzando il materiale didattico predisposto dall'insegnante e contenuto nei diversi *kits*, potranno proseguire, assieme ai propri genitori, ad ascoltare, parlare, cantare e comunicare in inglese.
La curiosità per i supporti didattici è certamente grande: l'originalità delle audio cassette, videocassette, *gadgets*, tiene alta la motivazione e coinvolge continuamente il bambino in una cosiddetta fase di *learning by doing*, altamente stimolante e perciò educativa.
Non va dimenticata neppure l'atmosfera rilassata unitamente alla alta qualità dell'intervento pedagogico dell'insegnante che ricorrendo al *repeated hearing* e al *positive reinforcement* sa coniugare il contenuto linguistico e la finalità pedagogica all'interno della nostra scuola.
In un ambiente didatticamente attrezzato ed adeguatamente progettato vengono facilitati i cosiddetti *long lasting effects*, ovvero quelle esperienze educative che, se vissute positivamente, accompagneranno il nostro bambino durante la sua intera esistenza.
Soprattutto per la scuola dell'infanzia la frequenza degli incontri non grava certamente sul calendario tradizionale scolastico dei bambini, ma va ad inserirsi come momento di apprendimento e occasione di socializzazione e confronto e la lunghezza degli interventi ridotta sempre a 15-20 minuti per volta consente una procedura differenziata di attività che non deve stancare e/o annoiare i nostri utenti, ma mantenerli attivi e in condizione di curiosità e forte aspettativa.
I *progetti* dovrebbero essere accompagnati da un *diario di bordo* tenuto dall'insegnante nel quale saranno segnalate di volta in volta gli ostacoli, i punti di forza e di debolezza che si manifesteranno e le successive variazioni e/o aggiustamenti approntati.
In particolare verrà messa in luce la reazione dei bambini, sia immediata che lontana nel tempo, ai diversi stimoli proposti, la risposta dei genitori e la ricaduta del progetto sulla programmazione generale.
Due monitoraggi: uno *in progress* e uno finale, consentiranno di avere una documentazione completa dell'esperienza e si effettueranno le seguenti valutazioni:
a. disegno del progetto; **b.** interattività; **c.** tecnologie dell'informazione e della comunicazione; **d.** pertinenza in rapporto ai programmi di studio.
Si procede:
- valutando il *focus* del progetto, la sua durata, la sua effettiva possibilità di realizzazione, la sua complessità;
- analizzando la chiarezza, il coinvolgimento degli studenti, le modalità di effettiva collaborazione e cooperazione, l'impatto previsto sugli studenti;
- valutando le modalità di contatto fra gli alunni e di partecipazione al progetto di altre componenti;
- valutando il ricorso agli audiovisivi, software, internet;
- considerando le caratteristiche di creatività, originalità, ecc.;
- considerando l'integrabilità e rilevanza con il curricolo.

Si procede alla compilazione della seguente *Unità informativa* per avere una adeguata documentazione

Informazioni Generali
Denominazione dell'Istituzione
Livello dell'Istituzione scolastica
Riferimento giuridico (statale/non statale)
Indirizzo; e-mail; Internet
Titolo dell'esperienza/Progetto; Conduttori
Data inizio-fine; Età degli alunni coinvolti
Lingua in cui è stata condotta l'esperienza
Descrizione idea o tema centrale del progetto
Individuazione di tre aspetti interessanti
Indicazioni per coinvolgere altri docenti
Descrittori; Condizioni di trasferibilità
Prodotti realizzati - Risorse - Altro

Il seguente esempio "*Hello, Teddy Bear*"! Riguarda un microprogetto che si avvale dell'approccio *immediato, naturale e facile* e può essere affrontato da *complete beginners* e, quindi, in condizioni di stabilire un approccio graduato e mediato con l'insegnante specialista e la nuova lingua.
I tempi saranno diversi nel rispetto della reazione dei bambini.

Area Tematica
Un nuovo codice linguistico

Destinatari
Bambini completi principianti

Obiettivi per l'insegnante
Far partecipare e permettere ad ogni alunno di scoprire una realtà linguistico-comunicativa diversa. Favorire un clima di serena aspettativa, curiosità e collaborazione

Obiettivi per i bambini
Imparare ad ascoltare sé e gli altri
Riconoscere le caratteristiche degli altri

Obiettivi cognitivi
Comprendere e produrre messaggi di presentazione molto semplici in lingua inglese

Strutture
I'm...; Who are you? I'm... and you?

Lessico attivo
Bear, boy, girl, friend, kiss

Materiale didattico
Il burattino, orsacchiotto, un registratore, audio-cassette, immagini e disegni da colorare, fotografie

Dimensione interculturale
Amicizia e conoscenza reciproca

Spazio
Angolo della lingua straniera o laboratorio interculturale che diventa spazio fantastico-integratore

Primo incontro
Prima fase
L'insegnante presenta il nuovo amico *Teddy Bear* parlando prima in italiano, poi riprendendo l'espressione *Hello, I'm Teddy Bear, I'm a bear* più volte in inglese. I bambini sono seduti in cerchio e creano una sorta di spazio fantastico dove possono parlare tutte e due lingue.
Siamo nella fase di *repeated hearing*, successivamente l'insegnante, muovendo *Teddy Bear* si rivolge ai bambini in inglese dicendo: *Who are you? I'm Teddy bear and you?*
I bambini si presentano e *Teddy* risponde con la parola *Hello*.

Seconda fase
L'insegnante porta delle immagini di *Teddy Bear*, chiede ai bambini di colorarle, per avere un *Teddy Bear* personalizzato.

Terza fase
L'insegnante propone ai bambini di rilassarsi sul tappetino, mentre *Teddy* canterà e presenterà due nuovi amici in fotografia, *X boy, Y girl*. Questa nuova entrata sarà uno stimolo in più che vedrà bambini italiani e bambini inglesi accanto a *Teddy Bear*.

Secondo incontro
Prima fase
I bambini sono seduti in circolo, salutano la nuova venuta di Teddy che chiede loro di ascoltare una canzoncina alternata in inglese, italiano precedentemente preparata tramite registratore. Poi vengono nuovamente presentati i due amici di prima *X boy* e *Y girl* e *Teddy* racconta che con loro si diverte molto.

Seconda fase
L'insegnante chiede ai bambini di disegnare vicino all'immagine di *Teddy*, già preparata, quella dei due nuovi bambini. Ai più grandi viene richiesto di scrivere i nomi seguendo il tratteggio. Ora i tre amici sono felici.

Terza fase
I bambini appendono al muro i loro disegni e a turno danno la voce all'orsetto che si ripresenta mentre gli altri rispondono alle sue domande. L'incontro si conclude con la canzoncina, questa volta cantata e ballata.
Tempo preventivato
2 ore, incontri di 20' minuti ciascuno
Prodotto realizzato
L'immagine disegnata di *Teddy Bear* che diventa una presenza familiare in aula.
Indicatori per valutare:
– la capacità di ascolto,
– la capacità di comprensione,
– la capacità di memorizzazione,
– la capacità di imitazione.
Strumenti: griglie, disegni, audiocassetta.

NUOVI METODI PER INSEGNARE ED APPRENDERE LE LINGUE IN EUROPA

Con il patrocinio del
Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca

in collaborazione con F I P L V
Fédération des Professeurs de Langues Vivantes

6/8 novembre 2003

Palazzo Marini
Sala convegni della Camera dei Deputati
Via del Pozzetto, 158 - Roma

Esonero dal servizio: autorizzazione Ministeriale **n. 2885 del 1 settembre 2003** trasmessa a tutte le Amministrazioni scolastiche regionali, provinciali ed ai dirigenti scolastici di ogni ordine e grado.

Per gli aggiornamenti on-line sul programma: www.anils.it
http://www.edscuola.it/archivio/stranieri/anils_031.htm

INFORMAZIONI: convegnoanils@yahoo.it
fax, messaggi vocali: 1782219452

Ai partecipanti verrà rilasciato ATTESTATO DI PARTECIPAZIONE

Organizzazione a cura di Nunzia Latini e Amelia Caselli
A.N.I.L.S. - Associazione Nazionale degli Insegnanti di Lingue Straniere
- Sezione di Roma

NUOVI METODI PER INSEGNARE ED APPRENDERE LE LINGUE IN EUROPA

PROGRAMMA*

Palazzo Marini - Sala convegni della Camera dei Deputati - Via del Pozzetto, 158

6 novembre 2003 - Mattino (ore 9.00 - 13.00)

SALUTI:

- On. **Pier Ferdinando Casini** – Presidente della Camera dei Deputati **
- On. **Rocco Buttiglione** – Ministro delle Politiche Comunitarie **
- On. **Valentina Aprea** – Sottosegretario al MIUR
- On. **Ferdinando Adornato** – Presidente della VII Commissione (Cultura, scienza, istruzione) **
- On. **Giorgio Simeoni** – Vice Presidente della Regione Lazio con delega alle Politiche della Scuola, Formazione e Lavoro
- Dott. **Giuseppe Cosentino** – Direttore Gen. per il Personale della Scuola e Amm. del MIUR
- Dott. **Antonio Giunta La Spada** – Direttore Gen. per le Relazioni Internazionali del MIUR

Moderatrice

- Dott.ssa **Nunzia Latini** – Presidente ANILS Roma, CIRPS – "La Sapienza".

1ª TAVOLA ROTONDA

Presiede: Dott. **Antonio Francioni** – Direttore Generale ISFOL

La riforma scolastica e le lingue straniere

Relazione: Prof. **Gianfranco Porcelli** – Università di Pavia e Responsabile di SeLM

Saranno chiamati ad intervenire:

- **Renato Anoè** – Dir. Tec. MIUR
- **Giuliana Sandrone Boscarino** – Commissione Bertagna
- **Teresa Boella** - Dir. Tec. MIUR
- **Gisella Langé** – Dir. Tec. MIUR
- **Paolo Balboni** - ANILS
- **M. Teresa Calzetti** - LEND

6 novembre 2003 - Pomeriggio (ore 14.30 - 18.00)

2ª TAVOLA ROTONDA

Presiede: On. **Giovanni Di Stasi** – Presidente della Camera delle Regioni del Consiglio d'Europa (Strasburgo)

Le lingue in Europa

Relazione: Prof. **Paolo Balboni** – Preside della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere Università Ca' Foscari, Venezia

Saranno chiamati ad intervenire:

- **Luigi Clavarino** – Dir. Tecnico MIUR
- **Delphine Borione** – Conseiller culturel de l'Ambassade de France
- **Concepción Gómez Ocaña** – Consejera de Educación Embajada de España
- **Tuula Penttila** – Vicepresidente FIPLV
- **Jean Yves Petitgirard** – Segretario della REO-WER
- **Marina Rozzera** – Dirigente ISFOL
- **Uwe Mohr** – Goethe Institut Inter Nationes
- **Jan Hague** – British Council

7 novembre 2003 - Mattino (ore 9.00 - 13.00)

3ª TAVOLA ROTONDA

Presiede: Dott. **Renato Parascandolo** – Dirigente RAI

Innovazioni nell'insegnamento linguistico: riflessioni sui nuovi metodi per insegnare le lingue

Relazione: Prof. **Antonio Giannandrea** – Presidente Nazionale ANILS

Saranno chiamati ad intervenire:

- **Lennart Björg** – Università di Göteborg
- **Serge Borg** – Groupe d'études et de recherche F.L.I.
- **Concetto Campo** – Centro Tomatis, Verona
- **Elena Carpi** – Università di Pisa
- **Carmel Coonan** – Università di Venezia
- **Maurizio Gotti** – Università di Bergamo
- **Nunzia Latini** – CIRPS, La Sapienza
- **Teresa Siek-Piskozub** – Università di Poznan
- **Hans Hunfeld** – Università di Eichstätt

John Cabot University - Via della Lungara, 233 (Trastevere)

SEMINARI DI FORMAZIONE - LABORATORI

Sessioni workshop

A1. inglese
A2. inglese
A3. inglese
B1. francese
B2. francese
B3. francese
C1. tedesco
C2. tedesco
D1. spagnolo
E1. italiano L2
E2. italiano L2
F1. russo
G1. tecnologia 1 (TIC)
G2. tecnologia 2 (TIC)
G3. tecnologia 3 (FAD)
H1. didattica ludica
I1. suggestopedia
L1. motivazione
L1. lingua veicolare (CLIL)
M1. ricerca azione
N1. microlingue
O1. programmi europei 1 (Socrates)
O2. programmi europei 2 (Leonardo)
P1. portfolio linguistico
Q1. formazione insegnanti
R1. letteratura
S1. metodo Tomatis

* Programma provvisiorio aggiornato al 13-10-2003.

** In attesa di conferma.

NUOVI METODI PER INSEGNARE ED APPRENDERE LE LINGUE IN EUROPA: LABORATORI*

PRIMA SESSIONE
Venerdì 7-11 ORE 14.30 - 16.00

Inglese per la scuola primaria
coordinatore **G.Porcelli**

The lexical approach in the primary school
G. Porcelli, Univ.Pavia
Distance learning course on the teaching of English to young learners
M. Schocker, Univ. Friburgo - Germania

Francese 1
coordinatore **A. M. Crimi**

Enjeux linguistiques et perspectives éducatives pour la diffusion du Français en Italie
V. Deschamps, BCLA di Roma
M.C. Vandoorne, BCLA di Roma
C. Gaujac, Alliance française di Rome
Apprendre et enseigner le français selon le Cadre Commun Européen de Référence. Exemple de la méthode Studio
M. Soria Borg

Tedesco 1
coordinatore **S. Serena**

Introduzione al laboratorio
S. Serena, Anils
Il metodo ermeneutico nella didattica del tedesco
W. Cristofoletti, Sovr. scol. Bolzano

Spagnolo
coordinatore **D. Carpani**

Le tendenze attuali nella didattica dello spagnolo
D. Carpani, Anils
Possibilità di comprendere e didattica delle L2: interazione in italiano e spagnolo nel forum Galanet
E. Carpi, Univ. Pisa

Italiano L2
coordinatore **M. Cecilia Luise**

Introduzione all'insegnamento della lingua italiana L2
M. Cecilia Luise, Selm, Anils
La didattica del progetto Alias
P. Celentin, Univ. Ca' Foscari - Venezia
La formazione del docente di italiano per stranieri in Italia e all'Estero
F. Della Puppa, Univ. Ca' Foscari - Venezia

Ricerca-Azione
coordinatore **E. Piccardo**

La ricerca-azione quale strumento di formazione-autoformazione del docente
E. Piccardo, Univ. Genova

Formazione docenti
coordinatore **P.E. Balboni**

Introduzione al laboratorio
P.E. Balboni, Univ. Ca' Foscari - Venezia
La formazione degli insegnanti nella scuola primaria
N. Biferale, MIUR

SECONDA SESSIONE
Venerdì 7 ORE 16.30 - 18.00

Inglese 1
coordinatore **M. Karris**

Learning to read and write: a holistic approach
Maj Björg, Univ. Göteborg
Language teaching with the brain in mind
T. Siek-Piskozub, Univ. Poznan
Project work using ICT in a FL classroom
Tuula Penttila, FIPLV

Programmi europei Leonardo
coordinatore **L. Marci Corona**

Introduzione al laboratorio
L. Marci Corona, Anils
Progetti europei, lingue e mobilità
N. Guido, ISFOL
L. Franceschi, INDIRE

Tecnologia 1
coordinatore **E. Diamanti**

Introduzione al laboratorio
E. Diamanti, Anils
An open tool for the practice of oral competence on the Internet
J. Y. Petitgirard, Univ. Grenoble 3
Imparare le lingue a distanza
K. Rollin, Communications

Suggestopedia
coordinatore **N. Latini**

Introduzione al laboratorio
N. Latini, Anils
Storia ed evoluzione del metodo
L. Vignozzi, Univ. per Stranieri - Siena
Il metodo suggestopedico nell'insegnamento delle lingue straniere
R. Ferencich, AINNMIS

Metodo Tomatis
coordinatore **A. Caselli**

Introduzione al laboratorio
A. Caselli, Anils
Imparare una lingua straniera con un nuovo orecchio - L'orecchio elettronico di Tomatis al servizio della lingua straniera
C. Campo, Centro Tomatis Verona

CLIL (Lingua veicolare)
coordinatore **M. Carmel Coonan**

L'approccio CLIL e la lingua straniera come veicolo di apprendimento
M. C. Coonan, Univ. Ca' Foscari - Venezia
La sperimentazione CLIL in Emilia e Romagna
L. Cucciarelli, Univ. Ca' Foscari - Venezia
La sperimentazione CLIL in Piemonte
T. Barbero, Univ. Ca' Foscari - Venezia

Portfolio Linguistico
coordinatore **M. Martini**

La sperimentazione del Portfolio linguistico in Italia
F. Palamidesi, USR - Umbria

* Il programma dei laboratori è aggiornato al 13-10-2003.

Il portfolio linguistico in Liguria
E. Piccardo, docente SSIS
I framework europeo a scuola per un'educazione plurilingue
L. Caiazzo, Anils - Napoli

TERZA SESSIONE
Sabato 8-11 ORE 9.30 - 11.00

Inglese 2
coordinatore **J. Wade**

The dinamica of spoken discourse and the English language classroom
J. Wade, Univ. Cagliari
Reading and writing schemata in FL teaching
L.Björg, Univ. Göteborg
Using webquests in the teaching of English
A. Galimberti

Francese 2
coordinatore **A. Caselli**

Opacité et transparence dans la compréhension d'une langue voisine
M. Hédiard, Univ. di Cassino
Galanet: un environnement d' apprentissage à distance pour l'intercompréension en langues romanes
M. Masperi, Univ. Grenoble
J. J. Quintin, Univ. Mons-Hainut

Tecnologia 2
coordinatore **A. Giannandrea**

Prospettiva del data-driven learning
G. Porcelli, Univ. Pavia
Corpora multimodali nell'apprendimento dell'inglese
A. Baldry, Univ. Pavia
Conversazione in full immersion: ambienti virtuali tridimensionali e chat vocale
A. Giannandrea, Univ. Molise, IRRE Molise

Lingua italiana e didattica ludica
coordinatore **N. Latini**

Introduzione al laboratorio
N. Latini, Anils
La didattica ludica nell'insegnamento della lingua italiana
F. Caon, Univ. Ca' Foscari - Venezia
Glottodidattica e umorismo
N. Latini, Anils

Motivazione
coordinatore **L. Greco**

Introduzione al laboratorio
L. Greco, Anils
Competenze linguistiche e culturali per comunicare e mediare nella società multietnica
L. Marci Corona, Anils
Variabilità della motivazione
L. Greco, Anils

Russo
coordinatore **M. Perini**
Introduzione al laboratorio

Nuove tendenze nella didattica del russo
M. Perini, Univ. Ca' Foscari - Venezia

Programmi europei Socrates
coordinatore **L. Capasso**

Titolo da definire
F. Brotto - Miur

Microlingue
coordinatore **M. Ibba**

Introduzione al laboratorio
M. Ibba, Univ. Cattolica - Roma
Didattica delle lingue per scopi speciali
G. Minardi, docente SSIS

QUARTA SESSIONE
Sabato 8-11 ORE 11.30 - 13.00

Inglese 3
coordinatore **L. Marci Corona**

Reading literacy through current young adult fiction
M. Hesse, Univ. Friburgo
Englishtown –Insegnamento delle lingue on line
F. Bertinotti, EF
Teaching English in the primo ciclo of the scuola media
C. Gritton, Oxford University Press

Lingue e letteratura
coordinatore **G. Minardi**

Introduzione al laboratorio
G. Minardi, docente SSIS
Innovative approaches to the learning and teaching of foreign languages in Europe
R. A. Rizzo
Didattica della letteratura e valori,
G. Minardi, docente SSIS

Tedesco 2
coordinatore **L. Gastaldo**

Introduzione al laboratorio
L. Gastaldo, Anils

'Einfach lernen' Deutsch nach Englisch; il tedesco nei nuovi piani di studio personalizzati
S. Serena, Anils
Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben
F. Ricci Garotti, Anils
M. Martini, Anils

Tecnologia 3
coordinatore **L. Macrì**

Introduzione al laboratorio
Ambienti di discussione on line per l'apprendimento delle lingue
L. Macrì, Anils

Francese 3
coordinatore **A. M. Crimi**

Enrichissement et annotation automatique d'un corpus didactique
O. Kraif, Univ. Grenoble 3
Invitation à l'auto-évaluation en vue du DELF
M. Vico

TV e lingue
coordinatore **L. Rossi**

Introduzione al Laboratorio
L. Rossi, Selm-Anils
Edutainment: Inglese e TV
P. Grignani, L. Rossi, Rai Educational