Scuola e Lingue Moderne

anno XXXVIII 5 2000

- La lingua straniera come veicolo di apprendimento
- Per una scuola plurilingue
- Un progetto sperimentale di immersione linguistica
- Educazione bilingue in un Classico Europeo

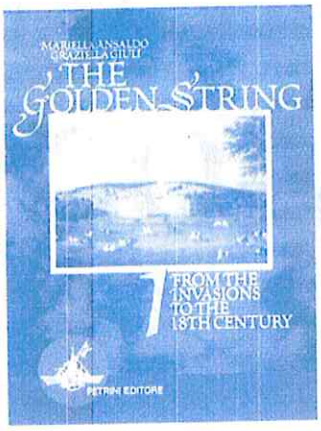
Sped. in abb. post. - 45% - art. 2 comma 20/b - legge 662/96 - Filiale di Milano - SeLM n. 5 maggio 2000

GARZANTI SCUOLA

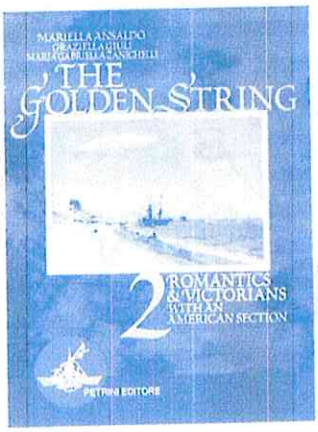
THE GOLDEN STRING SERIES

Tre volumi di storia e antologia della letteratura in lingua inglese

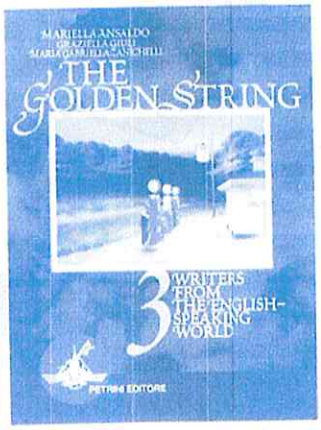
- **1 *From the Invasions to the 18th Century***
- **2 *Romantics and Victorians. With an American Section***
- **3 *Writers from the English-Speaking World. The 20th Century***
- **Tre Audiocassette per la classe**
- **Una Videocassetta**
- **Un *Visual Book***
- **La *Guida per l'insegnante***



Volume 1 • pp. 448 • L. 28.000
Contiene quattro **Dossier** sui **generi letterari** (*Poetry, Drama, the Novel, the Gothic Novel*).



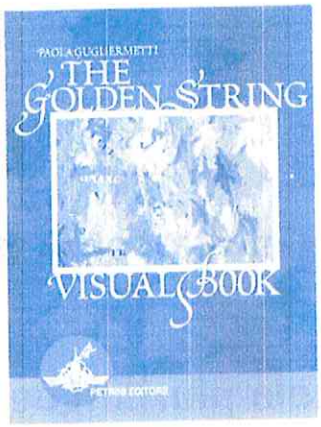
Volume 2 • pp. 480 • L. 29.500
Contiene un capitolo sulla letteratura americana dell'Ottocento.



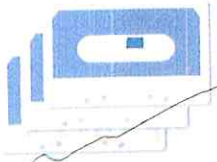
Volume 3 • pp. 448 • L. 29.500
Contiene una **Guida** per la preparazione all'**esame di maturità**.

La letteratura è un filo d'oro che ci guida fino alle porte del cielo, aprendoci gli spazi della bellezza, dell'emozione, della conoscenza. Come far accedere i nostri studenti alla meraviglia e allo stupore che questi letterati suscitano? Come far sì che il loro studio non sia solo un esercizio mnemonico, ma diventi una chiave per un modo più intenso, più meditato di stare al mondo? Quest'opera vuole dare una risposta a tali interrogativi, incidendo sulle motivazioni dei nostri studenti all'incontro con la letteratura.

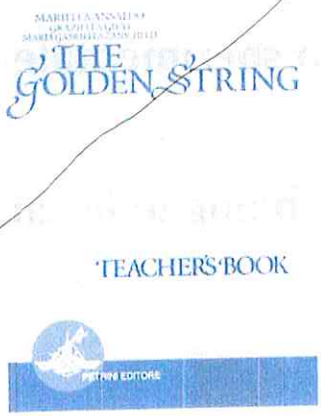
Video per la classe disponibile anche per lo studente
45 minuti • L. 22.000
45 minuti di filmati e documenti su **storia, costume e mentalità** in Gran Bretagna e Stati Uniti.
Per incominciare lo studio di un periodo con la visione di materiali autentici.



Visual Book • pp. 64
Uno strumento per l'**uso didattico della Videocassetta** con un'ampia sezione dedicata alle **arti visive**.



Audiocassette
Contengono la registrazione dei brani poetici e teatrali effettuata da **attori professionisti**.



Teacher's Book • pp. 192
Contiene tests per la valutazione e materiale supplementare di "extension".

Novità 2000

M. ANSALDO, G. GIULI, M.G. ZANICHELLI

THE GOLDEN CHECKPOINT

pp. 64 - L. 9.500

Alcune "3ª prove" di letteratura inglese con esempi di svolgimento.
Uno strumento valido e indispensabile per la preparazione all'esame di Stato.

PETRINI EDITORE

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 XXXVIII N. 5 2000

PROPRIETARIO ED EDITORE: ANILS
Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere
DIRETTORE EDITORIALE:
PAOLO E. BALBONI
3695 Castello - 30122 VENEZIA
balboni@unive.it
DIRETTORE RESPONSABILE:
ALFREDO BONDI
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
REDAZIONE:
SILVIA SERENA, Via Paravicini, 28
21100 VARESE - Tel./Fax 0332 238095
serena@working.it
Autorizzazione del Tribunale
di Modena del 3-6-1963: n. 398
del Registro di Stampa.
AMMINISTRAZIONE:
Antonio GIANNANDREA
Via Mazzini, 80 - 86100 CAMPOBASSO
Tel. 0874 497446
Fax 0874 494385
a_giannandrea@yahoo.it
SEGRETERIA SINDACALE:
Leonardo GRECO
Via 30 Gennaio, 21 - 91100 TRAPANI
Tel./Fax 0923 547001 - legre@hostci.cinet.it
SEGRETERIA DIDATTICO CULTURALE:
Gianni MINARDI
Via Mazzini 94 - 70032 BITONTO (BA)
Tel. 080 3752730 mingiot@tin.it
REDAZIONE EDITORIALE:
Anna MARTINELLO
ABBONAMENTO ANNUO:
Gratuito per i Soci dell'A.N.I.L.S.
Per i non Soci:
Italia L. 35.000
Estero L. 50.000
Sostenitore L. 60.000
Arretrati: annata L. 50.000; una copia L. 5.000
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 L. 800 in francobolli.
La pubblicità non supera il 45%.

Stampato dalle Industrie per le Arti Grafiche
Garzanti-Verga - Cernusco s/Naviglio (MI)

Sommario

SAGGI

▶ **La lingua straniera come veicolo di apprendimento** **2**
Carmel Mary Coonan

ESPERIENZE

▶ **Per una scuola plurilingue** **16**
Marco Mezzadri

▶ **Immersione linguistica a Fierozzo: un progetto sperimentale** **22**
Federica Ricci Garotti

▶ **Educazione bilingue in un "Classico Europeo"** **27**
Cary Gustafson

STRUMENTI

▶ **Convegni e congressi** **29**

▶ **Cedil: un nuovo centro di ricerca** **30**
Giovanni Freddi

IN QUESTO NUMERO

Il 2001 sarà ufficialmente dedicato in tutta Europa al lancio di progetti linguistici: si sancirà così la scelta di un modello plurilingue per il nostro continente, a differenza di quanto è avvenuto nelle due Americhe, nord e sud.
Uno dei cardini di questa scelta politica e culturale, e quindi uno dei temi forti di "2001: l'anno delle lingue", è il concetto di uso veicolare della lingua straniera.
Con questa espressione si intende l'uso della lingua straniera per apprendere un'altra materia, dall'educazione artistica, motoria o musicale nelle elementari e alle medie, ad alcune materie in cui il visivo e il linguistico sono coessenziali come la geografia o la geometria, fino all'intero ventaglio di scelte disciplinari possibili nelle scuole superiori.
Ricordiamo che, con l'autonomia, da settembre le scuole potranno attuare l'uso veicolare della lingua straniera in altre materie senza dover ricorrere a lunghe e stressanti richieste di autorizzazione.
Il numero 5 di *SeLM* è dunque primariamente dedicato a questo tema, con un saggio di ampio respiro di Carmel Coonan, il maggior esperto italiano – malgrado il cognome... – nel settore, ed una serie di esperienze e strumenti informativi.

NEL PROSSIMO NUMERO

Il numero 6 presenterà il testo delle prove scritte dei concorsi abilitanti ordinari: sarà un modo per rendersi conto di che cosa il MPI ha ritenuto significativo per selezionare i potenziali docenti.
Per i colleghi in servizio sarà anche un modo di comprendere che tipo di preparazione hanno i giovani colleghi che entrano in questi anni nella scuola.

La lingua straniera come veicolo di apprendimento[1]

Carmel Mary Coonan

C'è un movimento in corso attualmente in Europa, Italia inclusa (Coonan 1999), che sta cercando nuovi modi per migliorare la qualità dell'apprendimento delle lingue straniere e rendere l'individuo meglio in grado di fare fronte alle esigenze del mondo attuale che, molto più di prima, impone contatti con persone di provenienza linguistica e culturale diversa. Gli approcci metodologici attualmente seguiti non sembrano dare i risultati sperati. Troppi giovani entrano nel mondo del lavoro e dell'università senza un'adeguata conoscenza di una lingua straniera. Questa mancata conoscenza ostacola, fin dall'inizio, le aspirazioni e rende difficoltoso il cammino di studio e professionale. Per non parlare poi, da un punto di vista meno utilitario, dell'effetto negativo che sullo sviluppo della personalità e dei valori etici dell'individuo può avere la mancanza di quella parte dell'educazione altamente formativa che oggi è sempre più necessaria, se si tiene presente la natura sempre più multietnica delle società industriali.

Ricerche ed esperienze decennali condotte in altre parti d'Europa e del mondo sembrano indicare nell'educazione bilingue (dove, accanto alla lingua normale di istruzione, si usa un'altra lingua, straniera o seconda, come veicolo per l'insegnamento di alcune materie del curriculum) lo strumento più adatto per ottenere questo miglioramento. Wolff (1997) ritiene che l'aspetto positivo non sia da ricercarsi unicamente nella maggiore esposizione alla lingua in questione. Non è, in altre parole, un fenomeno di sola quantità linguistica. I risultati migliori sono dovuti anche, e soprattutto, all'autenticità della lingua e delle attività che caratterizzano un tale tipo di apprendimento linguistico. È proprio questa maggiore autenticità che consente una più profonda identificazione da parte dello studente. L'identificazione stimola una maggiore motivazione, la quale porta ad un *deeper processing* dell'apprendimento. Coyle (*Intertalk*, 1999)[2] considera che la situazione dell'insegnamento veicolare offre una base molto potente per l'apprendimento delle lingue proprio perché crea "*a greater match between learning to use language and using language to learn*".

La distinzione di Cummins (Baker, 1997, p.151-160) fra *BICS* (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) e *CALP* (*Cognitive Accademic Language Proficiency*) indica la forte valenza didattica che ha l'insegnamento veicolare. I due acronimi evidenziano una distinzione qualitativa di grande importanza fra i due tipi di competenza. Il primo tipo, quello comunemente raggiunto nell'insegnamento 'tradizionale' della lingua, è una competenza che consente delle interazioni non sofisticate su argomenti comuni e quotidiani. Il secondo tipo, invece, costituisce una competenza elaborata e sofisticata che consente all'individuo di intraprendere nella lingua delle attività cognitive d'ordine superiore. È il tipo di competenza che un insegnamento veicolare può sviluppare. È il tipo di competenza di cui lo studente ha bisogno, in parte, per poter affrontare un apprendimento veicolare[3]. È il tipo di competenza che prepara l'individuo per una vita professionale perché gli consente di lavorare in quella lingua.

---

[1] Un secondo articolo, che apparirà in un numero successivo, tratterà la problematica dell'insegnamento del contenuto non linguistico attraverso una lingua straniera dal punto di vista dell'insegnante della lingua straniera.

[2] Il video Intertalk: *Plurilingual Education across Europe* è disponibile presso Ms Kaisa Äijänen, Workplace Communication, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, P.O. Box 35 FIN – 40351; e-mail: kaijanen@cone.jyu.fi.

[3] Una certa competenza che va nella direzione del *CALP* è necessaria perché lo studente possa seguire con profitto il curriculum scolastico fin dall'inizio. Per questo motivo l'insegnante della lingua straniera può cominciare ad avviare lo studente verso l'acquisizione di questa competenza (che si affinerà nell'apprendimento curricolare) attraverso la scelta di attività sempre più *context reduced* e/o sempre più *cognitively demanding*. Inoltre l'insegnante della materia non linguistica si assicurerà di contestualizzare input e attività linguistiche proprio per facilitare l'apprendimento cognitivo e linguistico degli studenti.

1. La situazione attuale in Italia

Lasciando in disparte le regioni a Statuto Speciale quali la Valle d'Aosta e il Trentino Alto Adige dove c'è una radicata tradizione di educazione bilingue[4] sancita per legge, nel resto d'Italia ci sono più di 100 scuole *mainstream*[5] che attuano, tra la fine degli anni ottanta e gli inizi dei novanta, programmi dove una o più lingue straniere si affiancano alla lingua della scuola (la lingua ufficiale, nazionale e lingua madre della grande maggioranza degli studenti) come veicolo per l'insegnamento-apprendimento di materie curricolari non linguistiche.
Le esperienze riguardano scuole secondarie superiori (biennio e triennio) (Coonan, 1997):

a) Liceo Europeo (chiamato anche Liceo Classico Europeo): 17
Il progetto *Liceo Europeo*, partito nel 1992/3 sotto la guida della Direzione Generale dell'Istruzione Classica, Scientifica e Magistrale, fu progettato per le particolari condizioni degli Educandati Femminili e i Convitti. Il progetto, che riguarda la totalità del curriculum, assegna un ruolo veicolare alle lingue straniere. Una o due lingue straniere vengono usate come veicolo per insegnare una varietà di materie del curriculum fin dal primo anno del biennio[6].

b) Liceo Linguistico Europeo: 95
Il progetto Liceo Linguistico Europeo, partito nel 1992 e elaborato per i Licei Linguistici, è coordinato dalla Direzione Generale per l'Istruzione non Statale[7]. Il progetto prevede l'uso veicolare di una delle tre lingue straniere per insegnare una o due materie del curriculum. L'insegnamento veicolare inizia dal triennio ma alcune scuole iniziano anche nel biennio.

c) Licei Internazionali: 12
Il progetto Liceo Internazionale è partito con un singolo liceo classico (un Educandato Femminile) già negli anni ottanta. Il progetto è coordinato dalla Direzione Generale dell'Istruzione Classica, Scientifica e Magistrale[8]. Oltre alla lingua inglese, i Licei Internazionali promuovono di proposito l'uso di altre lingue europee quali lo spagnolo e il francese. Le materie insegnate attraverso le lingue straniere sono la storia e la geografia.

d) Liceo della Comunicazione: 105
Il *Liceo della Comunicazione*, di recente costituzione, può attuare, a partire dal triennio, l'insegnamento veicolare. Tale possibilità è obbligatoria nella scelta *Civiltà Comparate.*[9]

e) Singole scuole
Ci sono infine alcune scuole singole, ancora poche per numero e che non fanno parte dei progetti sopra elencati, dove lo stimolo per l'adozione di un insegnamento veicolare è partito dalle scuole stesse. Queste sono scuole superiori di tipo professionale. Inoltre, sempre sotto la Direzione Generale per l'Istruzione non Statale, si sta introducendo l'insegnamento veicolare in alcuni licei italiani privati all'estero: francese e italiano in Marocco; inglese e italiano in Egitto[10].

2. *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*

L'introduzione dell'insegnamento veicolare necessariamente comporta cambiamenti, a livello metodologico-didattico, del curriculum e della valutazione.

[4] Si fa riferimento alla tradizione delle scuole ladine nella provincia di Bolzano. A parte qualche iniziativa innovativa e relativamente recente di alcune scuole medie italiane a Bolzano (ad esempio l'iniziativa attuata dalla preside Prof. Infelise Fronza della scuola media "Archimede"), non c'è nessuna tradizione di educazione bilingue nelle scuole italiane o tedesche nella regione.
[5] Per '*mainstream*' si intendono tipi di scuole statali e non statali dispiegate su tutto il territorio nazionali e tutelate dal Ministero.
[6] Il responsabile è il Prof. Portolano con l'Ispettore Clavarino alla Direzione Generale dell'Istruzione Classica Scientifica e Magistrale.
[7] Il responsabile è Prof. Miceli.
[8] Il responsabile è l'Ispettore Clavarino.
[9] Dato che la possibilità di attuare l'insegnamento veicolare comincia solo dal triennio, è ancora troppo presto per sapere quante di queste scuole di fatto opteranno per questa forma di apprendimento linguistico. Il responsabile è il Prof. Miceli alla Direzione Generale per l'Istruzione non Statale.
[10] Il responsabile è il Prof. Miceli della Direzione Generale per l'istruzione non Statale.

CLIL, l'acronimo per *Content and Language Integrated Learning,* è il termine usato per catturare un'esigenza metodologica ritenuta primaria: che l'apprendimento delle due materie (lingue e materia non linguistica) sia un processo integrato ed equilibrato. Le motivazioni sono due:

a. l'uso della lingua straniera o seconda per insegnare una materia non linguistica non deve ostacolare l'apprendimento della stessa materia a causa delle difficoltà linguistiche incontrate da parte degli studenti;

b. la crescita linguistica – auspicata proprio attraverso la scelta di attuare l'insegnamento veicolare – non può essere lasciata a se stessa nella speranza che avverrà da sola.

Un apprendimento integrato significa che decisioni – di natura metodologica e didattica – vanno fatte di modo che, in maniera apposita e mirata

- gli obiettivi fissati della materia non linguistica possano essere raggiunti;
- la competenza linguistica sia promossa secondo gli obiettivi prefissati.

2.1. Fattori da considerare

a. L'orientamento

Le tabelle sotto riportate indicano che gli scenari per un insegnamento veicolare possono essere di vario tipo.

Gli scenari si dividono sostanzialmente in due categorie.

- **Categoria uno: "lingua veicolo".** In questa categoria l'integrazione fra la lingua e il contenuto sono tali che è la **lingua** che funge da veicolo per l'insegnamento e l'apprendimento del contenuto. L'orientamento è verso il contenuto, indicando cioè che la priorità da inseguire è costituita dagli obiettivi fissati per la materia non linguistica. La lingua serve a questo scopo. Va tuttavia precisato con forza che, nel caso di questa categoria, esiste l'opzione che l'insegnamento incorpori degli accorgimenti metodologici che, riconoscendo la situazione linguistica dello studente, facilitino il suo apprendimento. L'insegnamento è, in altre parole, *language enhanced* o *language sensitive*. Solo in questo modo si potrà parlare di *CLIL*.

- **Categoria due: "contenuto veicolo".** In questa categoria l'integrazione fra lingua e contenuto è tale che è il contenuto che funge da veicolo per l'insegnamento e l'apprendimento linguistico. L'orientamento è linguistico, indicando cioè che la priorità da inseguire è costituita dagli obiettivi linguistici. Il contenuto serve a questo scopo.

Scenari possibili di CLIL

A. Responsabilità per la materia non linguistica

1. La disciplina è insegnata senza riguardo per la dimensione linguistica (non è *language enhanced*). Questo scenario non appartiene al tipo CLIL.

Materia non linguistica in LS

2. La disciplina è insegnata incorporando un 'aiuto' linguistico-metodologico (è *language enhanced*).

Materia non linguistica in LS +	sensibilità linguistica	=	CLIL

3. La disciplina è insegnata incorporando un 'aiuto' linguistico e in parallelo s'insegna la lingua straniera puntando su aspetti linguistici ritenuti prioritari per la materia.

Materia non linguistica in LS + CLIL	Insegnamento LS + orientamento sul contenuto della materia

4. Un insegnamento linguistico che **prepara** lo studente **prima** di intraprendere un apprendimento disciplinare nella lingua. L'insegnamento della LS può continuare in parallelo come al punto tre.

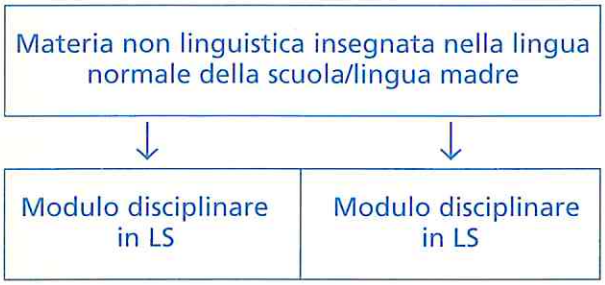
Insegnamento LS + orientamento sul contenuto della materia	Materia non linguistica in LS (CLIL)

B. Responsabilità linguistica

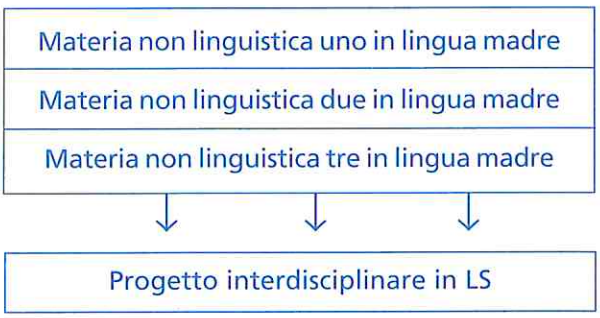
CLIL – l'insegnamento integrato fra lingua e contenuto – ha il potenziale di sviluppare *CALP* e di stimolare maggiormente la motivazione (vedi sopra). Per questo motivo an-

che l'insegnamento formale della lingua straniera può appropriarsi del concetto e usare il contenuto non linguistico per insegnare la lingua. È quello che già succede in alcuni casi con l'insegnamento delle lingue specialistiche (ad esempio *English for Specific/Special Purposes*, ecc.).

1. L'insegnante della LS crea dei moduli di lavoro usando il contenuto di una materia non linguistica. I moduli non sostituiscono il lavoro dell'insegnante della disciplina ma espandono gli argomenti già trattati.



2. L'insegnante della LS crea dei micro moduli di lavoro che insieme costituiscono un lavoro interdisciplinare (un macro modulo) che trae i suoi contenuti da più materie del curriculum.



b. Il contenuto

L'orientamento da adottare può essere dettato da quello che si decide di insegnare.

a) L'insegnamento in lingua straniera di una disciplina facente parte del curriculum base e 'tutelato' dai programmi ministeriali sarà necessariamente orientato sul contenuto. È il caso dei citati progetti ministeriali.

b) L'insegnamento in lingua straniera di materie integrative e aggiuntive (per esempio la drammaturgia extracurricolare; moduli di recupero extracurricolari, ecc.) può aver ambedue gli orientamenti.

c) L'insegnamento di moduli interdisciplinari brevi (ad esempio I romani in Inghilterra, ecc.) sarà, di norma, ma non necessariamente, orientato sulla lingua.

Licei Internazionali

Le materie insegnate attraverso la lingua straniera sono la Storia e la Geografia.

1. Lingua spagnola

Nome	Internazionale	Comune
Liceo Classico Carlo Botta	Linguistico	Ivrea (TO)
Liceo Classico Capece	Linguistico	Maglie (LE)
Liceo Classico Meli	Classico	Palermo (PA)
Liceo Classico Virgilio	Linguistico	Roma (RM)
Istituto Magistrale Margherita di Castelvi	Linguistico	Sassari (SS)
Liceo Scientifico Pitagora	Scientifico	Selargius (CA)
Istituto Magistrale Regina Margherita	Linguistico	Torino (TO)

2. Lingua francese

Nome	Internazionale	Comune
Liceo Classico G. Govone	Classico	Alba (CN)
Liceo Classico Luigi Galvani	Classico Linguistico Scientifico	Bologna (BO)
Liceo Classico Ed. Fem. SS. Annunziata	Linguistico Scientifico	Firenze (FI)
Istituto Magistrale Capponi	Linguistico	Firenze (FI)
Liceo Classico Virgilio	Linguistico	Roma (RM)
Liceo Classico Aristosseno	Linguistico Scientifico	Taranto (TA)

2.2. L'insegnante

L'aspetto innovativo, nonché problematico, riguarda soprattutto il ruolo dell'insegnante della materia non linguistica.

Alla base di tutte le questioni collegate con l'insegnamento veicolare, quando questo è attuato da un insegnante di una materia non linguistica, c'è il fatto che, di solito, l'insegnante della materia non linguistica insegna nella lingua madre degli studenti. Questa lingua è di norma quella della scuola. In questo tipo di situazione la lingua non si pone come un problema e generalmente l'insegnante non se ne occupa. L'aspetto principale del suo insegnamento consiste nel fare apprendere il contenuto disciplinare della sua materia così com'è specificato nei programmi ministeriali.

Il non tener conto dell'aspetto linguistico non è più sostenibile in una situazione d'insegnamento veicolare perché l'aspetto linguistico viene ad occupare un posto di primissimo piano. Dopotutto, l'attuazione di un programma d'educazione bilingue ha lo scopo primario di fornire, attraverso questa forma di istruzione, maggiori possibilità di stimolare un apprendimento linguistico migliore sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo.

Questa situazione, quindi, dove la questione lingua non può essere ignorata, pone una serie di problemi per l'insegnante della materia non linguistica per vari motivi.

L'insegnante:

– si deve misurare con una lingua che non è la lingua madre degli studenti e usarla efficacemente e con adeguatezza per insegnare loro una materia non linguistica[11].

– deve conoscere le proprietà linguistiche tipiche della sua materia: generi e tipi testuali; la morfosintassi; le caratteristiche lessicali; deve essere consapevole delle attività tipiche della materia (ad esempio eseguire esperimenti, disegnare diagrammi, stendere un rapporto, riconoscere simboli su una mappa, ecc.) e delle esigenze linguistiche che tali attività richiedono; deve essere consapevole delle funzioni cognitive linguistiche associate all'apprendimento della materia (ad esempio sapere se lo studente deve generalizzare, sintetizzare, classificare, fare definizioni, speculare, ipotizzare, ecc. Si veda anche sotto);

– ha l'onere di promuovere crescita linguistica;

– deve assicurarsi che gli obiettivi disciplinari siano raggiunti.

Di norma, invece, l'insegnante abilitato ad insegnare una materia non linguistica non ha una formazione in questioni linguistiche che potrebbe aiutare a gestire gli elementi di cui sopra.

Questa mancata formazione in questioni linguistiche sorprende per due motivi:

1) prendendo in considerazione il concetto d'educazione linguistica – concetto che sta alla base dei nuovi orientamenti in fatto di programmi ministeriali – si vede come lo sviluppo della competenza linguistica e del linguaggio in generale (verbale e non verbale) del discente sia un discorso che riguarda tutto il corpo docente. La lingua è il denominatore che accomuna tutte le discipline, che le veicola tutte, e tutte le materie possono, e devono, contribuire a sviluppare il potenziale linguistico (comunicativo ed espressivo) del discente. La matematica, la fisica, la storia dell'arte (per nominare solo alcune materie) hanno tutte un loro linguaggio specifico (verbale e/o non verbale). 'Fare' matematica, 'fare' fisica, o 'fare' storia dell'arte richiede una competenza funzionale della lingua[12]. Implica saper attivare, appropriatamente e adeguatamente, la competenza linguistica e cognitiva per intraprendere le normali attività, anche didattiche, associate allo studio della/alla disciplina. In questo senso quindi è evidente che ogni insegnante, solo perché è un insegnante, è anche un insegnante di lingua perché è l'insegnante che dovrà fare acquisire questa competenza funzionale ai suoi allievi. Aspettarsi, quindi, che l'insegnante della materia non linguisti-

[11] Nei casi dei progetti ministeriali Licei Internazionali e Liceo Classico Europeo, gli insegnanti sono parlanti nativi della lingua veicolare. Questo non è sempre il caso nei Licei Linguistici Europei. In alcuni casi singoli di scuole che non fanno parte dei progetti ministeriali, gli insegnanti non sono parlanti nativi della lingua veicolare.

[12] Mohan 1985 fa la distinzione utile fra *developmental skills* (ad esempio *developmental reading*) e *functional skills* (ad esempio *functional reading*). Con riferimento al campo delle lingue straniere o seconde, lo sviluppo del primo, che riguarda l'apprendere di una *skill*, è compito dell'insegnante della lingua straniera. Lo sviluppo del secondo riguarda l'uso della *skill* per apprendere e viene proficuamente sviluppato attraverso lo studio di una materia non linguistica.

ca abbia cura dello sviluppo della competenza linguistica (della lingua straniera in questo caso) funzionale alla sua materia non implica chiedergli di occuparsi di un aspetto educativo che non gli compete.
2) Sempre più nelle scuole italiane si trovano allievi di provenienza etnica diversa. Una formazione professionale che informa l'insegnante delle caratteristiche linguistiche della sua materia, che lo sensibilizza alle difficoltà di comprensione e produzione linguistica, alle difficoltà d'apprendimento in lingua seconda, soprattutto in ambito scolastico o accademico (vedi per esempio la distinzione utile fra *BICS* e *CALP* sopra), e alle soluzioni metodologiche possibili, renderebbe l'inserimento di questi allievi più facile e il successo nell'apprendimento più sicuro.
A prescindere tuttavia della necessità che l'insegnante della materia non linguistica sia informato delle questioni collegate con la lingua della sua materia e dei problemi d'apprendimento-rendimento linguistico in situazioni veicolari di lingua straniera o lingua seconda, l'insegnante della materia non linguistica ha precise responsabilità nel suo ambito disciplinare. Non può, e non deve, assumere le funzioni di un insegnante di lingue. Non deve, in altre parole, mirare ad insegnare la lingua. Questo lo deve fare l'insegnante di lingua. Tenterà invece di eliminare gli ostacoli all'apprendimento, costituiti dalla lingua straniera e, così facendo, potrà anche potenziare la competenza linguistica.
In sintesi ci sono due questioni di base che riguardano l'insegnante della materia non linguistica:
1) conoscenza adeguata della lingua straniera che usa come veicolo per l'insegnamento. Una conoscenza che include non solo una competenza generale rice-produttiva, sia orale sia scritta, ma anche una competenza specifica nella microlingua. Per i motivi che vedremo sotto, la competenza deve essere non solo d'uso ma anche sull'uso. Dovrà, in altre parole, avere una metacompetenza nel linguaggio specifico.
2) competenza nelle tecniche e nelle strategie proprie della disciplina glottodidattica.
In questa sede daremo per scontata la questione della conoscenza linguistica d'uso e ci occuperemo della questione metodologico-didattica accennando *a latere* alla questione della competenza sull'uso.

3. Aspetti metodologici

Le decisioni metodologiche didattiche di ogni insegnante assumono particolare importanza nell'ambito di programmi *CLIL*. Questo è dovuto al fatto che:
– l'insegnante non può dare per scontata la conoscenza linguistica dei suoi allievi;
– l'insegnante ha un doppio obiettivo – quello inerente alla materia non linguistica e quello riguardante la promozione della competenza funzionale nella lingua straniera.
Alla luce di quanto già detto, l'insegnante si trova nella necessità di dover fare degli aggiustamenti e delle integrazioni al suo stile normale d'insegnamento per raggiungere gli obiettivi. Questo può essere fatto incorporando nel processo didattico accorgimenti provenienti dall'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere e seconde. Vediamo da vicino alcuni aspetti della prassi didattica suscettibili di qualche integrazione o cambiamento.
In questa sede presumiamo che l'insegnante usi solo la lingua straniera nel suo insegnamento[13], che stia svolgendo un insegnamento disciplinare[14], e che insegni al livello della scuola secondaria.

3.1. Input

Nelle circostanze dell'insegnamento veicolare l'input linguistico rappresenta una variabile importante nel raggiungimento degli obiettivi disciplinari. Se gli studenti non recepiscono i contenuti, è difficile che gli obiettivi siano raggiungibili. Uno dei probabili motivi delle loro difficoltà potrebbe risiedere nel grado di difficoltà linguistica della presentazione dei concetti. Perché ci

[13] I criteri per decidere l'alternanza delle lingue veicolari nel curriculum sono vari (Baker, 1997, p.232-241). Nella Valle d'Aosta, per esempio, dove per poter insegnare nelle scuole gli insegnanti devono essere attestati come bilingui (francese e italiano), è l'insegnante che alterna fra le due lingue all'interno di una stessa lezione. Nei progetti ministeriali menzionati in questo articolo il criterio sembra essere **la disciplina**. Ma questo non esclude tuttavia la possibilità che l'insegnante faccia uso, *in a principled manner*, delle due lingue mentre insegna.
[14] In altre parole non sta facendo un insegnamento extracurriculare.

sia apprendimento diventa indispensabile che l'input sia compreso dagli studenti e punto fondamentale perché ciò avvenga è che l'input sia comprensibile.
L'importanza dell'input comprensibile ai fini dell'apprendimento è teorizzato:

■ nel concetto di *comprehensible input* postulato da Krashen nell'ambito degli studi sull'acquisizione delle lingue seconde. Questo concetto associa alla comprensibilità dell'input – non solo per la comprensione del contenuto ma anche, e soprattutto, per l'assimilazione o internalizzazione di nuovi elementi linguistici – un ruolo fondamentale e rilevante nell'acquisizione linguistica. Dato che le decisioni di attivare un programma d'educazione bilingue sono dettate (anche)[15] dall'esigenza di promuovere, qualitativamente e quantitativamente, crescita in quella lingua, lavorare per rendere l'input comprensibile per gli studenti è di fondamentale importanza anche per la lingua;

■ nel concetto d'*interactive input* postulato da studiosi quali Long, Stevick, Young, Gass e Varonis (Coonan, 1994). L'input è reso comprensibile attraverso un lavoro di negoziazione fra interlocutori, 'a tu per tu', per così dire. In questo modo l'input è reso comprensibile su misura dell'interlocutore e sulle proprie difficoltà personali di comprensione.

Facendo tesoro di questi due concetti possiamo trarre una serie d'implicazioni didattiche (si veda anche Rosenthal (1995) per una varietà d'indicazioni in merito):

■ **fare un uso chiaro di marcatori di discorso.** Questi servono ad indicare la sequenza di presentazione degli argomenti; ad indicare e a distinguere fra un esempio o un suggerimento, una definizione o una conclusione, ecc. Complessivamente, i marcatori di discorso indicano in maniera chiara i nessi logici e temporali del testo/discorso nonché i punti di vista dell'individuo *vis à vis* il contenuto di cui parla/scrive;

■ **presentare sulla lavagna (luminosa) i punti che saranno trattati nella lezione e il loro ordine di presentazione;**

■ **presentare termini e definizioni sia oralmente sia per iscritto[16];**

■ **osservare le facce degli studenti per accertarsi che seguano o meno;**

■ **enfatizzare i punti importanti per aiutare lo studente a distinguere elementi rilevanti da aspetti secondari o dettagli;**

■ **rapportare concetti astratti con esempi concreti;**

■ **incorporare il principio della ridondanza nell'input.**

Il principio della ridondanza va incorporata come un fatto consueto e normale nella prassi didattica perché sono le informazioni ridondanti che possono offrire delle possibilità ulteriori allo studente di comprendere l'argomento. Caratteristica di molte microlingue invece, soprattutto quelle scientifiche, è proprio la mancanza di ridondanza. Alla luce di questo diventa importante integrare il testo scritto (come anche il discorso orale) con accorgimenti che suppliscono a questa mancanza. A questo fine si può fare ricorso ad una varietà di strategie che vanno usate consapevolmente e in maniera volutamente più frequente. Allo stesso tempo tuttavia le frasi dovrebbero essere le più possibili brevi e semplici.

La tabella indica alcune strategie per la creazione di ridondanza verbale o non verbale. Queste strategie non costituiscono certo una novità, ma non sempre se ne fa un uso consapevolmente 'strategico', volutamente mirato a sostegno della comprensione:

[15] Molti programmi inseguono anche obiettivi di tipo culturale.
[16] Si fa cenno a questa esigenza perché non sempre viene fatto. Da una ricerca fatta (Spinello: Tesi di laurea sull'insegnamento della Fisica attraverso la lingua inglese) emerge che agli studenti non veniva data la possibilità di pronunciare e sentire pronunciate formule se non in forma scritta.

Ridondanza verbale	Ridondanza non verbale
Frequente uso di:	Frequente uso di:
Ripetizione concetti importanti – riformulazione – parafrasi – definizioni – spiegazioni di significato – esempi concreti – riciclo del lessico – sinonimi	Immagini (lucidi, diapositive, handout, foto; tabelle, grafici, schemi, ecc.) – gesti – dimostrazioni – realia[17]
Rallentamento dell'eloquio – chiara scansione delle parole – enfatizzazione intonativa	

■ **rendere interattivo l'apprendimento**. La moderna glottodidattica riconosce il valore delle interazioni ai fini dell'apprendimento linguistico ed attività interattive sono entrate nelle classi di lingua straniera come una prassi normale. Tale prassi invece non sempre costituisce la norma nelle classi delle materie non linguistiche dove tende a dominare un insegnamento frontale e il lavoro individuale. Ci sono tre motivi che giustificano l'integrazione della prassi normale con attività di tipo interattivo:

1) motivazioni linguistiche: il lavoro di gruppo o di coppia permette un uso produttivo della lingua (del lessico, delle caratteristiche morfosintattiche, dei testi, dei generi, ecc.), la sua pratica e la sua internalizzazione; consente, soprattutto, la negoziazione del significato;

2) motivazioni contenutistiche: i lavori di gruppo o di coppia sono alcune delle modalità d'apprendimento che permettono allo studente di 'appropriarsi' del contenuto attraverso discussioni e commenti 'esplorativi'. Attività interattive costituiscono momenti in cui lo studente comunica per apprendere.

3) motivazioni didattiche: permette di contrastare la parte espositiva della lezione che viene usata per la presentazione delle informazioni teoriche con attività esperienziali che permettono di orientarsi su aspetti concreti e pratici della materia.

Oltre ad organizzare l'apprendimento in attività di gruppo/coppia, l'interazione va anche assicurata attraverso domande e riposte fra insegnante e studenti (vedi sotto) che consentono a tutti i partecipanti alla lezione di chiedere e dare conferme e chiarimenti sui contenuti mediati attraverso la lingua straniera.

[17] Si può permettere anche agli studenti di usare immagini, disegni e realia come supporto alle loro presentazioni orali o scritte.

Liceo Classico Europeo

Nome	Lingua veicolare	Materie insegnate	Comune
Liceo Classico Conv. Naz. Colletta	inglese; francese	Diritto	Avellino (AV)
Liceo Classico Conv. Naz. Cutelli	inglese; francese	Arte; Diritto ed Economia	Catania (CT)
Liceo Classico Bernardino Telesio	inglese; francese	Arte; Geografia	Cosenza (CO)
Liceo Classico Ed. Fem. SS. Annunziata	/	/	/
Liceo Classico Ed. Fem. Setti Carraro	inglese; francese	Arte; Geografia	Milano (MI)
Ist. Magistrale Ed. Fem. S. Benedetto	/	/	Montagnana (PD)
Liceo Classico Conv. Naz. V. Emanuele II	francese; inglese; tedesco	Storia; Geografia	Napoli (NA)
Liceo Classico Ed. Fem. Maria Adelaide	inglese; francese	Diritto; Geografia	Palermo (PA)
Liceo Classico Conv. Naz. Maria Luigia	inglese; francese;	Geografia; Storia; tedesco	Parma (PR)
Liceo Classico Conv. Naz. Cicognini	inglese; tedesco	Geografia; Storia	Prato (PO)
Liceo Classico Conv. Naz. Campanella	francese; inglese	Geografia; Disegno e Storia dell'Arte	Reggio Calabria (RC)
Liceo Classico Conv. Naz. V. Emanuele II	inglese; francese	Geografia; Diritto	Roma (RM)
Liceo Classico Melchiorre Delfico	francese; inglese	Geografia	Teramo (TE)
Liceo Classico Conv. Naz. Umberto I	inglese, francese, tedesco	Diritto; Geografia	Torino (TO)
Ist. Magistrale Ed. Fem. De Uccellis	inglese; tedesco	Storia (ted.); Geog. (ing.); Scienze (ing.)	Udine (UD)
Liceo Classico Ed. Fem. Degli Angelis	inglese; tedesco	Scienze; Ed. Fisica	Verona (VR)

■ **far eseguire delle attività di pre lettura / pre ascolto.** Varie sono le tecniche che possono 'preparare' lo studente alla comprensione dell'input specifico. Qui si accenna a tecniche che vanno bene per l'insegnamento curriculare veicolare: distribuzione di una traccia / una lista dei contenuti chiave / glossario parole/concetti chiave; discussione su un'immagine (diagramma/ mappa ecc.); fare leggere un brano preparatorio.

■ **far eseguire delle attività durante la lettura/l'ascolto.** Queste tecniche mirano a guidare la lettura/l'ascolto e, pertanto, a facilitare il processo di comprensione (anziché a testarlo). Le modalità sono varie. Lo studente può: completare una tabella; associare all'input elementi visivi forniti; prendere appunti completando gli spazi lasciati nella traccia; indicare l'ordine nel quale certe informazioni indicate sono trattate/presentate.
L'aspetto importante del lavoro orientato sulla comprensione (ma il commento vale per tutte le *skills*) è che non mira ad insegnare la *skill* per sé ma che aiuta lo studente a dispiegare la *skill* già posseduta per comprendere l'input specifico e, quindi, per imparare. Dovrà, in altre parole, sviluppare una competenza funzionale nella lingua straniera (Mohan, 1985, p. 3-19).

■ **consolidare la comprensione.** La comprensione dell'input, nonché l'apprendimento in generale, può essere accertata e consolidata – soprattutto alla fine di una lezione o dopo che si è finito di trattare un argomento specifico – attraverso varie strategie:
a) sessioni di domande e risposte: tutti gli studenti scrivono delle domande e si dedicano 10-15 minuti alla fine della lezione discutendo le risposte;
b) si può chiedere agli studenti di scrivere/ dare oralmente un riassunto della lezione;
c) si può incoraggiare gli studenti a tenere dei *journals* dove annotano un *record* delle lezioni, problemi, definizioni, o altro che sia d'interesse o utile;
d) far creare dei glossari/dizionari di termini specialistici;
e) riassumere periodicamente l'argomento in discussione sulla base di appunti presi.

3.2. Attività

È utile fare una distinzione fra le attività linguistiche tipicamente associate con una disciplina (ad esempio in fisica descrivere un esperimento, redigere un rapporto sull'esperimento) e le attività pedagogiche che possono essere create per assistere il raggiungimento di una competenza in queste attività (Nunan, 1989, parla di *real world tasks* e *pedagogic tasks*). Infatti l'insegnante (o l'insegnante della lingua straniera[18]) può intervenire con delle tecniche che aiutino gli studenti a superare gli scogli linguistico-comunicativi rappresentati da certi aspetti di queste attività *real world*.
Tuttavia, in primo luogo, l'insegnante deve avere un'idea di quali possono essere gli scogli per lo studente ed è qui che risultano utili non solo conoscenze di tecniche didattiche, ma anche una competenza sull'uso della lingua, sulle proprietà formali della lingua, e, in particolare, della lingua specifica.
Redigere un rapporto su un esperimento già svolto rappresenta un diverso tipo di problema, linguistico e cognitivo, da quello di spiegarlo mentre è in pieno svolgimento:
– nel primo caso l'esposizione è per iscritto e bisogna seguire tutte le convenzioni retoriche proprie del rapporto scientifico perché sia considerato come tale[19]. Infatti, non solo l'attività richiede allo studente un'abilità testuale – di coesione e di coerenza – ma anche una conoscenza delle caratteristiche tipiche del genere. Richiede altresì un'abilità di transcodificazione là dove basi il suo rapporto su disegni dell'esperimento. Essendo scritto c'è tempo per monitorare il proprio prodotto;
– nel secondo caso l'esposizione è orale e la costruzione logica del discorso (quindi la sua coerenza) è aiutata dal fatto che l'e-

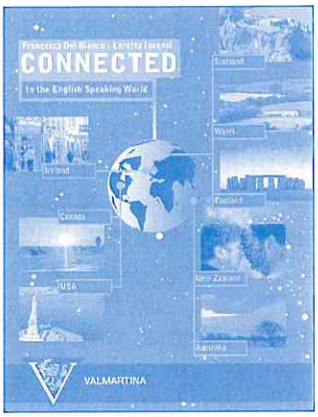
[18] Si parlerà del ruolo dell'insegnante della lingua straniera in un secondo articolo.
[19] Basso nella sua tesi di laurea (non pubblicata) riporta il lavoro di Hutchins (1977) e Dewey (1974) nell'ambito dell'ESP. Dewey individua una serie ordinata di *steps* da seguire per redigere una descrizione di un esperimento: *1. Percezione del problema; 2. Definizione del problema; 3. Proposta di ipotesi di soluzione del problema; 4. Analisi teorica e sperimentazione pratica della ipotesi; 5. Discussione dei risultati e accettazione/rifiuto della ipotesi* (trad. nostra).

sperimento è in corso di svolgimento. Tuttavia richiede allo studente l'abilità di parlare – in maniera coesa e coerente – in tempo reale usando a tutti gli effetti una microlingua per trasmettere messaggi informativi (ossia non fatici) attraverso enunciati piuttosto estesi. In sintesi l'abilità linguistica richiesta si avvicina molto ad un'abilità linguistica scritta.
Il parlante dovrà affinare la sua abilità a comunicare linguisticamente usando le convenzioni richieste. Queste non riguardano solo l'ordine logico degli argomenti ma anche l'uso che la microlingua fa della morfosintassi. Secondo Gotti (1991) e Brookes (1971) la grammatica delle discipline scientifiche non si discosta dalla lingua standard per 'novità' quanto per la frequenza (e, quindi, la quantità) d'uso di alcuni elementi grammaticali anziché di altri. Si pensi all'uso più frequente, nel linguaggio della scienza, delle frasi impersonali, della costruzione passiva (senza l'agente se questo è una persona ma con l'agente se questo si riferisce ad un mezzo, un metodo, agli animali, alle piante, a delle organizzazioni, a delle cause, ecc.), della predominanza del tempo verbale del presente (semplice), dell'omissione degli articoli e delle preposizioni, della sostituzione del relativo con l'aggettivo o il participio, della premodificazione, e della nominalizzazione, ecc.
Lo studente si troverà a dover svolgere certe funzioni, linguistiche e cognitive, nella lingua straniera quali, per esempio: definire[20], speculare, valutare, motivare, illustrare, dimostrare, elencare, verificare, provare, paragonare, indicare causa ed effetto, ecc. (si veda Friederichs & Pierson, 1981).
Qui si vede l'utilità della distinzione tra *BICS* e *CALP* perché è la competenza *CALP* che permette allo studente di eseguire in maniera efficace le suddette operazioni intellettuali nella lingua straniera. Allo stesso tempo si sviluppa *CALP* impegnando lo studente in attività linguistiche che sono impegnative dal punto di vista cognitivo. In altre parole *CALP* si sviluppa quando la lingua è usata per apprendere.

[20] Un'osservazione di classe di alcune lezioni di fisica (Spinelli: Tesi di laurea) ha rivelato come le definizioni, piuttosto complesse, venivano solo scritte (sia da parte dell'insegnante che da parte degli studenti). In questo modo agli studenti mancava completamente la possibilità di riferire oralmente alle definizioni le quali, in generale, dimostravano uno scarto ampio fra la forma scritta e la modalità orale.

Connected
to the English Speaking World
FRANCESCA DEL BIANCO – LORETTA INCENSI

Navigate nei paesi di lingua inglese per scoprirne gli aspetti caratteristici, lontano dagli stereotipi e attraverso un confronto interculturale continuo.



Student Book, pp. 160 + **audiocassetta**, L. 29.300 • **Codice n.** 88-494-8104-7 • **Teacher's Book**, pp. 32

VALMARTINA

C'è bisogno di individuare quali siano le richieste linguistiche e cognitive delle attività che lo studente dovrà svolgere. Una consapevolezza di ciò consentirebbe all'insegnante della materia non linguistica – come anche dell'insegnante della lingua straniera qualora i due siano riusciti ad istituire un rapporto di sinergia costruttiva fra loro attraverso una programmazione particolare e l'adozione, da parte dell'insegnante di lingua, del ruolo di consulente pedagogico per il collega (Snow et al, 1989)[21] – di anticipare i nodi difficili e di sapere cose serve linguisticamente.
Tuttavia, a prescindere da questo supporto, da noi considerato indispensabile, l'insegnante della materia non linguistica può in ogni modo incorporare degli aiuti nelle attività normali di produzione orale e scritta quali, ad esempio:
– indicare (tipo *flow sheet*) l'ordine di presentazione dei contenuti per la descrizione di un esperimento;
– fornire – per ogni paragrafo – una frase/espressione iniziale di apertura;
– dare una traccia;
– ogni studente in un gruppo produce solo una parte specifica del testo che va composto insieme;
– fornire testi che sono da completare;
– preparare gli studenti alla scrittura/discorso orale con un *brainstorming*, creazione di *mind maps* (con associazioni e collegamenti fra concetti), preparazione di tabelle 'contrastive' (pro-contro; simili-dissimili; vantaggi-svantaggi, ecc.);
– incoraggiare editing e riscrittura;
– correggere la lingua degli studenti[22], scritta e orale, laddove la qualità della produzione dimostri carenze per quanto riguarda la coerenza e le convenzioni retoriche (nella stessa maniera in cui interverrebbe l'insegnante sulla lingua madre laddove dimostra inadeguatezze *vis à vis* le richieste linguistiche della materia).

3.3. Il ruolo della lingua nativa/della scuola

Un aspetto metodologico importante di un programma di insegnamento veicolare riguarda il ruolo della lingua materna (della scuola) in programmi di educazione bilingue. La lingua della scuola può essere integrata nella lezione accanto alla lingua straniera oppure si possono stabilire dei confini chiari per separare le due lingue[23].

3.3.1. Criteri per la collocazione delle due lingue

La collocazione delle due lingue può essere di due tipi: separazione o integrazione.

a. Separazione: Vari sono i criteri che si possono adottare per tenere separate le lingue:
– persona: lo studente associa una lingua ad una persona e ha con quella persona un unico rapporto linguistico. È il tipo di impostazione tipico dei programmi di immersione.
– luogo: alcuni luoghi nella scuola sono caratterizzati linguisticamente e lo studente sa che in quei luoghi può usare solo la lingua specificata. Era uno dei critieri presi in considerazione da parte del progetto di educazione bilingue *Bam.bi/Parladino* condotto nelle aree ladine del Trentino (Balboni, 1999);
– tempo: la decisione riguardante quale lingua usare può essere deciso in base a criteri quali parti della giornata/giorno della settimana (si veda *Parladino*: Balboni, 1999), o settimane/mesi. Il criterio temporale informa i programmi ad immersione.
– argomento/materia: a seconda del contenuto trattato si usa l'una o l'altra lingua.
– abilità: si può decidere, soprattutto nelle fasi inziali di un programma di educazione bilingue, di sviluppare solo una o due abilità linguistiche (ossia di sviluppare la capacità di lettura e scrittura lasciando che tutte le attività orali vengano condotte nella lingua normale della scuola).

---

[21] L'articolo successivo a questo parlerà del ruolo dell'insegnante di lingua straniera.
[22] La valutazione dei programmi ad immersione in Canada ha rivelato come non sia sufficiente la mera esposizione alla lingua perché si acquisti una buona competenza linguistica in quella lingua – cfr. Swain 1988 citato in Lyster in Cenoz & Genesee 1998.
[23] Baker (1997, p. 232–238) parla di *language separation* contrapposta a *concurrent use of language*. Baker suggerisce che la separazione fra le lingue sia preferibile in situazioni di educazione bilingue dove sussiste il bisogno di mantenere e sviluppare una lingua minoritaria. Diversamente la lingua dominante invaderà di continuo e in maniera incrementale lo spazio dedicato alla lingua minoritaria (p. 233). Non esclude tuttavia la possibilità che, se una integrazione fra le due lingue in classe porta a migliori risultati nelle materie di studio, si adotti una strategia di *concurruent use of the two languages* anche in situazioni che richiedono il mantenimento e lo sviluppo della lingua minoritaria (p. 233).

b. Integrazione: L'ultimo criterio menzionato introduce il concetto della integrazione fra le lingue dove, nella lezione, l'insegnante usa tutte e due le lingue alternandole. In questi casi si parla di un uso concomitante delle due lingue:
– abilità: usando il criterio delle abilità nell'ottica dell'integrazione l'insegnante alterna le lingue a seconda dell'abilità trattata (ad esempio, può presentare l'argomento oralmente in una lingua facendo poi leggere dei testi sull'argomento nell'altra lingua. La procedura può essere rovesciata il giorno seguente);
– presentazione/revisione: l'insegnante può decidere di fare una presentazione iniziale e schematica dei fatti in una lingua per poi esplorarli più in profondità nell'altra lingua. Alternativamente, può decidere di riassumere i contenuti della lezione nella lingua che non è stata usata durante il resto della lezione;
– rinforzo: l'insegnante può decidere che userà le due lingue per rinforzare alcuni concetti chiave della lezione;
– materiali: l'insegnante può passare da una lingua all'altra quando cambia i materiali didattici (ad es. dalla lettura del libro di testo in una lingua si passa a fare attività pratiche nell'altra lingua).

La decisione su come collocare le due lingue nel programma è collegata agli obiettivi che ci si prefigge, allo status delle due lingue (ad esempio minoritario o maggioritario), alla competenza linguistica dell'insegnante e anche alla situazione legislativa della regione[24]. L'importante è che la decisione sia frutto di una riflessione predendo in considerazione i possibili criteri.

Riferimenti bibliografici

BAKER, C. (1997)
Foundations of Bilingual Education and Bilingualism, Clevedon, Multilingual Matters.

BALBONI, P. (1999)
"Parte Seconda: Il Progetto ParLAdino" (capp. 9-12) in Balboni, P. (a cura di), *Educazione bilingue*, 2° edizione, Perugia, Guerra-Soleil.

BROOKES, , B.C. (1971)
Scientifically Speaking. An Introduction to the English of Science and Technology, Southampton, Camelot Press.

COONAN, C.M. (1994)
"Input and Interaction: Importance for Language Learning and Implications for the Foreign Language Classroom" *RILA*, Bulzoni, XXVI, 1-2, gennaio-agosto.

COONAN, C.M. (1997)
"Language Teacher Training and Bilingual Education in Italy" in Van de Craen P., Wolff, D. (eds.), *Language Teacher Training and Bilingual Education*. Report prepared for the TNP Evaluation Conference, Lille III, Université 'Charles de Gaulle', July (in print The Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland).

COONAN, C.M. (1999)
"Nuovi orientamenti nell'educazione bilingue in Europa" in Balboni, P. (1999).

FRIEDERICHS, J, PIERSON, H.D. (1981)
"What are science students expected to write?" in *ELT Journal*, 35, (4).

GOTTI, M. (1991)
I linguaggi specialistici. Caratteristiche linguistiche e criteri pragmatici. Firenze, La Nuova Italia.

LYSTER, R. (1998)
"Immersion Pedagogy and Implications for Language teaching" in Cenoz, J. , Genesee, F. (eds), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*, Clevedon, Multilingual Matters.

MOHAN, B. (1985)
Language and Content, Reading, Mass,. Addison-Wesley.

NUNAN, D. (1989)
Designing Tasks for the Communicative Classroom, Cambridge, C.U.P.

ROSENTHAL, J.W. (1995)
Teaching Science to Language Minority Students, Clevedon, Multilingual Matters.

SNOW, A.M., MET, M., GENESEE, F. (1989)
"A Conceptual Framework for the Integration of Language and Content in Second/Foreign Language Instruction" in *TESOL Quarterly*, 23, 2.

WOLFF, D. (1997)
"Content-Based Bilingual Education or Using Foreign Languages as Working Languages in the Classroom", in Marsh, D., Marsland, Nikula, T. (eds.), *Aspects of Implementing Plurilingual Education: Seminar and Field Notes*. The Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland.

[24] Nella provincia di Bolzano per esempio un insegnante deve essere un *native speaker* della lingua che usa per insegnare. Questo esclude di fatto la possibilità che possa usare altre lingue.

Liceo Linguistico Europeo

Nome	Ind. Sperimentale	Comune
Liceo Ling. Canina	Linguistico Moderno	Casale Monferrato (AL)
Liceo Ling. Santa Chiara	Linguistico Moderno	Tortona (AL)
Ist. Magistrale Bambin Gesù	Linguistico Moderno	Fermo (AP)
Liceo Ling. Foscolo	Linguistoco Moderno Giuridico Economico	Asti (AT)
Liceo Ling. Preziosissimo Sangue	Linguistico Moderno Giuridico Economico	Bari (BA)
Liceo Ling. Guido D'Arezzo	Artistico Giuridico Economico Linguistico Moderno	Ruvo di Puglia (BA)
Liceo Ling. S. Bartolomea Capitano	Linguistico Moderno Giuridico Economico	Bergamo (BG)
Liceo Ling. Cadore	Linguistico Moderno	Auronzo di Cadore (BL)
Liceo Ling. New Cambridge Inst.	Linguistico Moderno	Feltre (BL)
Liceo Ling. M. Immacolata	Linguistico Moderno Giuridico Economico	Torre S. Susanna (BR)
Liceo Ling. Piamarta	Linguistico Moderno Giuridico Economico	Brescia (BS)
Liceo Ling. S. Dorotea	Giuridico Economico Linguistico Moderno	Capo di Ponte (BS)
Liceo Ling. Marcelline	Giuridico Economico Linguistico Moderno	Bolzano (BZ)
Liceo Ling. Calasanzio	Linguistico Moderno	Sanluri (CA)
Liceo Ling. Villaggio Ragazzi	Linguistico Moderno Giuridico Economico	Maddaloni (CE)
Liceo Ling. Antinucci	Linguistico Moderno	Sessa Aurunca (CE)
Liceo Ling. Orsoline S. Carlo	Linguistico Moderno Giuridico Economico	Como (CO)
Liceo Ling. Beata Vergine M.	Artistico Linguistico Moderno Giuridico Economico	Cremona (CR)
Liceo Ling. M. Ausiliatrice	Linguistico Moderno Giuridico Economico	Caltagirone (CT)
Liceo Ling. Newton	Linguistico Moderno	S. Giovanni La Punta (CT)
Liceo Ling. Lincoln	Artistico Linguistico Moderno Giuridico Economico	Enna (EN)
Liceo Ling. Canonici Mattei	Linguistico Moderno	Ferrara (FE)
Liceo Ling. Conservatorio SS. Annunziata	Linguistico Moderno	Empoli (FI)
Liceo Ling. Medi Enrico	Linguistico Moderno	Frosinone (FR)
Liceo Ling. S. Marta	Linguistico Moderno Giuridico Economico Artistico	Chiavari (GE)
Liceo Ling. Deledda	Giuridico Economico Linguistico Moderno	Genova (GE)
Liceo Ling. Paolino D'Aquileia	Linguistico Moderno Giuridico Economico	Gorizia (GO)
Liceo Ling. Parini	Giuridico Economico Linguistico Moderno	Barzano (LC)
Liceo Ling. M. Ausiliatrice	Linguistico Moderno Giuridico Economico Artistico	Lecco (LC)
Liceo Ling. Oxford	Linguistico Moderno Giuridico Economico	Lecce (LE)
Liceo Ling. Salesiano S. Giuseppe	Giuridico Economico Linguistico Moderno	Macerata (MC)
Sc. Magist. Rosa Venerini	Artistico	Tolentino (MC)
Liceo Scient. Don Gnocchi	Giuridico Economico	Carate Brianza (ML)
Liceo Class. Gonzaga	Linguistico Moderno Giuridico Economico	Milano (ML)
Liceo Ling. Leopardi	Linguistico Modreno Giuridico Economico	Milano (ML)
Liceo Scient. M. Consolatrice	Linguistico Moderno Giuridico Economico Artistico	Milano (ML)
Liceo Ling. Bianconi	Giuridico Economico	
Linguistico Moderno	Monza (ML)	
Liceo Ling. Mattera	Linguistico Moderno	Casamicciola Terme (NA)
Liceo Ling. S. Croce	Linguistico Moderno	Castellamare Stabia (NA)
Liceo Ling. Sacro Cuore	Giuridico Economico	Napoli (NA)
Ist. Mag. Rosmini	Linguistico Moderno	Borgomanero (NO)
Liceo Class. Don Bosco	Linguistico Moderno	Borgomanero (NO)
Liceo Ling. M. Immacolata	Linguistico Moderno	Nuoro (NU)
Liceo Ling. Carta Meloni	Linguistico Moderno Giuridico Economico	Santulussurgiu (OR)
Ist. Mag. Sacro Cuore	Artistico	Corleone (PA)
Liceo Class. Centro Educativo Ignaziano	Giuridico Economico Linguistico Moderno Artistico	Palermo (PA)
Liceo Ling. Ist. Prov. Cultura e Lingua	Giuridico Economico Linguistico Moderno	Palermo (PA)
Liceo Ling. Mater Gratiae	Giuridico Economico Artistico	Palermo (PA)
Liceo Ling. Dante Alighieri	Giuridico Economico Linguistico Moderno	Padova (PD)
Liceo Ling. Euroscuola	Giuridico Economico Linguistico Moderno	Padova (PD)

Liceo Ling. Nostra Signora	Linguistico Moderno	Pescara (PE)
Liceo Ling. Don Bosco	Giuridico Economico	
	Linguistico Moderno	Perugia (PG)
Liceo Ling. S. Chiara	Linguistico Moderno	Stradella (PV)
Liceo Ling. S.Umiltà	Linguistico Moderno	
	Giuridico Economico	
	Artistico	Faenza (RA)
Liceo Ling. S. Giuseppe	Linguistico Moderno	Lugo (RA)
Liceo Ling. International School	Giuridico Economico	
	Linguistico Moderno	Reggio Emilia (RE)
Liceo Ling. Maestre Pie Filippini	Linguistico Moderno	Frascati (RM)
Ist. Mag. Immacolata	Linguistico Moderno	
	Giuridico Economico	Roma (RM)
Ist. Mag. S. Giuseppe	Giuridico Economico	
	Linguistico Moderno	Roma (RM)
Liceo Ling. M. Ausiliatrice	Linguistico Moderno	Roma (RM)
Liceo Ling. S. Giuliana Falconieri	Linguistico Moderno	
	Giuridico Economico	Roma (RM)
Liceo Ling. S. Giuseppe	Linguistico Moderno	Roma (RM)
Liceo Ling. Sacro Cuore	Linguistico Moderno	
	Giuridico Economico	Roma (RM)
Ist. Mag. Kennedy	Linguistico Moderno	Sarno (SA)
Liceo Ling. Leopardi	Linguistico Moderno	
	Giuridico Economico	Siracusa (SR)
Liceo Ling. London College	Linguistico Moderno	Manduria (TA)
Liceo Ling. London College	Linguistico Moderno	Martina Franca (TA)
Liceo Ling. M. Ausiliatrice	Linguistico Moderno	Taranto (TA)
Liceo Ling. Maritain	Linguistico Moderno	Taranto (TA)
Liceo Ling. Arcivescovile	Giuridico Economico	
	Linguistico Moderno	Trento (TN)
Liceo Ling. Charles de Montesquieu	Linguistico Moderno	Chivasso (TO)
Liceo Ling. Vittoria	Linguistico Moderno	
	Giuridico Economico	
	Artistico	Ivrea (TO)
Liceo Ling. S.Anna Opera Pia Barolo	Linguistico Moderno	Moncalieri (TO)
Ist. Mag. M. Ausiliatrice	Giuridico Economico	
	Linguistico Moderno	Torino (TO)
Liceo Ling. Cadorina	Linguistico Moderno	
	Giuridico Economico	Torino (TO)
Lic. Ling. Erasmuo da Rotterdam	Giuridico Economico	
	Linguistico Moderno	Torino (TO)
Liceo Ling. Vittoria	Artistico	
	Giuridico Economico	
	Linguistico Moderno	Torino (TO)
Liceo Ling. Madre Mazzarello	Linguistico Moderno	Torino (TO)
Liceo Ling. Mazzantini	Linguistico Moderno	Torino (TO)
Liceo Scient. S. Giuseppe	Giuridico Economico	Torino (TO)
Liceo Class. Valdese	Linguistico Moderno	
	Giuridico Economico	
	Artistico	Torre Pellice (TO)
Liceo Ling. Del Giudice	Linguistico Moderno	
	Giuridico Economico	
	Artistico	Marsala (TP)
Liceo Ling. Aldo Moro	Giuridico Economico	
	Artistico	
	Linguistico Moderno	Terni (TR)
Liceo Ling. Bachelet	Giuridico Economico	
	Linguistico Moderno	Trieste (TS)
Liceo Ling. M. Assunta	Linguistico Moderno	
	Giuridico Economico	Castelfranco Veneto (TV)
Liceo Scient. Brandolini Rota	Giuridico Economico	Oderzo (TV)
Liceo Ling. Madonna del Grappa	Linguistico Moderno	Treviso (TV)
Liceo Ling. S. Giovanna D'Arco	Linguistico Moderno	Vittorio Veneto (TV)
Liceo Ling. S. Maria degli Angeli	Linguistico Moderno	Gemona (UD)
Liceo Ling. Fermi	Giuridico Economico	
	Linguistico Moderno	Castellanza (VA)
Ist. Mag. Sacro Cuore	Giuiridico Economico	Gallarate (VA)
Liceo Ling. Arcivescovile	Linguistico Moderno	Tradate (VA)
Liceo Ling. Vico	Linguistico Moderno	Varese (VA)
Liceo Ling. San Luigi	Linguistico Moderno	
	Giuridico Economico	S. Donà di Piave (VE)
Liceo Class. Pavoni	Linguistico Moderno	Lonigo (VI)
Liceo Ling. Europeo	Linguistico Moderno	Vicenza (VI)
Liceo Ling. Lavinia Mondin	Linguistico Moderno	
	Giuridico Economico	Verona (VR)

Materia	inglese	francese	tedesco	spagnolo	totale
Storia	20	13	2		35
St.Arte	13	6	2	1	22
Fisica	14	1			15
Sc. Naturali	11	1			12
Economia	4	1	1		6
Filosofia	1				1
Diritto	1				1
Matematica	1				1
Informatica	1				1
Totale	66	22	5	1	94

(Dati Ministero Direzione Generale per l'Istruzione non Statale 1999-2000)

Per una scuola plurilingue

Marco Mezzadri

Introduzione

L'Unione Europea già dai tempi del Libro bianco[1] di Delors ha posto le basi per una prospettiva europea dell'insegnamento delle lingue.
Il quarto obiettivo generale del Libro bianco s'intitola "Maîtriser trois langues communautaires".

> La maîtrise de plusieurs langues communautaires est devenue une condition indispensable pour permettre aux citoyens de l'Union de bénéficier des possibilités professionnelles et personnelles que leur ouvre la réalisation du grand marché intérieur sans frontières. [...]
> Les langues sont aussi un point de passage nécessaire pour la connaissance des autres. Leur maîtrise contribue donc à renforcer le sentiment d'appartenance à l'Europe, dans sa richesse et sa diversité culturelle, et la compréhension entre les citoyens européens.

In un'Europa unita la prospettiva educativa e culturale non può che essere plurilingue, non solo per rispondere a necessità di tipo professionale e personale, ma anche come mezzo per costruire e promuovere una moderna identità europea, basata sulla conoscenza e la comprensione tra i popoli.
Ma non ci si limita a questo, peraltro ambizioso, obiettivo. Gli orizzonti si allargano ulteriormente fino ad abbracciare e ad applicare teorie proprie della glottodidattica contemporanea:

> L'apprentissage des langues a une autre portée. L'expérience montre que lorsqu'il est organisé dès le plus jeune âge, c'est un facteur non négligeable de réussite scolaire. Le contact avec une autre langue, non seulement est compatible avec la maîtrise de la langue maternelle, mais encore favorise celle-ci. Il développe les capacités d'éveil et l'agilité intellectuelle. Il élargit, bien entendu, l'horizon culturel. Le plurilinguisme est un élément constitutif tant de l'identité et de la citoyenneté européennes que de la société cognitive. [...]

Da un punto di vista sociale il Libro bianco pone l'accento sulla necessità di aprire a tutti e non solo alle *élite* l'accesso a un'educazione in grado di permettere il raggiungimento degli obiettivi citati:

> Il n'est plus possible de réserver la maîtrise des langues étrangères à une élite ou à ceux qui l'acquièrent grâce à leur mobilité géographique. [...]

Come mezzi per raggiungere gli obiettivi prefissati il documento indica il precoce insegnamento della prima lingua straniera, già dal livello prescolare, e suggerisce la prospettiva di un utilizzo veicolare delle lingue straniere:

> Il conviendrait même que, comme dans les Ecoles européennes, la première langue étrangère apprise devienne la langue d'enseignement de certaines matières dans le secondaire.

Per riassumere gli obiettivi proposti dal Libro bianco sono:

> Développer l'enseignement d'au moins deux langues communautaires étrangères pour tous les jeunes
> Encourager les méthodes innovantes d'apprentissage des langues
> Diffuser la pratique quotidienne des langues étrangères européennes au sein des établissements scolaires de tous les niveaux
> Favoriser la sensibilisation aux langues et cultures communautaires, ainsi que l'apprentissage précoce de celles-ci.

La situazione italiana attuale

Il processo di rinnovamento che in questi anni la scuola italiana è chiamata a governare ha portato indubbi benefici da un punto di vista della didattica delle lingue straniere. Per citare solo alcuni dei maggiori interventi: l'introduzione della lingua straniera nella scuola elementare, il moltiplicarsi di esperienze d'insegnamento di una seconda lin-

[1] Livre blanc sur l'éducation et la formation (29 novembre 1995).

gua straniera nella scuola media, l'estensione dello studio almeno di una lingua straniera per tutti e cinque gli anni della scuola superiore nella maggior parte degli istituti. E poi: il progetto Lingue 2000[2] e i numerosi programmi comunitari di promozione della lingua, per citare solamente iniziative note a tutti.
Tuttavia, se vari fattori di modernizzazione sono intervenuti a sostegno di una maggiore diffusione della lingua straniera nelle scuole italiane, sono ancora molteplici i retaggi del passato che è necessario superare.
Al momento dell'Unità d'Italia il paese presentava una percentuale di analfabeti stimata attorno al 75%, con una popolazione 'italofona' del 2.5%[3]. L'istruzione elementare obbligatoria dovette quindi affrontare *in primis* il problema dell'analfabetismo e della diffusione della lingua nazionale. Per la stragrande maggioranza degli italiani fu questo il primo contatto con l'istruzione e l'educazione bilingue. Le esperienze traumatiche di generazioni di italiani nell'apprendimento della lingua nazionale a scuola sono patrimonio di tutti noi.

Teorie sull'apprendimento plurilingue

Marcel Danesi in un recente saggio[4] afferma:

> Fin dalle prime civiltà occidentali, le prassi scolastiche [...] sono sempre state confezionate in base al mito che l'apprendimento formale deve svolgersi sul fondamento di una competenza alfabetica monolingue.

Appare evidente che la prassi scolastica ancora oggi fatica a superare certe tradizioni e a trarre le dovute conseguenze dalla sopracitata affermazione contenuta nel Libro bianco e che qui riporto:

> Le contact avec une autre langue, non seulement est compatible avec la maîtrise de la langue maternelle, mais encore favorise celle-ci. Il développe les capacités d'éveil et l'agilité intellectuelle.

Cosa sta dietro a questo principio, per renderlo accettabile da un punto di vista scientifico?
Jim Cummins[5] scrive:

> Il successo dell'educazione bilingue rispetto all'insegnamento formale della seconda lingua è solitamente attribuito in parte al fatto che la lingua da apprendere è usata per scopi comunicativi autentici piuttosto che essere insegnata solo come oggetto di studio [...]. Il processo di acquisizione è simile a quello della prima lingua in quanto gli studenti si concentrano sul significato anziché sulle forme linguistiche isolate dal loro significato.

Alla base di questa formulazione si trovano altre teorie fondamentali dell'apprendimento della lingua: dal meccanismo di acquisizione linguistica (LAD) di Chomsky al sistema di supporto all'acquisizione linguistica (LASS) indispensabile per attivare il primo, proposto da Brunner[6], che si realizza attraverso una costante interazione in lingua. Per giungere alle teorie sull'acquisizione naturale e sull'input comprensibile di Krashen[7], secondo il quale per superare l'opposizione tra acquisizione e apprendimento è necessario non solo basare l'insegnamento sull'esposizione costante alla lingua *target*, ma anche sostenere il processo attraverso un input corretto, reso comprensibile.
In questo senso l'impiego della L2 come lingua veicolare nell'insegnamento di diverse discipline costituisce un oggettivo superamento di qualsiasi altra impostazione anche di tipo comunicativo che la didattica della lingua straniera abbia finora permesso.
Citando nuovamente Cummins[8]:

---

[2] V. *SeLM* 4/1999. Un ricco repertorio di documenti, leggi, circolari ministeriali in materia si trova sul sito http://www.edscuola.com; in particolare alla pagina http://www.edscuola.com/stranieri.html.
[3] T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Bari 1970, p. 43.
[4] M. Danesi, "Educazione bilingue: miti e realtà", in *Educazione bilingue*, a cura di P. E. Balboni, Guerra Edizioni, Perugia 1996, p. 4.
[5] J. Cummins, "L'Educazione bilingue: ricerca ed elaborazione teorica", in *Educazione bilingue*, a cura di P. E. Balboni, Guerra Edizioni, Perugia 1996, p. 18.
[6] J. S. Bruner, *Child's talk. Learning to use language*, Norton, New York, 1983.
[7] S. Krashen, *Second language acquisition and second language learning*, Pergamon, Londra, 1982. S. Krashen, *The input hypothesis*, Longman, Londra, 1985.
[8] J. Cummins, op. cit., p. 19.

[...] una didattica interattiva che promuova una comunicazione motivata e non banale appare come un fattore primario nello stimolare l'impegno operativo dell'allievo. Una didattica interattiva della lingua seconda implica
a) l'offerta di molto input comprensibile;
b) lo stimolo ad un uso attivo della lingua sia orale sia allo scritto; e
c) lo sviluppo della consapevolezza e dell'abilità degli studenti nel manipolare gli aspetti più formali della lingua obiettivo (ad esempio la grammatica e gli aspetti testuali) ai fini di una comunicazione efficace.
L'istruzione formale in assenza di interazione significativa di rado porta alla competenza comunicativa.

Ciò che entra in gioco in una prospettiva educativa plurilingue va al di là delle problematiche relative all'acquisizione della L2 e investe tutto l'ambito della crescita cognitiva dello studente. Anziché venire danneggiato nell'apprendimento della L1 lo studente che in un contesto plurilingue debba utilizzare strategie d'apprendimento acquisite nella L1 trasferendole alla L2 (e viceversa) compie un percorso d'apprendimento nel segno dell'autonomia critica, uno dei massimi obiettivi formativi del nostro sistema scolastico. L'insegnamento plurilingue può offrire prospettive di emancipazione per lo studente italiano di oggi troppo spesso legato a percorsi didattici disciplinari e scarsamente addestrato a gestire approcci di tipo multi o interdisciplinare.

Finora i termini 'plurilingue' e 'bilingue' sono stati qui impiegati senza chiarirne l'esatto ambito semantico. Gli studi compiuti in ambienti realmente bilingui hanno dimostrato come le realizzazioni di un'educazione bilingue possono essere molteplici[9], e sono ancora più numerosi i modelli educativi possibili se si abbraccia una dimensione più vasta, quella di contesti monolingui dove vengono elaborati progetti di educazione bilingue o plurilingue[10]. È questo il caso dell'esperienza di seguito presentata.

Dagli scambi internazionali a un curricolo plurilingue

L'Istituto Tecnico Commerciale Statale "Bodoni" di Parma conta oggi circa 600 studenti suddivisi nei vari corsi per ragazzi e adulti. Agli adulti vengono da anni proposti corsi serali e post-diploma presso la sede dell'Istituto e corsi diurni all'interno della struttura penitenziale cittadina. Ai ragazzi, un biennio IGEA e un progetto di sperimentazione, sempre per il biennio, in cui sono implementate tra l'altro tecniche didattiche innovative quali la modularizzazione e la didattica per livelli. Per quanto riguarda il triennio gli studenti possono scegliere l'indirizzo IGEA o l'indirizzo Mercurio. Agli insegnanti di Parma e provincia e al territorio in genere l'ITCS "Bodoni" da anni mette a disposizione le proprie strutture e le competenze professionali di diversi docenti interni, per la gestione di numerosi corsi d'aggiornamento e formazione.

La naturale vocazione tecnologica dell'Istituto ha portato a un costante impegno negli anni per dotarsi di strumenti all'avanguardia e di un corpo docente in grado di utilizzare nell'ambito della propria azione didattica le nuove tecnologie. Se l'enfasi è stata coerentemente posta, sia in termini di investimenti economici, sia in termini di formazione e impiego delle risorse umane, sulle nuove tecnologie, è tuttavia ben presto apparso chiaro che l'altro settore di potenziamento per una moderna offerta formativa era costituito dalle lingue straniere.
Si è così promosso un corso d'aggiornamento che ponesse le basi di un percorso di formazione pluriennale dedicato all'insegnamento della lingua inglese e della lingua inglese applicata alla telematica rivolto a insegnanti di varie discipline, mentre in parallelo altri corsi hanno riguardato la formazione specifica dell'insegnante di lingua straniera all'uso della multimedialità e della telematica.
Inoltre, è risultato altrettanto importante approfondire le nuove frontiere di tipo linguistico e comunicativo che grazie alle o a causa delle nuove tecnologie si dischiudevano per le lingue

[9] W. Mackey, "A typology of bilingual education", in J. Fishman, *Advances in the sociology of language*, Vol. II. *Selected studies and applications*, Mouton, L'Aia, 1972.
[10] Si veda l'articolo intitolato "The Terminology of 'Content and Language Integrated Learning' " di Tarja Nikula, pubblicato sul secondo numero del *Bulletin di Euroclic*.

straniere, in particolare per l'inglese, cioè la valenza veicolare che la lingua straniera andava via via sempre più assumendo nella quotidiana esperienza didattica della scuola e nella vita degli studenti. A ciò si affiancavano tutte le riflessioni legate all'istituzione di una moderna offerta formativa nell'Europa di oggi.
Cogliendo tale novità come un'opportunità e una risorsa formidabile si è iniziata un'esperienza di apertura a percorsi linguistici e culturali che rispondessero in maniera migliore alle esigenze formative del mondo d'oggi.
Così, nel corso degli anni si sono realizzate attività di scambio internazionale: in ordine cronologico con realtà inglesi, croate, olandesi e svedesi. Inoltre si è partecipato a uno scambio culturale rivolto al biennio con una scuola sarda.
Per via telematica si sono organizzati progetti di scambio con scuole statunitensi.
La scuola si è poi caratterizzata fortemente nell'ambito della solidarietà internazionale con iniziative a favore soprattutto di una realtà multietnica in Burundi che ha coinvolto docenti, alunni, famiglie e il territorio in molti modi: ad esempio si sta concludendo la produzione di un CD-rom sul Burundi su incarico della Regione Emilia Romagna.
L'ultima fase in ordine di tempo delle iniziative di scambio internazionale, muovendo dalle premesse sopra descritte, ha portato alla ricerca di partner stranieri che potessero rispondere alle esigenze di sviluppo dell'Istituto. Si è così trovata e scelta una scuola svedese[11], le cui caratteristiche sono subito sembrate affini alla prospettiva che il "Bodoni" si era data: in poche parole, la possibilità di affrontare lo studio delle lingue straniere in chiave pluridisciplinare, incentivando le valenze veicolari e comunicative dello strumento linguistico. Da tempo il partner svedese, la Katrinelund Skola di Sundsvall, offre infatti agli studenti un indirizzo internazionale nei tre anni finali, caratterizzato dall'utilizzo dell'inglese nella didattica di quasi tutte le discipline insegnate, oltre naturalmente a un impianto disciplinare e orario adattato alle esigenze dell'indirizzo.
Con questo partner si è dato vita a un progetto finanziato dalla U.E. nell'ambito dell'Azione Lingua E dal titolo *Gli studenti e la democrazia*, che durante gli anni scolastici 1998-99 e 1999-2000 ha visto impegnate due classi di triennio nell'elaborazione di un percorso caratterizzato fortemente dalla gestione pluridisciplinare in lingua delle tematiche proposte, con il coinvolgimento di varie discipline nelle quali sono state affrontate in lingua parti del progetto: Inglese, Francese, Diritto, Storia, Geografia Economica, Economia politica, Informatica.
La fase successiva è stata quella di porre in atto una serie di riflessioni mirate a studiare la fattibilità di un progetto d'insegnamento plurilingue presso l'Istituto. Un gruppo di lavoro creato *ad hoc* ha iniziato ad approfondire le tematiche relative alla didattica plurilingue e ha iniziato a studiare ipotesi di modifica del curricolo degli studenti.
Il progetto per un *Triennio economico internazionale* che ne è nato ha predisposto gli strumenti necessari ad offrire agli studenti dal terzo al quinto anno un percorso formativo nuovo in aggiunta a quelli già presenti. Il nuovo triennio ha ottenuto le necessarie approvazioni, a partire da quella fondamentale, non solo da un punto di vista della legalità, del Collegio dei Docenti, e sarà attivato a partire dall'anno scolastico 2000-2001.
Caratteristica saliente di questo nuovo indirizzo sperimentale è la presenza delle lingue straniere (inglese e francese) quali lingue veicolari in varie discipline.
L'indirizzo viene gestito nell'ambito delle possibilità di sperimentazione accordate dalla legge sull'autonomia scolastica, in sostanza senza far riferimento a progetti ministeriali o altro, ma semplicemente 'manovrando' nei margini di quanto consentito in questi anni di forte trasformazione.
Per raggiungere questo ambizioso obiettivo si prevedono varie fasi. La prima, già in corso d'attuazione, vede

[11] Attraverso banche dati e risorse telematiche quali: http://partbase.eupro.se (sito dedicato alla ricerca di partner per scambi internazionali in ambito U.E.) e www.euroclic.net (*the European Network for Content and Language Integrated Classrooms*, sito dedicato all'educazione bilingue e plurilingue).

un gruppo di docenti interessati impegnati nella preparazione linguistica e metodologica. I docenti in questione posseggono tutti conoscenze linguistiche mediamente di livello pre-intermedio. Continuando l'esperienza iniziata alcuni anni fa si è organizzato un corso d'aggiornamento di inglese lingua veicolare, finanziato attraverso i fondi destinati all'aggiornamento a livello provinciale. L'attività di aggiornamento non si esaurirà alla fine del primo ciclo (fine 2000), ma avrà uno sviluppo pluriennale, con l'impegno di trovare le risorse necessarie a renderla possibile.

Accanto al percorso di aggiornamento interno si stanno attivando varie forme di ricerca di finanziamenti per permettere una formazione linguistica in un paese di lingua inglese o francese per i docenti interessati, utilizzando canali quali quelli offerti dal progetto U.E. Lingua Azione B, ad esempio.

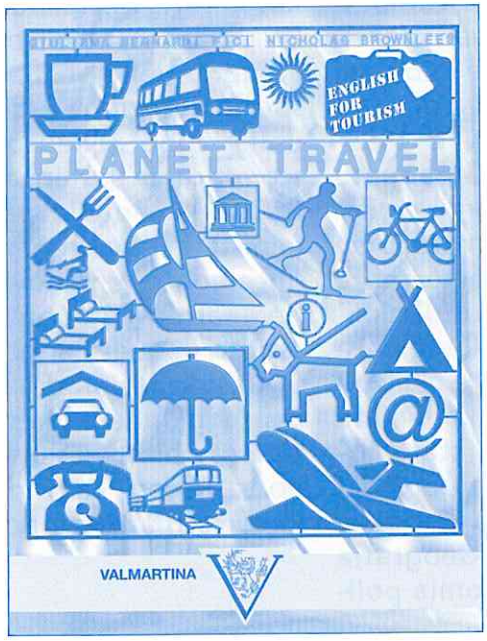
Contemporaneamente, un comitato di progetto composto da alcuni docenti del "Bodoni", con il supporto metodologico di esperti nell'insegnamento plurilingue, sta approfondendo le tematiche da un punto di vista teorico e operativo (curricolo, modularizzazione, percorsi didattici multidisciplinari in lingua, ruolo degli scambi internazionali, ecc.).

La seconda fase prevede l'attivazione dell'indirizzo *Triennio economico internazionale* a partire dall'anno scolastico 2000-2001.

In questa seconda fase gli insegnanti, le cui discipline

Planet Travel

GIULIANA BERNARDI FICI – NICHOLAS BROWNLEES



NOVITÀ 2000

Esplorate le diverse tematiche connesse all'ambito del turismo: *Planet Travel* vi offre gli strumenti per affrontare al meglio tutte le situazioni professionali.

Volume unico, pp. 352, L. 39.000 • **Codice n.** 88-494-8124-1 • **2 audiocassette** per la classe • **Guida per l'insegnante**, pp. 160

VALMARTINA

verranno almeno in parte insegnate in lingua, saranno in grado di gestire almeno testi scritti in inglese o francese da affiancare a strumenti in lingua italiana. La produzione orale sarà invece in italiano, laddove l'insegnante non sia in grado di gestire con sufficiente autonomia le lezioni o parti di esse in lingua. Prevedendo questa eventualità iniziale, il progetto si avvale della compresenza tra l'insegnante di lingua e quello di altra materia, nonché della presenza del lettore di madrelingua nelle ore diverse dalla lingua straniera.
Nella terza fase la docenza anche orale di parti di programma di alcune discipline verrà effettuata in lingua e si affiancherà alle altre modalità didattiche già applicate nel corso.
Alla fine del triennio internazionale i diplomati avranno un titolo di studio in tutto identico a quello dei diplomati IGEA con la possibile aggiunta di una dizione che richiami la connotazione internazionale del corso.

La comunicazione

Man mano che ci si è addentrati nella progettazione di questo nuovo indirizzo è apparso chiaro che non solo le lingue sono al centro del percorso formativo, ma che il loro mutato ruolo ha modificato radicalmente l'impostazione del corso. La comunicazione è diventata l'oggetto principale, il minimo comune denominatore in grado di soddisfare le esigenze di una moderna scuola[12] e di dare coerenza all'impianto curricolare.
Da non confondersi con l'insegnamento e l'uso della/e lingua/e straniera/e che di questo mosaico costituiscono solo un tassello. L'attenzione agli aspetti comunicativi riguarda tutte le materie, con il supporto dei percorsi interdisciplinari che vengono proposti e delle caratteristiche innovative dell'insegnamento in questo triennio delle nuove tecnologie.
La multimedialità e la telematica trovano spazio sia in chiave interdisciplinare che come materie a sé negli spazi ricavati attraverso la modifica del quadro orario. Si sono così introdotti il laboratorio della comunicazione d'azienda nell'ambito dell'Economia aziendale e il laboratorio delle Tecnologie delle comunicazioni.

Conclusione

Le resistenze da vincere e le difficoltà incontrate nella fase di elaborazione del progetto sono state numerose. Indubbiamente si tratta di un notevole cambiamento nella didattica quotidiana di molti docenti. Non si sarebbe potuto nemmeno ipotizzare un percorso di questo genere senza il qualificante appoggio dei responsabili dell'Istituto, la collaborazione fattiva di molti docenti e quel pizzico di entusiasmo dilettantesco che questa nuova fase della scuola italiana dell'autonomia ha permesso.[13]
Ora la via è stata intrapresa e si cercherà di percorrerla con la dovuta chiarezza, quanto meno riguardo agli ambiti di riflessione e ricerca che si sono aperti, a titolo esemplificativo:

- la formazione degli insegnanti;
- la definizione dei nuovi programmi del corso in chiave plurilingue e multidisciplinare;
- l'applicazione di una pedagogia plurilingue;
- il ruolo dell'insegnante di lingue;
- il monitoraggio del percorso formativo;
- l'individuazione degli standard di qualità.

---

[12] Dal documento detto dei "saggi", frutto della commissione tecnico-scientifica incaricata dal Ministro della Pubblica Istruzione di individuare "le conoscenze fondamentali su cui si baserà l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni" (DM n. 50 del 21 gennaio 1997 e n. 84 del 5 febbraio 1997).
3. Le aree di sapere della nuova scuola
3.1 Una particolare attenzione va dedicata alla comprensione e alla produzione del discorso parlato e scritto, in tutta la pluralità di testi possibili, sollecitando sia l'efficacia della comunicazione sia il controllo della validità delle argomentazioni. La pratica degli usi funzionali più diversificati della lingua parlata e scritta significa familiarizzare con i diversi generi di discorso: un'esperienza da iniziare presto nella scuola di base, ma che andrà continuata, ripresa e approfondita ai livelli ulteriori.
Dunque, un'assoluta priorità deve essere accordata al "controllo della parola", e in particolare una nuova enfasi e urgenza va riposta sulla capacità di scrivere correttamente ed efficacemente in italiano.

[13] Per una riflessione sui fattori da prendere in considerazione per la creazione di un corso plurilingue si veda l'articolo *Main Factors in Setting Up a 'Bilingual' Section* di Mike Ullmann, pubblicato sul quarto numero del *Bulletin di Euroclic.*

Immersione linguistica a Fierozzo: un progetto sperimentale

Federica Ricci Garotti

Il progetto di sperimentazione

Nell'anno scolastico 1998-99 nella scuola elementare di Fierozzo ho iniziato a coordinare un progetto sperimentale quinquennale rivolto alla salvaguardia e alla valorizzazione della cultura e della lingua mochena; poiché tale lingua è di origine germanofona, il progetto prevede l'insegnamento veicolare della lingua tedesca. Pertanto è stato avviato, sotto la mia supervisione per conto dell'Iprase del Trentino (Istituto provinciale ricerca sperimentazione aggiornamento educativo), un modello di immersione linguistica che si adattasse alle caratteristiche del territorio.

La realtà di Fierozzo è caratterizzata da una situazione di plurilinguismo, in cui però solo una piccola parte dei bambini usa abitualmente la lingua mochena, anche se molti la comprendono. Si tratta in ogni modo di una realtà non tedesca. La maggior parte dei progetti di immersione attualmente in atto in Europa e in America si svolge invece in territori ufficialmente o ufficiosamente bilingui, o in cui la lingua di minoranza costituisce l'idioma della maggior parte della popolazione. Nel nostro caso si tratta invece di una immersione, o per meglio dire una veicolarità, di una lingua straniera (il tedesco), che ha senz'altro analogie con la lingua di minoranza (la lingua mochena è una variante del tedesco medievale, da cui si è poi sviluppato il tedesco moderno), ma resta comunque una lingua straniera (e non una lingua seconda, quale ad esempio sono considerati il tedesco e l'italiano nella Provincia di Bolzano).

Questa premessa è indispensabile per capire bene lo scenario in cui è maturato il progetto, elemento indispensabile per la costruzione dello stesso. Seguendo la classificazione di Genesee, il progetto del polo di Fierozzo potrebbe appartenere alla categoria di quei programmi che costituiscono "un generale arricchimento linguistico, culturale e pedagogico"[1].

Si trattava dunque di inventare un modello di immersione che fosse sperimentale a tutti gli effetti, dal momento che non era possibile appoggiarsi a nessuna esperienza già in atto. In questo modo la sperimentazione linguistica di Fierozzo ha anche un carattere di ricerca e non solo di attuazione di un progetto; come tale ha dunque un valore particolare anche in un'ottica di costruzione di modelli per la veicolarità. I problemi da affrontare non riguardavano solo il modo migliore per realizzare l'obiettivo del bilinguismo in una valle in cui l'impronta dell'italiano e del dialetto trentino sono dominanti: la prima preoccupazione è il livello di competenza dei bambini nella lingua materna, l'italiano, in particolar modo riferita alla specificità dei contenuti di apprendimento. In passato i risultati scolastici dei bambini provenienti da questa scuola elementare non erano particolarmente brillanti, certamente non a causa della presenza di una lingua di minoranza, ma per una serie di fattori legati soprattutto alle condizioni geografiche: l'avvicendamento troppo frequente di insegnanti non garantiva la necessaria continuità didattica e d'altro canto la svalorizzazione, purtroppo diffusa anche nelle vicine valli e nel capoluogo, della lingua e della cultura mochena non ha favorito lo sviluppo di frequenti scambi di comunicazioni ed esperienze. Bisognava assolutamente evitare il pericolo che l'insegnamento veicolare costituisse un elemento di chiusura, da una parte, e dall'altra che ostacolasse l'apprendimento dell'italiano, il che avrebbe costituito uno svantaggio palese per i bambini che devono, per proseguire gli studi, spostarsi dalla valle nei centri più vicini. La sfida dunque è stata, ed è ancora, far sì che

[1] Genesee, F., "Doppelimmersion: eine kanadische Fallstudie", in: *Mehrsprachigkeit und Schule*, a cura di *Werner Stuflesser, Europäische Akademie Bozen*, 1999, pag. 52.

l'insegnamento veicolare sia un arricchimento globale, come nella definizione di Genesee, sia per quanto riguarda le competenze linguistiche, sia per la valorizzazione della cultura locale, e sia, infine, per lo sviluppo generale delle abilità cognitive. Nel nostro caso questi obiettivi sono complicati dal fatto che la lingua di immersione non è la lingua minoritaria, il mocheno, ma è il suo sviluppo moderno, quello che è diventata nel corso dei secoli, il tedesco moderno. Dunque il nostro progetto non rientra in nessuno dei modelli finora conosciuti: non si tratta né di immersione nella lingua minoritaria (come avviene per i ladini, i baschi o i catalani), né di immersione in una delle lingue ufficiali nazionali (come avviene in Canada o in Finlandia, per citare i modelli più conosciuti). Inoltre occorre tenere presente che tutto il resto del curricolo del bambino proseguirà in ambiente scolastico rigidamente monolingue, in cui la lingua di immersione, il tedesco, sarà insegnata come lingua straniera secondo la formula tradizionale e non in immersione. Si è dimostrato subito impossibile, in queste condizioni, trasferire semplicemente nella Valle del Fersina uno dei modelli già in atto in Europa, poiché questi si sono sviluppati in contesti affatto diversi e con ben altri presupposti culturali e normativi. Inoltre, per quanto riguarda la preoccupazione essenziale, il livello di competenza generale dei bambini, in particolare nella lingua italiana, va detto che non ci sentivamo affatto rassicurati dai risultati delle ricerche riportati nella letteratura mondiale (in particolare mi riferisco a quelle canadesi e quelle della Svizzera romancia), che si limitano ad affermare che le prestazioni nella lingua materna dei bambini che seguono programmi di immersione *non sono peggiori* di quelle dei bambini che non li seguono: come è già stato citato, nel nostro caso non sarebbe sufficiente solo un *non peggioramento*[2]: è necessario un potenziamento generale degli scolari, un miglioramento delle loro competenze, in breve un'apertura culturale e linguistica che possa sì valorizzare la lingua e la cultura specifiche della minoranza, ma offrire al tempo stesso al bambino una *chance* in più per la propria preparazione generale.

Abbiamo allora provato a costruire un nostro modello, diverso da quelli conosciuti non tanto per l'approccio metodologico quanto piuttosto perché sovverte il sacro principio "una lingua una persona" che caratterizza tutte le esperienze di immersione (comprese quelle delle scuole sperimentali di Bolzano, con le cui insegnanti abbiamo avuto modo di confrontarci). L'esempio che abbiamo voluto trasmettere ai bambini è quello di persone competenti in più lingue; l'idea di base è che la pluralità di lingue e di culture debba essere vissuta come un arricchimento personale e sociale anziché come un ostacolo o una limitazione. Il motto del nostro modello potrebbe essere allora "una lingua più persone": un presupposto fondamentale infatti è stato per noi dare numerosi esempi di tedesco parlato senza legare questa lingua ad una sola persona. Allo stesso modo è sembrato importante non limitare l'immersione ad una area disciplinare, ma estenderla in maniera trasversale a tutta l'attività didattica. In questo modo si sono voluti salvaguardare due principi per noi essenziali:

1. La familiarità dei bambini con la lingua tedesca

È infatti cruciale che gli alunni non vivano il tedesco come un intervento estemporaneo, al limite della casualità, e in un'ottica meramente scolastica. Per abituare i bambini all'idea di uso della lingua e di lingua parlata era importante che questa lingua comparisse in diversi momenti dell'attività didattica, proprio come veicolo di comunicazione di contenuti. In questo modo è stato salvaguardato un principio essenziale dell'immersione, vale a dire la considerazione della lingua non più e non solo come 'materia scolastica', ma come strumento di comunicazione. Nel nostro modello occupa pertanto uno spazio predominante il concetto del "*do things with words*" (fare cose per mezzo della lingua) che è stato alla base

[2] Si vedano gli articoli di Genesee e di Cathomas nel volume: *Immersione linguistica: una nuova prospettiva*, a cura di Federica Ricci Garotti, Franco Angeli, Milano, 1999.

delle nuove scoperte della ricerca glottodidattica a partire dagli anni '70.

2. La spiralità dell'insegnamento

Per esporre i bambini ad una quantità di lingua tedesca sufficiente a favorire un'acquisizione che andasse, per quanto possibile, al di là dell'apprendimento conscio (che normalmente si ottiene attraverso un insegnamento formale), è necessario ripetere molte volte e in contesti diversi frasi, concetti e parole. In caso contrario il rischio è quello di legare la lingua utilizzata solo a determinati contesti, quindi ad una fraseologia specifica che i bambini poi non riusciranno a trasferire ad una situazione diversa da quella in cui l'hanno appresa. Va sempre considerato, inoltre, che il contesto in cui operiamo non è quello di una immersione sociale totale nella lingua tedesca (anche se la lingua mochena è una lingua germanofona): dunque sia per memorizzare lessico e strutture, sia per attuare i necessari collegamenti col mocheno, che consentano poi al bambino anche di riconoscere le affinità tra le due lingue, è necessario un insegnamento a spirale, che riprenda continuamente le stesse strutture linguistiche, che le utilizzi a ripetizione e impedisca sia la rigida associazione ad una sola situazione sia la dispersione. Per questo nella programmazione, accanto agli obiettivi di area, ogni insegnante coinvolta nell'insegnamento veicolare ha sottolineato con un colore diverso i contenuti e le attività da trattare in tedesco; ne è così risultato un programma di lingua veicolare inserito nella programmazione generale ma al tempo stesso a sé stante. Un esempio:

Classe seconda

Si danno, tra gli altri, questi obiettivi:

– Scienze: conoscenza del corpo; i cinque sensi.

– Area antropologica: concetti di posizione, spostamento, direzione.

– Educazione motoria: abilità motorie di base, consegne generali per lo svolgimento delle attività, percorsi.

– Educazione al suono e alla musica: giochi ritmico-motori.

– Matematica: ordinare grandezze.

– Educazione all'immagine: sapere osservare opere di autori famosi nominandone gli elementi principali.

Per il raggiungimento di questi obiettivi in lingua veicolare è necessario che il bambino padroneggi alcune strutture e contenuti in lingua tedesca: il corpo umano, frasi di movimento, concetti di luogo e spazio (preposizioni, verbi, fraseologia), lessico sensoriale (i sensi, i gesti, la mimica), proporzioni (confronti di grandezze, più, meno, uguale), colori, odori, tatto (lessico), ritmica...

Dal punto di vista metodologico si è optato per un approccio linguistico spontaneo e naturale. I contenuti, di cui quelli citati sopra costituiscono un esempio, sono stati affrontati tramite attività globali che coinvolgano il bambino sia sul piano sensoriale sia su quello cognitivo sia su quello relazionale. Anche per questo la sperimentazione di Fierozzo riveste un'importanza essenziale anche dal punto di vista della ricerca glottodidattica, in particolare per quanto riguarda l'immersione. Dalla verifica della sperimentazione sarà possibile allora valutare i seguenti obiettivi:

a. l'acquisizione spontanea è possibile con buoni risultati anche dopo il superamento dei primi 3 anni di età e anche dopo la lateralizzazione (teoria molto dibattuta in campo psicolinguistico e neurologico);

b. l'immersione linguistica anche in una realtà in cui la lingua di immersione non costituisca lingua seconda o di minoranza (ipotesi di cui si hanno, al momento, scarse conoscenze);

c. l'alfabetizzazione contemporanea in più lingue può risultare addirittura dannosa per il bambino. Si punta dunque su una alfabetizzazione in lingua materna per procedere con l'apprendimento inizialmente solo orale del tedesco e solo in un secondo momento scritto e letto (ipotesi proveniente soprattutto dall'esperienza ladina).

Gli obiettivi del progetto sono dunque, nell'ordine:

– saper usare, alla fine del quinquennio, la lingua tedesca nelle forme colloquiali richieste dalla vita quotidiana e veicolarmente per quanto riguarda semplici contenuti stabiliti nelle varie programmazioni disciplinari;

– fornire all'alunno forti

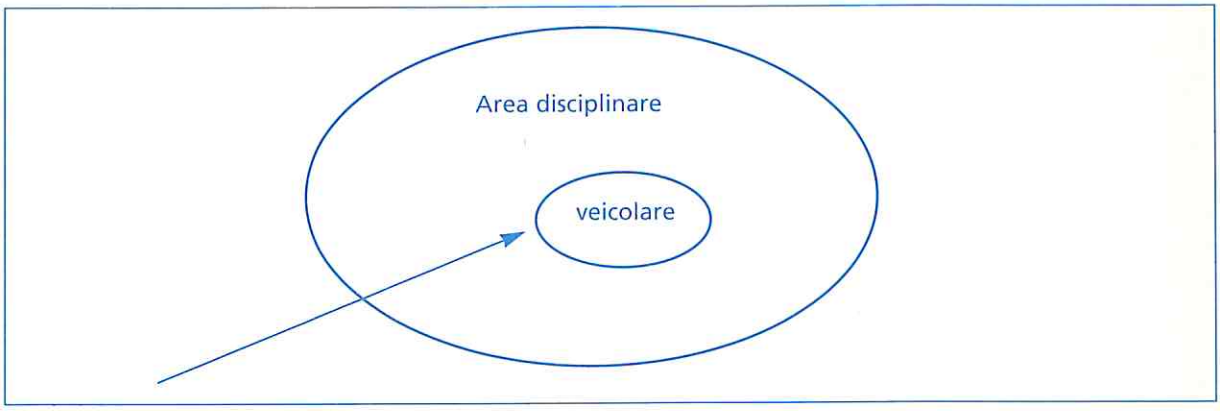
mezzi culturali per affrontare il futuro;
– conoscere e recuperare tradizioni del passato, principalmente mochene, ma anche di altre culture limitrofe e/o dell'area tedesca; saperle confrontare con quelle attuali per giungere così a rafforzare la propria identità culturale.

Al di là dei risultati che la verifica di questa ricerca potrà dare, è una convinzione comune a tutti gli operatori che hanno contribuito alla nascita del progetto e che vi lavorano che un approccio naturale, globale (ossia basato su attività progettuali che coinvolgono più ambiti) ed esperienziale sia comunque più motivante per i bambini e possa far crescere l'idea del plurilinguismo come di un dato non solo familiare, ma soprattutto positivo e vantaggioso.

L'insegnamento veicolare del tedesco – l'esperienza sul campo

Per le insegnanti tradurre in pratica didattica quotidiana quanto previsto dal progetto ha rappresentato fin dall'inizio una sfida difficile, ma avvincente.
Ci è sembrato perciò fondamentale avvicinare i bambini al nuovo codice linguistico in modo graduale e non forzato, puntando inizialmente sull'ascolto e sulla comprensione, attraverso un approccio naturale e quotidiano.
I primi a 'ritrovarsi' nella lingua tedesca sono stati proprio i bambini che conoscono il mocheno. Ben presto è emerso che tutti i bambini accettavano e vivevano il passaggio da un codice linguistico all'altro con estrema naturalezza e spontaneità, dimostrando curiosità e partecipando attivamente.
Nel corso del primo quadrimestre è andato così via via delineandosi un modello di approccio linguistico che prevede l'uso della lingua tedesca attraverso interventi multipli e mirati all'interno della lezione, interventi che tengono conto sia del contenuto proposto sia della propensione all'apprendimento da parte dei bambini. L'insegnamento veicolare è diventato parte integrante del curriculum, all'interno del quale gli argomenti trattati in lingua straniera rappresentano una parte, all'inizio anche piccola, poi sempre maggiore, dell'insegnamento svolto in lingua italiana.
Si è scelto di inserire la veicolarità in più materie, anziché in una singola area disciplinare, per soddisfare due condizioni basilari per un apprendimento efficace della lingua straniera in alunni di quest'età:
– un'esposizione all'ascolto della L2 molto ricco e variato, sempre contestualizzato in termini di contenuto e significativi per l'interazione in classe;
– il ricorso sistematico e quotidiano all'uso della L2 in contesti significativi e comunque sempre legati ad attività in corso.
Dove possibile sono stati fatti dei parallelismi con la lingua mochena.
L'uso della lingua tedesca in classe si è così concentrato su due tipi di attività:
– rituali della vita scolastica e quotidiana;
– contenuti didattici, trattati quasi esclusivamente sotto forma di attività globali.
Si è deciso di iniziare l'approccio al tedesco proprio attraverso i rituali (saluti, esortazioni, comandi, consegne, formule di *routine*) per favorire l'accettazione psicologica dei bambini nei confronti della lingua diversa e si è poi passati, gradualmente, alla trattazione di alcuni argomenti in tedesco.
Questo passaggio 'morbido' è stato accolto molto favorevolmente dai bambini, che hanno manifestato subito naturalezza e curiosità nei confronti della lingua nuova, tanto che l'alternanza delle due lingue (italiano e tedesco, con riferimenti al mocheno) è diventata una prassi familiare. Proprio in tali momenti si sono avuti, nel corso della seconda parte dell'anno, i primi esempi di produzione spontanea da parte dei bambini, all'inizio soprattutto in modo scherzoso e ludico. Questi episodi sono stati accolti molto favorevolmente dalle operatrici, che vi hanno visto un segnale non solo di accettazione disinvolta dei diversi codici linguistici utilizzati nella scuola, ma di una prima 'appropriazione' degli stessi da parte dei bambini, il che costituisce uno degli obiettivi principali del nostro lavoro. Anche grazie a questa gradualità e agli atteggiamenti positivi è stato possibile passare alla trattazione di alcuni contenuti all'interno delle aree disciplinari. Il procedimento utiliz-

zato, concordato durante le ore di progettazione e programmazione assieme agli esperti e ai referenti istituzionali, è stato il seguente: da ogni nucleo di contenuto del curriculum sono stati 'distillati' alcuni obiettivi ed argomenti da trattare in veicolarità: si trattava di interventi inizialmente non troppo lunghi, con funzione sì di trasmissione di nuovi contenuti, ma soprattutto di sintesi; l'attenzione alla motivazione dei bambini e al loro benessere, oltre che alla loro preparazione, è sempre stata altissima.
Lo schema potrebbe essere il seguente:



Va ricordato infatti che, se è vero che la capacità di concentrazione degli alunni aumenta gradatamente, è altrettanto vero che è importante non affaticarli né demotivarli pretendendo prestazioni superiori alle loro possibilità. Inoltre siamo sempre stati ben consapevoli del fatto che uno degli elementi di forza del progetto fosse l'identificazione affettiva del bambino con la propria scuola, che si caratterizza per questo nuovo esperimento: per noi infatti la motivazione principale deve sempre venire dal basso ed avere come vantaggio prioritario la soddisfazione degli utenti e non la dimostrazione di una ipotesi scientifica a scapito dell'interesse dei bambini o delle famiglie.

Dopo il primo anno di sperimentazione è necessario ora predisporre un sistema di valutazione del progetto, non solo per valutare le prestazioni dei bambini in lingua tedesca, ma anche per rilevare l'accettazione/accoglienza della nuova esperienza, la motivazione e, in genere, l'atteggiamento affettivo non solo dei bambini, ma anche dei genitori e degli insegnanti non direttamente coinvolti nel progetto. Una annotazione è emersa con forza in questo primo anno di esperienza: i progetti sperimentali altamente innovativi come questo hanno bisogno di una robusta base normativa e non possono essere affidati al solo volontarismo delle persone coinvolte, né alla casualità degli elementi: occorrono leggi e precisi riferimenti di norma che garantiscano una tenuta del progetto anche al di là delle persone; se da una parte la spinta emotiva e l'entusiasmo degli operatori è una garanzia di efficacia e costituisce la forza 'filosofica' del progetto, dall'altra non si può non considerare che una resa positiva basata solo sulla volontà delle persone può essere un segnale di debolezza che in futuro potrebbe anche nuocere al progetto stesso, se questo non potrà contare su un impianto strutturale sufficientemente sicuro.

Al di là del mio contributo di coordinamento e tutoraggio del progetto, è necessario ricordare tutte le altre persone coinvolte in questa sperimentazione: la Direttrice didattica della scuola di Fierozzo, Maurizia Manto, e soprattutto le due insegnanti referenti per le classi 1ª e 2ª, che hanno iniziato la sperimentazione: Cristiana Ploner e Flora Paoli; inoltre le altre insegnanti coinvolte nell'insegnamento veicolare del tedesco: Francesca Martini ed Elisabetta Bonomi, sostituite quest'anno da Federica Bortolotti e da Sara De Carli; e infine le insegnanti di classe coinvolte nel programma di valorizzazione della cultura mochena, Sonia Rigotti ed Elisabetta Toller.

Educazione bilingue in un "Classico Europeo"

Cary Gustavson

Sono da tre anni insegnante di Geografia in lingua inglese presso il Liceo Classico Europeo "Uccellis" di Udine.
Durante questo tempo ho potuto elaborare e cambiare più volte il mio metodo di insegnamento, vista la peculiarità della mia materia e del Liceo Classico Europeo in generale. Oltre al fatto che al Liceo Europeo vengono impartiti insegnamenti in lingua straniera, bisogna, infatti, anche ricordare che nella scuola stessa sono presenti allievi provenienti da altri paesi, soprattutto europei, ma anche extraeuropei. La maggioranza degli allievi stranieri proviene dalla vicina Austria. L'inglese e il tedesco vengono quindi adoperati come lingue veicolari non solamente per fini didattici di insegnamento ma anche nella comunicazione quotidiana e personale.

La struttura della scuola e della sperimentazione

La struttura del Liceo Classico Europeo sostiene e permette una sperimentazione così ampia ed innovativa. La scuola è annessa ad un educandato statale – come del resto è statale il liceo stesso – e questo permette di offrire ospitalità notturna ai ragazzi stranieri e struttura di semi-convitto agli allievi che rientrano a casa alla fine delle lezioni. Il semi-convitto è obbligatorio per tutti gli allievi: le lezioni cominciano alle 8 e terminano alle 17, con una pausa per il pranzo. Le ore di presenza sono perciò molte e quando i ragazzi non hanno lezione con gli insegnanti svolgono attività di studio guidato con gli educatori.
Per quanto riguarda in modo specifico l'insegnamento di geografia in inglese, il momento della programmazione, sia preventiva che *in itinere*, è cruciale: i programmi ministeriali del Liceo Europeo prevedono, infatti, una combinazione di elementi geografici, storici e antropologici, diversi dai programmi che potremmo chiamare tradizionali.
Inoltre, la scelta del libro di testo rappresenta il secondo grosso fattore di difficoltà, a causa della difficile reperibilità dei testi in lingua originale e specialmente di un testo che segua i programmi ministeriali proposti. Al Liceo Europeo, infatti, più che Geografia Fisica si insegna Geostoria, e cioè uno studio su come il ruolo giocato dallo spazio geografico e il ruolo delle vicende umane e storiche si siano intrecciati nei tempi. Trovare testi che ricoprano un tale programma si è rivelato molto faticoso. In questi anni ho dovuto richiedere e cercare libri a New York, Londra ecc., magari su Internet, non sempre con risultati soddisfacenti. Inoltre il testo deve essere per lo meno sufficientemente comprensibile anche per un allievo principiante.
La preparazione delle lezioni risulta quindi lunga e complessa, perché non si trovano agilmente né materiali che fanno parte di un potenziale programma cronologico né esercizi che sì possano utilizzare per le esercitazioni in classe. L'impegno più faticoso per l'insegnante è di preparare, raccogliere e conglobare una serie di appunti, carte geografiche, fotocopie, lucidi, esercizi ecc., che, una volta assemblati, possano trattare i diversi argomenti in programma. Per gli allievi, poi, non è sempre facile seguire le lezioni che presentano così diversi materiali informativi e didattici. Si cerca sempre di non confondere gli studenti specialmente nei loro ripassi e nella preparazione per i compiti in classe e i compiti a casa. Alla fine sono comunque riuscito a collezionare abbastanza materiale da presentare in un programma valido e fruibile da tutti. A onor del vero, bisogna anche dire che questo ventaglio di materiale didattico finisce per piacere agli allievi, che spesso lo considerano una valida alternativa al tradizionale libro di testo.
Gli atteggiamenti riscontrati nei confronti dell'insegnamento della Geografia in inglese sono stati per lo più positivi. Sia le famiglie che gli allievi hanno dimostrato curiosità e interesse. A beneficiare dell'insegnamento della Geografia in lingua inglese è, ovviamente, anche l'apprendimento dell'inglese stesso, e sia gli allievi che gli insegnanti di lingue han-

no più volte notato e apprezzato questo utile interscambio. Inoltre, visto il linguaggio specifico geografico che spesso deriva dal latino, sono stati possibili interessanti confronti anche con questa materia.
È importante sottolineare il fatto che per tutto l'anno scolastico della prima classe e per una parte del secondo, si avverte la necessità di inserire, di tanto in tanto, qualche spiegazione in italiano. È anche vero, però, che il largo numero di ore dedicate al Liceo Europeo all'insegnamento delle lingue straniere facilita un apprendimento veloce sia degli elementi basilari della lingua che di quelli più avanzati.
Per quanto riguarda i colleghi, mi capita di far riferimento, quando c'è bisogno, al mio collega di storia o a quelli d'inglese e di tedesco. Al Liceo Europeo anche l'insegnamento di Scienze avviene in inglese, mentre quello di Storia ha luogo in tedesco. Nella lettura del libro di testo, che di solito ha luogo durante le ore di studio guidato pomeridiano, gli allievi vengono aiutati da un insegnante conversatore di madrelingua inglese e da una educatrice. La lettura dei testi di storia in tedesca presenta maggiori problemi che non la lettura dei testi in inglese, soprattutto a causa della difficoltà iniziale maggiore rappresentata dall'apprendimento della lingua tedesca da parte di un allievo principiante.

Metodologia

Passando agli accorgimenti metodologici che vengono adottati, è fondamentale ricordare che alcuni allievi delle classi iniziali hanno una conoscenza scarsa e a volte nulla della lingua straniera. Ad inizio d'anno vengono offerti dei corsi di avviamento alle lingue straniere, e poi, durante il corso dell'anno, vengono offerti corsi di recupero. Ovviamente gli allievi del primo anno mantengono, per qualche tempo, una conoscenza limitata della lingua straniera e questo rappresenta spesso un ostacolo all'insegnamento tradizionale.
I provvedimenti che vengono adottati vedono di solito una semplificazione dei temi trattati, un rallentamento dei tempi di insegnamento, interventi a sostegno e potenziamento della lingua inglese da parte degli insegnanti di lingua, assistenza nello svolgimento dei compiti, ecc. Anche nelle verifiche iniziali, e per la maggiore parte del primo e del secondo anno, una percentuale abbastanza alta di esercizi è svolta con le carte geografiche, tramite le quali, l'allievo riesce comunque a dimostrare una certa conoscenza dell'argomento in esame anche se il suo livello di inglese è ancora elementare. Ovviamente le lezioni divengono più complesse e più articolate a partire dal terzo anno.

Considerazioni conclusive

Considerando, infine, i risultati e le difficoltà, si è rilevato che alla fine del primo e del secondo anno, ci sono di solito circa due o tre allievi di ciascuna classe che non ottengono un voto sufficiente. Si cerca, quindi, di far loro recuperare le lacune nell'anno scolastico successivo, con interventi di recupero mirati. Ho anche notato che la maggiore parte dei problemi viene a verificarsi quando un argomento è presentato troppo velocemente. Per questo si cerca sempre, all'inizio dì ogni unità didattica, di delineare un programma ragionevole che tenga notevolmente conto della capacità di assorbimento di una certa quantità di fatti ed elaborazioni da parte dell'allievo medio. Anche la programmazione annuale va preparata tenendo a mente questi fattori. Del resto la maggiore parte degli studenti ottiene risultati buoni e anche ottimi e la loro soddisfazione nell'aver progredito emerge chiaramente ed è condivisa dall'insegnante.
Rimangono, tuttavia, alcuni problemi residui: come per molte materie scolastiche, si riscontra la tendenza ad avere *performances* in cui gli allievi sembrano capaci soltanto di ripetere fatti e statistiche a memoria. Questa tendenza sembra ancora più forte negli insegnamenti in lingua straniera. Quindi, nelle mie lezioni, cerco il più possibile di attivare nell'allievo le capacità per ragionare in inglese, chiedendo di riformulare, anche semplificandolo, un concetto studiato sul libro o sugli appunti. La soddisfazione è in genere, molta, soprattutto nelle classi terminali, ma il lavoro per ottimizzare mezzi e risultati continua.

CONVEGNI E CONGRESSI • CONVEGNI E CONGRESSI • CONVEGNI E CONGRESSI

Data	Luogo	Manifestazione	Titolo	Informazioni presso
4.-6.5.2000	SANREMO	**CONVEGNO NAZIONALE A.N.I.L.S.-WEM:** *PREPARARSI AL 2001 ANNO DELLE LINGUE* 5.5. Il 2001, anno delle lingue 5.5. L'importanza crescente della lingua veicolare 6.5. Lingue e nuove tecnologie		Segreteria didattico-culturale ANILS: Prof Antonio Giannandrea tel.0874-497446 fax 0874 494385 a_giannandrea@yahoo.it
4.-7.5-2000	Klaipèda, Lithuania	**Convegno ATEE** ASSOCIATION FOR TEACHER EDUCATION IN EUROPE	*CHANGING EDUCATION IN A CHANGING SOCIETY*	Dr. Elvyra Giedraitiene Tel. 370 6 212294 elvyrag@hgf.ku.lt Dr. Alona Rauckiene Tel. 370-6-219847 Fax 370-6-213296 alonar@takas.lt Klaipedos universitetas-Pedagogikos fakultetas
5.5.2000	BARI - Fiera del Levante Sala De Tullio – Palazzo del Mezzogiorno	**CONVEGNO ANILS** - in ambito Tecnorama	*GLOTTOTECNOLOGIE - INTERNET E SUCCESSO FORMATIVO*	Segreteria Didattico-Culturale Gianni Minardi mingiot@tin.it
5.-7.5.2000	ROMA	**12° seminario internazionale per insegnanti di lingua**	*Centralità del discente*	dilit international house Tel. 06 4462602 – fax 06-4440888 segreteria@dilit.it
19.-21.5.2000	SAN MARINO	Conference The Origin of Semiosis		Università di San Marino. 0549-882516 fax 882519 e-mail: dssc@unirsm.sm www.unirsm.sm/attivita2000.htm
27.-28.5.2000	RORSCHA-CHERBERG Schloss Wartensee (CH)	**Convegno annuale AKDaF** Arbeitskreis DaF in der Schweiz	*Mehr-Sprachigkeit: ein Weg zur Mehrsprachigkeit? Grenzen-loses Lernen und Europäisches Sprachenportfolio*	Carola Siefken, Churerstrasse 168, CH 8808 Pfäffikon SZ c.siefken@akrotea.ch
15.-18.6.2000	SAN MARINO	Summer School Grammaticalization and Language Acquisition		Università di San Marino. 0549-882516 fax:882519 e-mail: dssc@unirsm.sm www.unirsm.sm/attivita2000.htm
16.-17.6.2000	GRAZ	**4.Grazer Tagung**	*Grammatik und Sprachauf-merksamkeit*	sabine.schmölzer@kfunigraz.ac.at
30.6.-4.7.2000	CARDIFF University	**7th International Conference** on *Language and Social Psychology*		Fax ICLASP (+44)1222 874242 ICLASP@Cardiff.ac.uk
17.-22.7.2000	PARIS - La Sorbonne	**Xe Congrès mondial de la FIPF**		Secrétariat Général de la FIPF, 1, Av. Léon Journault, F-923311 Sèvres Cedex
22.-26.7.2000	PARIS	**XX Congresso FIPLV**	*Insegnare lingue alle soglie del 21° secolo: la sfida della pluralità*	Michel Candelier, Université Renée Descrtes, 45 rue des Saints Pères, 75006 Paris. fiplv2000 @citi.fr mc.fiplv@imaginwet.fr
27.7.-16.8.2000	BERLIN	**XXVI. Hochschulferienkurs**	*Berlin wieder Hauptstadt des vereinten Deutsch-land: Sprache Landekunde*	ZE Sprachenzentrum - Humboldt-Universität zu Berlin Tel 0049-30-2093 5025/5020 Fax 0049-30-2093 5026/5021 ihfk@zes.hu-berlin.de

CEDIL: un nuovo centro di ricerca

Giovanni Freddi

Dagli anni Sessanta agli anni Novanta ha operato in Italia il CLADIL (Centro di Linguistica Applicata e Didattica delle Lingue – avente sede a Brescia) con l'obiettivo di rinnovare e diffondere lo studio delle lingue moderne nella scuola e nella società italiane. Largo e consistente è stato l'apprezzamento per l'attività svolta, come anche documentato dalla letteratura specialistica.

Il CEDIL

Al vecchio centro succede ora il CEDIL (Centro di Didattica delle Lingue) che, scientificamente e culturalmente, ne costituisce la continuazione, allineandosi con le necessità del terzo Millennio.
La nuova istituzione si propone di favorire il potenziamento e l'arricchimento dello studio delle lingue (nazionali, seconde, straniere, classiche, minoritarie ed etniche) quali strumenti di crescita umana, culturale, sociale ed economica del cittadino italiano-europeo.
Il CEDIL non è un'associazione, non è una corporazione e neppure un sindacato; è un centro studi, organizzato in forme cooperative, rivolto al futuro e all'innovazione, aperto al dialogo, disponibile alla collaborazione con tutte le altre realtà che presentano obiettivi convergenti.

Il ventaglio degli **interessi** del CEDIL presenta un'apertura massima che coincide con l'area dell'educazione linguistica e pertanto con l'insegnamento-apprendimento delle lingue-civiltà a tutti i livelli scolastici e in tutte le condizioni. Tali interessi si possono così esplicitare:

- **livello scolastico**: apprendimento-insegnamento della madrelingua che può essere la lingua nazionale, di due lingue straniere tra quelle parlate nell'area comunitaria, delle lingue minoritarie parlate nelle zone periferiche del Paese, delle lingue etniche degli immigrati e, in particolari indirizzi di studio, delle lingue classiche. Relativamente al livello secondario e universitario il CEDIL è interessato ad approfondire i tratti di specificità – e pertanto le corrispettive didattiche – della lingua comune, delle microlingue settoriali e della letteratura;
- **livello extrascolastico**: apprendimento-insegnamento delle lingue in corsi vocazionali, professionali, aziendali diretti a una vasta tipologia di utenti: personale di enti formativi e culturali, di servizi sociali, di amministrazioni pubbliche e produttive ecc.

Il ventaglio degli **obiettivi** del CEDIL è piuttosto ampio e potrà essere realizzato, totalmente o parzialmente, in rapporto alle circostanze, alle situazioni, alle collaborazioni con enti similari, alle risorse umane, culturali e finanziarie. Gli obiettivi si possono specificare come segue:

- *studio delle lingue da parte di tutti i cittadini europei* sulla grande direttrice del plurilinguismo, sostenuta dal principio che le lingue non sono dei semplici strumenti per comunicare, ma anche dei mezzi per dialogare, comprendersi, accettarsi, collaborare e progredire;
- *riqualificazione dei programmi d'insegnamento delle lingue* ai diversi livelli di scolarità mediante la messa a punto e la sperimentazione di curricoli verticali continui: dalle Materne alle Elementari, alle Medie, alle Secondarie e così via;
- *creazione di reti d'iniziative e di risorse* a livello locale, provinciale, regionale, nazionale e comunitario per promuovere e sostenere la diffusione del plurilinguismo-pluriculturalismo nella nostra società, per gestire collegamenti, scambi di classi, di insegnanti e di gruppi di lavoro creati in collaborazione con i paesi membri;
- *progetti di formazione iniziale e continua* degli insegnanti mediante iniziative quali la revisione dei curricoli universitari delle facoltà di lingue e di lettere, l'organizzazione istituzionalizzata e ricorrente di corsi di perfezionamento all'estero per i professori di lingue, scambi di classi e di insegnanti tra paesi comunitari, la creazione di "laboratori didattici" permanenti mediante intese con la scuola e l'università nel disegno di introdurre nell'insegnamento cicli virtuosi di ricerca-azione articolati sullo schema a spirale *ricerca → aggiornamento → sperimen-*

tazione → valutazione → innovazione.

■ *impiego delle tecnologie multimediali e telematiche* più avanzate per ottimizzare gli insegnamenti linguistici nonché la gestione delle risorse, dei dati, dei materiali e delle esperienze in materia glottodidattica.

Contatti e collegamenti

Il CEDIL si è sviluppato sulla base dell'assunto che il plurilinguismo e il pluriculturalismo sono delle scelte di civiltà per l'Italia e per l'Europa. Ci auguriamo che il nuovo Centro, e questa nostra *Newsletter*, costituiscano tanto per i docenti di glottodidattica nell'università quanto per gli insegnanti di lingue presenti nella scuola italiana un invito, uno strumento di incontro, di dialogo e di collaborazione.

Se ritenete utile la nostra iniziativa, compilate e inviateci la scheda allegata. Sarà cura del CEDIL precisarvi le forme di partecipazione a questo nuovo "network" della glottodidattica italiana. L'indirizzo è CEDIL, via Cantore 8, 25128 Brescia (Italia).

Cedil – Centro di didattica delle lingue

1. Finalità

Il CEDIL è un centro di studio, ricerca e formazione, organizzato in forme cooperative, che si occupa dell'insegnamento-apprendimento delle lingue-civiltà moderne e classiche in consonanza con le migliori tradizioni dell'Europa e nella prospettiva di una comunità di uomini, prima che di beni, la quale miri prioritariamente alla coesione e solidarietà al proprio interno ed anche alla comunicazione, al dialogo e alla collaborazione con gli altri popoli e con gli altri continenti. La sua attività si dispiega a livello sia di strutture scolastiche e formative sia di istituzioni-realtà civili, particolarmente di quelle impegnate in un terziario avanzato a servizio dell'uomo.

Al CEDIL aderiscono professori universitari, insegnanti di lingue, educatori e formatori desiderosi di contatti, aperti alla ricerca-documentazione nel settore nonché disponibili a scambiare esperienze e a collaborare a progetti comuni per la migliore formazione del cittadino del terzo Millennio.

Il CEDIL non ha fini di lucro, ma unicamente quelli della promozione linguistica, culturale, umana e civile.

2. Sede e direzione

Il CEDIL ha sede a Brescia – provvisoriamente in via Cantore 8, 25128 Brescia – città in cui per tanti anni ha operato il Cladil con le sue molteplici sperimentazioni, con la pubblicazione del periodico *Lingue e Civiltà*, con la rivista internazionale *Quaderni per la promozione del bilinguismo* e con tre collane di discipline linguistiche e glottodidattiche, tutte dirette da Giovanni Freddi, professore (ar) di Didattica delle Lingue Moderne presso l'Università di Venezia – Ca' Foscari e *visiting professor* in numerose università dei vari continenti. Giovanni Freddi è anche il promotore di questo nuovo Centro denominato CEDIL.

3. Partecipazione al CEDIL

La partecipazione al CEDL è aperta a tutti coloro che ne condividono le finalità e specificamente alle seguenti categorie:

I. Professori ordinari, associati, incaricati e ricercatori di discipline glottodidattiche operanti nell'Università o altri istituti di ricerca;
II. Professori di lingue moderne e classiche che insegnano nella Scuola Secondaria;
III. Insegnanti di lingua straniera della Scuola Primaria;
IV. Esperti, educatori e formatori nelle scienze dell'educazione, nelle discipline linguistiche e in quelle umanistiche in generale;
V. Dirigenti e operatori nelle diverse istituzioni formative, assistenziali e sociali;
VI. Operatori che ritengono di identificarsi con le finalità del CEDIL.

4. Struttura e organizzazione del CEDIL

Il CEDIL aderisce, in autonomia di gestione, all'asso-ciazione "non profit" *Europa 2000* alla quale affida l'organizzazione delle iniziative, l'amministrazione e gli adempimenti giuridico-fiscali. La sua attività consiste in iniziative di raccordo e comunicazione sia al proprio interno sia all'esterno in attività formative, aggiornative, di ricerca o di altra natura deliberate dall'Assemblea e organizzate in forma di progetti singoli.

Il CEDIL conta due categorie di soci: a) ordinari; b) aggregati.

I *soci ordinari* fanno parte dell'Assemblea dei soci, la quale si riunisce almeno biennalmente – in occasione di una "Due giorni" di studio – per deliberare sugli indirizzi del Centro e sui progetti di attività; essi ricevono la *Newsletter* del Centro la quale ospiterà concise segnalazioni circa la

loro produzione scientifica; partecipano, in qualità di docenti e/o ricercatori, alla realizzazione di progetti del Centro.
La loro partecipazione al CEDIL è fissata, per l'anno 2000, in lire centomila; le spese relative alla "Due giorni" e all'Assemblea restano a carico dei singoli soci.
I *soci aggregati* sono collegati al CEDIL tramite l'invio della *Newsletter* e grazie alla partecipazione sia alla "Due giorni" sia all'Assemblea annuale nella quale non hanno voto deliberante. Le spese relative a tali incontri sono a carico dei singoli. La quota di partecipazione è fissata, per l'anno 2000, in lire diecimila.

5. Avvertenze
Agli amici e ai colleghi interessati a partecipare alle attività del CEDIL chiediamo:
a) di inviarci un *cenno scritto* di richiesta precisando se viene scelta la qualità di *socio ordinario* oppure di *socio aggregato*;
b) di *inviare*, se possibile, un curriculum scientifico-accademico-scolastico con un'essenziale *bibliografia*;
c) di *non inviare*, per il momento, la quota relativa all'anno solare 2000 che per ragioni tecniche verrà invece richiesta con successiva comunicazione.

L'indirizzo provvisorio è:
CEDIL, via Cantore 8, 25128 BRESCIA

PROTESTA • PROTESTA • PROTESTA • PROTESTA • PROTESTA • PROTESTA

Venezia, 03.03.2000

Al Ministro della Pubblica Istruzione

Luigi Berlinguer
ROMA

e p.c. al Provveditorato agli Studi di Verona
allo SNALS di Mestre
al LEND
all'ANILS

Oggetto: **Concorso ordinario per titoli ed esami, a cattedre nelle scuole ed istituti statali di istruzione secondaria, ivi compresi i licei artistici e gli istituti d'arte e per il conseguimento dell'abilitazione (D.D.G. 31 marzo 1999),** Ambito disciplinare 5, Classi 45/A e 46/A, Lingua tedesca, Prova scritta del 21.01.2000

Ci riferiamo alla terza domanda contenuta nell'ultima parte (definita "Texterstellung") del testo d'esame del concorso citato in oggetto, che recita:

"Skizzieren Sie in knapper Form, wie Sie in einem mehrjährigen Curriculum den Schülern das Erzählen von der einfachen Alltagsform bis zum kunstvollen Roman erschließen",

per contestare il fatto che la stessa esula dal programma previsto nel bando di concorso per la prova scritta, di seguito citato per esteso:

**"La prova scritta consiste in risposte articolate a quesiti e in argomentazioni su un testo letterario: aspetti contenutistici, genere letterario, argomento centrale, nuclei informativi, struttura e meccanismi linguistici e stilistici, collegamenti con tematiche riguardanti la civiltà del paese straniero.
E' consentito solamente l'uso di dizionari monolingui non enciclopedici.
Durata della prova: 8 ore."**

Dall'analisi di tale programma d'esame appare evidente che manca qualsiasi riferimento ad argomenti relativi alla didattica delle lingue, alla programmazione scolastica, eccetera.

I signatari intendono inoltre sottolineare il fatto che l'unica domanda relativa alla didattica nella prova scritta per le classi di abilitazione di lingua straniera è stata formulata per le classi di abilitazione di lingua tedesca (quindi non per inglese, non per francese, non per russo, non per spagnolo).

Si chiede pertanto che in fase di correzione degli elaborati e di valutazione degli stessi non vengano prese in considerazione le risposte alla domanda oggetto di contestazione.

Seguono firme leggibili.