



I.R.R.E.  
Emilia-Romagna



Ufficio Scolastico Regionale  
per l'Emilia Romagna

# Teaching English

*Ricerca e pratiche innovative  
per la scuola primaria*

a cura di

*Marina Bondi, Dario Ghelfi, Benedetta Toni*

*Contributi di*

*Glenn Alessi - Valentina Biguzzi - Donatella Bergamaschi  
Catherine Blundell - Marina Bondi - Silvia Cacchiani - Daniela Capelli  
Giancarlo Cerini - Joelle Crowle - Lucia Cucciarelli - Paola De Matteis  
Dario Ghelfi - Laura Gianferrari - Giacomo Grossi - Gillian Mansfield  
Liz McIlvanney - Sharon Monti - Siân Morgan - Stefania Musacci  
Patrizia Pinardi - Licia Piva - Franca Poppi - Elena Pratissoli  
Sara Radighieri - Maria Cristina Rizzo - Marco Ruscelli - Franca Santini  
Silva Severi - Lucrezia Stellacci - Benedetta Toni - Claire Vickers*

**tecnodid**  
EDITRICE

Il volume regionale sulle lingue straniere è frutto di un lavoro coordinato tra Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, IRRE Emilia-Romagna, Università della regione, nell'ambito del progetto: "Piano di Formazione in competenze linguistico-comunicative e metodologico-didattiche in lingua inglese per docenti di scuola primaria".

Il coordinamento del progetto, a livello regionale, è assicurato da un Comitato tecnico-scientifico composto da Marina Bondi, Giancarlo Cerini, Lucia Cucciarelli, Francesca Gattullo, Dario Ghelfi, Laura Gianferrari, Giacomo Grossi, Maria Cristina Rizzo, Marco Ruscelli, Benedetta Toni.

La prima parte è curata da Marina Bondi, la parte seconda da Benedetta Toni, la parte terza da Dario Ghelfi.

Gli autori dei singoli testi appaiono nell'indice e sono riportati in calce ad ogni contributo  
Editing: Maria Teresa Bertani

Collana "I Quaderni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna"  
Quaderno n. 23 – novembre 2006

La riproduzione dei testi è consentita, previa citazione della fonte.

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna  
Piazza XX Settembre, 1- 40121 Bologna - Tel 051 4215711  
E-mail: [direzione-emiliaromagna@istruzione.it](mailto:direzione-emiliaromagna@istruzione.it); sito web: [www.istruzioneer.it](http://www.istruzioneer.it)  
Direttore Generale: Lucrezia Stellacci

Ufficio V - Formazione, autonomia e iniziative editoriali  
Dirigente: Giancarlo Cerini

Il presente volume è stampato con i finanziamenti del Progetto COSMOS (Diffusione Processi di Innovazione) assegnati all'IRRE Emilia-Romagna con Nota MIUR - Dir. Gen. Comunicazione - n. 452 del 19/5/2004.

Stampa Tecnodid editrice, Napoli, novembre 2006

In copertina: Illustrazione *Riccioli d'oro* di Roberto Meli.

## INDICE

Prefazione <i>Lucrezia Stellacci</i>	5
---	---

### PARTE I

Profili linguistici: definizione, auto-valutazione, valutazione, certificazione

Introduzione <i>Marina Bondi</i>	9
-------------------------------------	---

L'insegnante di lingua straniera nella scuola primaria: per un profilo e per una certificazione delle competenze <i>Marina Bondi, Franca Poppi</i>	13
---	----

Imparare e ... imparare ad insegnare la lingua inglese nell'ottica delle <i>lifelong learning skills</i> <i>Gillian Mansfield</i>	30
--	----

Il ruolo della fonologia inglese nei programmi di formazione degli insegnanti della scuola primaria <i>Glenn Alessi</i>	37
--	----

La prova di ascolto nel 'Certificate of English for Primary Teachers' (CEPT) <i>Silvia Cacchiani, Sara Radighieri</i>	46
--	----

Una prova specifica per insegnanti d'inglese nella scuola primaria: caratteristiche, analisi e risultati della prima sperimentazione sul campo <i>Joëlle Crowle, Liz McIlvanney</i>	62
--	----

Approccio collaborativo in esperienze <i>blended</i> su piattaforma <i>Sharon Monti, Catherine Blundell</i>	76
--	----

<i>Inner and Outer Language</i> nella classe primaria: analisi di un caso <i>Siân Morgan, Claire Vickers</i>	88
---	----

### PARTE II

Didattica della lingua inglese: innovazioni metodologiche e buone pratiche

Introduzione <i>Benedetta Toni</i>	103
---------------------------------------	-----

Società multilinguistica, quindi multiculturale <i>Lucia Cucciarelli</i>	106
---	-----

<i>Content and Language Integrated Learning</i> (CLIL) <i>Paola De Matteis</i>	115
---	-----

CLIL e apprendimento precoce <i>Silva Severi</i>	123
---	-----

CLIL e Musica: un percorso possibile <i>Franca Santini</i>	133
CLIL e Nuove Tecnologie <i>Elena Pratissoli</i>	142
Esperienze CLIL Un esempio con le Scienze <i>Daniela Capelli</i>	147
Un esempio con la Musica <i>Patrizia Pinardi</i>	152
Approccio alla lingua inglese nella scuola dell'infanzia <i>Donatella Bergamaschi</i>	156
Il progetto 'Cuccioli d'Europa' <i>Licia Piva, Stefania Musacci</i>	163
<i>Speaking in progress</i> : l'interazione linguistica nella scuola primaria <i>Valentina Biguzzi</i>	176
<i>Tutoring in practice</i> <i>Maria Cristina Rizzo</i>	183
<i>English for 'professionals'</i> : i docenti imparano <i>Marco Ruscelli</i>	191
Stage in Gran Bretagna: <i>Teacher Training in practice</i> <i>Benedetta Toni</i>	205

## PARTE III

## Norme in cammino per la lingua inglese

Introduzione <i>Dario Ghelfi</i>	221
L'inglese nella scuola elementare: un impegno istituzionale <i>Dario Ghelfi</i>	223
Il Piano di formazione linguistica: un bilancio 'in progress' <i>Laura Gianferrari</i>	257
I Centri Risorse Territoriali (C.R.T.) <i>Giacomo Grossi</i>	266
Appendice normativa <i>a cura di Giancarlo Cerini</i>	275

## PREFAZIONE

*Lucrezia Stellacci\**

*Le indicazioni di Lisbona 2000 e del Consiglio dei Ministri dell'Unione Europea (23 febbraio 2006) hanno fissato la tavola delle otto competenze chiave che un sistema educativo di qualità deve poter garantire a tutti i suoi utenti, per metterli nelle condizioni di vivere consapevolmente e responsabilmente, quali cittadini attivi di una società globalizzata e multiculturale.*

*Fra questi otto punti, ciascuno dei quali meriterebbe un approfondimento specifico<sup>1</sup>, figurano nelle prime due posizioni:*

*- la comunicazione in lingua madre, che si articola nella capacità di scrittura, di lettura, di comprensione dei testi e di comunicazione chiara ed adeguata del proprio pensiero;*

*- la padronanza di due lingue comunitarie, oltre a quella materna.*

*A queste dichiarazioni di principio hanno fatto seguito, nelle politiche dell'Unione in materia di conoscenza delle lingue, azioni concrete come l'elaborazione del Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER) e il Portfolio Europeo delle Lingue (PEL), due strumenti con cui la scuola italiana, al pari dei sistemi educativi di tutti i paesi europei, deve costantemente confrontarsi per qualificare la sua offerta formativa.*

*Il QCER, documento del Consiglio d'Europa, pubblicato in tre diverse edizioni, descrive e traccia un profilo delle competenze in lingua straniera, articolato in enunciati descrittivi delle diverse abilità ai vari livelli di padronanza. Il PEL, realizzato e sperimentato in Svizzera, pubblicato dal Consiglio d'Europa e diffuso nei Paesi Membri, è un documento personalizzato, riferito allo studente, che testimonia il suo personale itinerario di apprendimento linguistico-culturale.*

*Nel nostro Paese, in applicazione delle suddette linee di indirizzo europee, negli ultimi anni si è cercato di valorizzare l'insegnamento della lingua inglese a scuola attraverso una più rigorosa formazione degli insegnanti.*

*In particolare, a partire dal Progetto Lingue 2000, è stata incentivata e potenziata la formazione linguistico-metodologica del docente di lingua straniera nella scuola primaria, avviata subito dopo la riforma degli ordinamenti della scuola elementare, ri-*

---

*\* Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna.*

*<sup>1</sup> L. Stellacci, *Gli indicatori di Lisbona e l'Emilia-Romagna: luci e penombre*, in USR, IRRE, Regione Emilia-Romagna, *'Emilia-Romagna Una scuola tra autonomia ed equità'* - *'Rapporto regionale 2006 sul sistema di istruzione e formazione'*.*

salente al 1990, che aveva ufficialmente introdotto l' insegnamento di una lingua comunitaria, oltre quella materna, nel curriculum obbligatorio di questo importante segmento del sistema d'istruzione.

Il Piano di Formazione in competenze linguistico-comunicative e metodologico-didattiche progettato dal M.I.U.R. e recentemente rifinanziato, mira a formare la generalità dei docenti in servizio nelle classi di scuola primaria sulla lingua inglese, cercando così di superare la figura professionale dello specialista.

Nell'ambito del Piano suddetto, la regione Emilia-Romagna ha voluto rispondere con prontezza ed efficacia, riproponendo la sua capacità ormai consolidata di fare sistema intorno alle scuole. Sulla formazione linguistica dei docenti di scuola primaria stanno, infatti, operando diverse Istituzioni: l'Ufficio scolastico regionale, gli Uffici scolastici provinciali, l'IRRE E-R, i Centri Linguistici Universitari e le Università della regione, oltre alle Associazioni Professionali dei docenti.

L'azione posta in essere, dunque, al di là della semplice erogazione di corsi, ha implicato un dialogo e un raccordo sinergico fra soggetti competenti sul tema anche se impegnati in approcci diversi, dalla ricerca, alla formazione, alla organizzazione, offrendo un panorama culturale ricco e sempre aperto a futuri sviluppi.

La presente pubblicazione intende pertanto documentare alcune delle migliori pratiche realizzate dagli enti promotori (USR E-R, IRRE E-R e Università) oltre a tratteggiare lo sfondo normativo in cui l'azione si inserisce.

Essa si articola in tre parti:

- la prima parte con i contributi delle Università della regione, propone una definizione del profilo del docente elementare con competenze didattiche in lingua straniera, descrivendo le prime esperienze di modelli di certificazione delle competenze linguistiche;
- la seconda parte con i contributi dell'IRRE e dei formatori impegnati nelle azioni formative, raccoglie e descrive alcune pratiche innovative sulla didattica della lingua inglese e sulla formazione in servizio, sperimentate nei corsi previsti dal Piano nazionale di Formazione e nella esperienza realizzata di uno stage svolto in Inghilterra;
- la terza parte, con i contributi dell'USR, raccoglie la normativa che disciplina e regola l'azione formativa posta in essere, e presenta il bilancio dei corsi realizzati, proponendo una rilettura della esperienza dei CRT (Centri risorse territoriali).

Auspicio che la presentazione delle attività svolte in questa Regione, con il contributo diverso ma complementare di tutti i soggetti istituzionali competenti su questa importante tematica, possa essere di stimolo alle nostre scuole ed alle altre dell'intero territorio nazionale, per la crescita ed il consolidamento di una cultura linguistica che oltre ad essere indicatore di una scuola di qualità, diventa passaggio determinante per garantire il diritto di tutti e di ciascuno ad una cittadinanza democratica a dimensione europea.

## PARTE I

**Profili linguistici:  
definizione, auto-valutazione, valutazione, certificazione**



## INTRODUZIONE

*Marina Bondi\**

*Le problematiche legate alla formazione dell'insegnante di L2 nella scuola primaria sono al centro di un dibattito che trova le sue radici nelle grandi riforme della scuola. È inevitabile che un nodo centrale sia in primo luogo la definizione di un profilo delle competenze linguistico-comunicative e metodologico-didattiche dell'insegnante. Se correttamente un piano di formazione deve individuare obiettivi specifici alle due componenti (quella linguistica e quella didattica), non necessariamente questo significa creare percorsi tra di loro indipendenti. Anzi. In una prospettiva centrata sul discente e sul suo processo di apprendimento, un piano di formazione non può che partire dalla specificità delle esigenze formative degli insegnanti di scuola primaria ed elaborare profili linguistici che ne tengano conto, anche attraverso un percorso collaborativo di definizione e di (auto-)valutazione.*

*Le ragioni di un percorso di formazione che porta insegnanti della scuola primaria ad imparare una L2 'da insegnanti' sono le più diverse e si fondano tutte su di una ribadita volontà di radicare nel contesto educativo più ampio l'esperienza di apprendimento di una L2 alla scuola primaria. È vero che imparare una lingua da insegnante non vuole dire necessariamente insegnarla: un'esperienza di formazione in L2 consente anche di interagire con maggior cognizione con colleghi specialisti/specializzati su un progetto di educazione linguistica allargato, oltre che di riflettere (attraverso la propria esperienza) sulle modalità di interiorizzazione della lingua (in contesto naturale e formale). Imparare la L2 per insegnarla, d'altra parte, significa ancora più chiaramente vedere la formazione linguistica e la formazione didattico-metodologica come percorsi differenziati, ma necessariamente interrelati in un quadro unitario.*

*Una prima riflessione, che ha portato ad una larga condivisione del profilo di competenze linguistiche a cui si potrebbe tendere, è stata realizzata anche attraverso un seminario regionale (2006) che ha visto la partecipazione attiva dei Centri Linguistici delle Università dell'Emilia-Romagna che hanno contribuito a questa prima parte del volume. La condivisione degli obiettivi, al di là del contributo specifico di ciascun Centro, nasce dalla convinzione della straordinaria complessità e importanza che riveste la figura dell'insegnante di L2 nella scuola primaria e vuole essere segnale dell'at-*

---

*\* Professore Ordinario di Lingua e traduzione inglese, Preside della Facoltà di Lettere e Filosofia, Università di Modena e Reggio Emilia.*

*tenzione che i Centri Linguistici Universitari – e l'Università in generale – prestano al tema della formazione, alla formazione dei formatori e ai rapporti tra Scuola e Università.*

*La prima parte di questo volume riflette proprio sul profilo linguistico-professionale dell'insegnante e su ipotesi di certificazione che tengano conto di questo percorso integrato. Il piano di formazione linguistica e quello di certificazione delle competenze si collocano nel contesto di una molteplicità di ambiti di competenza ipotizzabili: aspetti psico-linguistici, metodologico-didattici, competenza interculturale e competenze metacognitive e autovalutative. L'intero processo di consapevolezza della L2 e lo sviluppo delle abilità di comunicazione basilari possono svilupparsi sin da principio: a) su contenuti linguistici in ambiti legati al vissuto del bambino; b) su abilità comunicative che prefigurano le esigenze di una professionalità specifica, quella del docente della scuola primaria; c) su strategie che rendono il discente consapevole delle proprie modalità di apprendimento e l'aiutano a progredire verso l'autonomia.*

*In questo senso va il primo contributo, di Marina Bondi e Franca Poppi, che parte da un'esperienza di elaborazione collaborativa di un profilo dell'insegnante a livello B1, inteso come base di partenza per un percorso di ulteriore qualificazione. Il profilo identifica due ambiti (language domains) che si ritiene possano rivestire un ruolo particolarmente importante per un eventuale futuro docente di L2 alla scuola primaria, ovvero la lingua necessaria per la classe (la comunicazione quotidiana, il mondo dei testi immaginativi, il mondo del curriculum e la comunicazione in classe) e per la propria formazione professionale (aspetti della lingua e della propria attività di formatori). Prendendo spunto da questi due ambiti, il testo elabora un profilo articolato secondo le abilità fondamentali del Quadro Comune (comprensione scritta, produzione scritta, comprensione orale, produzione orale e interazione orale), focalizzandole al ruolo professionale del docente, e inserendo anche elementi di consapevolezza linguistica necessari per un uso pratico in ambito di insegnamento della Lingua Inglese nella scuola primaria. Su questa base si formula anche una proposta complessiva per il formato di una certificazione a cura dei Centri Linguistici. La certificazione CEPT (Certificate of English for Primary School Teachers), ideata dai Centri Linguistici di Modena/Reggio Emilia e Parma, e presentata ad un incontro regionale svoltosi a marzo 2006, si articola, come il profilo, secondo le abilità fondamentali e gli ambiti linguistici identificati dal gruppo di lavoro.*

*L'intervento di Gillian Mansfield mette a fuoco proprio la prospettiva fondamentale della formazione continua e traccia così il contesto nel quale interpretare il profilo. Enfatizzando l'impossibilità di scindere le due prospettive – quella dell'insegnante che si fa studente e dello studente che studia per insegnare – il contributo evidenzia la necessità che i programmi di formazione di lingua straniera per gli insegnanti della scuola primaria non siano visti come fini a se stessi. Si propone di costruire le basi per*

*mantenere motivazione e interesse per l'aggiornamento in un contesto di formazione continua. La certificazione stessa deve essere vista non tanto o non solo come un punto di arrivo, ma anche come un punto di partenza per una formazione continua nel campo della didattica della lingua inglese nella scuola primaria.*

*L'intervento di Glenn Alessi apre invece un approfondimento su uno degli aspetti più critici e discussi della formazione linguistica: quello della pronuncia. La prospettiva è ancora quella di un'integrazione fra profilo linguistico e profilo metodologico-didattico. La mancanza di attenzione agli aspetti fonologici nella formazione linguistica trova spesso come controparte una preoccupazione largamente diffusa fra gli insegnanti di scuola primaria, che manifestano difficoltà o insicurezza nei confronti della pronuncia inglese sia a livello produttivo che percettivo. Il contributo affronta le ragioni di questa insicurezza e propone di integrare una componente di riflessione fonologica nei programmi di formazione, per facilitare il superamento delle incertezze e condurre in ultima istanza ad un profilo di insegnante più autonomo e sicuro dei propri strumenti linguistici.*

*L'intervento di Silvia Cacchiani e Sara Radighieri affronta invece l'analisi di un esempio di prova di ascolto che tiene conto del profilo da cui si parte. La prova di ascolto del CEPT è collocabile in corrispondenza del livello B1 del Quadro Comune Europeo, ma caratterizza la lingua inglese con riferimento ai due ambiti della lingua per la classe e la lingua per l'autoaggiornamento professionale. In particolare, si vedrà come sia stato possibile elaborare una prova che valuti la consapevolezza linguistica e le competenze comunicative dei futuri docenti di LS con riferimento al reale profilo linguistico del docente non madrelingua di LS nella scuola italiana, anziché a standard generalizzati.*

*Il contributo di Joëlle Crowle e Liz McIlvanney riporta i risultati di una prima sperimentazione di una prova specifica per insegnanti d'inglese nella scuola primaria. La prova, ideata e somministrata da test designer dell'Università degli Studi di Bologna, consiste in una valutazione della comprensione orale e scritta, della conoscenza lessico-grammaticale e della produzione ed interazione orale. Si commentano le scelte operate a livello di progettazione della prova nonché i contenuti della prova effettivamente somministrata, ponendo un'enfasi particolare sull'uso di testi autentici per questo livello di competenza in L2. Si analizzano i risultati ottenuti sia globalmente sia per singola area di competenza linguistica e per tipologia di esercizio. Le conclusioni tratte da questa sperimentazione hanno consentito di individuare delle linee guida per lo sviluppo delle edizioni future della prova.*

*L'articolo di Sharon Monti e Catherine Blundell illustra le analisi che hanno portato il CLIRO (Centro Linguistico dei Poli Scientifico-Didattici della Romagna) a individuare le caratteristiche di una piattaforma e-learning in grado di gestire ed erogare corsi on line per l'apprendimento linguistico. L'obiettivo di queste indagini seguite da*

*sperimentazioni è stato quello di verificare la qualità dell'apprendimento e l'efficacia delle modalità di gestione dei progetti blended attivabili presso il Centro.*

*L'intervento che conclude la prima parte – di Siân Morgan e Claire Vickers – torna alla definizione del profilo dal punto di vista dei formatori e si incentra sull'uso della lingua in classe e in particolare sull'uso di Outer Language – letteralmente, linguaggio esteriore – la lingua usata per le procedure e l'organizzazione di una lezione di lingua straniera. Il contatto ripetuto e contestualizzato con esempi di lingua significativa ed autentica può fornire opportunità importanti per lo sviluppo linguistico degli alunni. Attraverso un'analisi di caso, il capitolo studia come un insegnante di scuola primaria italiana utilizza l'inglese come Outer Language e fa qualche riflessione sulle problematiche legate all'uso di questi elementi linguistici e discorsivi. Le conclusioni riportano il tema ad alcune proposte su come raggiungere un equilibrio tra considerazioni didattiche ed affettive nell'insegnamento della L2 ai bambini.*

*Il percorso offerto da questi contributi non è certamente completo, né concluso. Anche questo piccolo punto di arrivo – dei cui limiti siamo perfettamente consapevoli – vuole essere piuttosto un punto di partenza per una condivisione sempre più allargata degli obiettivi e delle metodologie.*

## L'INSEGNANTE DI LINGUA STRANIERA NELLA SCUOLA PRIMARIA: PER UN PROFILO E PER UNA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE

*Marina Bondi\*, Franca Poppi\*\**

### **Introduzione**

Nel corso degli ultimi anni si è assistito, a livello europeo, alla promozione di iniziative finalizzate allo studio delle lingue straniere nell'ambito dell'insegnamento elementare, intese ad aumentare il numero di ore di contatto tra gli insegnanti e gli alunni o a facilitare l'introduzione di una seconda lingua nell'istruzione secondaria.

In Italia, il D.M. 28 giugno 1991 ha definito gli aspetti organizzativi per l'insegnamento generalizzato ed obbligatorio di una lingua straniera a partire dalle classi terze della scuola elementare. In seguito, il Progetto Lingue 2000, attivato a partire dall'anno scolastico 1999-2000, ha fornito lo spunto per la sperimentazione di nuove modalità organizzative nella scuola primaria che hanno anticipato, di fatto, l'obbligatorietà dell'insegnamento di una lingua straniera (L2) nell'arco di 5 anni, sancita dal Decreto Legislativo n. 59/2004. Questi mutamenti organizzativi hanno implicato lo sviluppo di nuove figure professionali, i cosiddetti docenti 'specializzati' (un docente della classe, che sia in possesso dell'idoneità all'insegnamento della L2)<sup>1</sup> e gli 'specialisti', docenti in possesso dell'idoneità che sono utilizzati esclusivamente per attività legate alla didattica di L2.

Con riferimento alla figura dello specializzato, il MIUR ha organizzato un Progetto pilota per la formazione linguistica dei docenti della scuola primaria e, a partire da marzo 2005, gli Uffici Scolastici Regionali hanno offerto ai docenti che non erano in possesso del titolo la possibilità di frequentare corsi di inglese, organizzati per fasce di livello e finalizzati al raggiungimento del livello B1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue del Consiglio d'Europa (QCER)<sup>2</sup>.

---

\* *Professore Ordinario di Lingua e traduzione inglese, Preside della Facoltà di Lettere e Filosofia, Università di Modena e Reggio Emilia.*

\*\* *Professore Associato di Lingua e traduzione inglese, Facoltà di Lettere e Filosofia, Università di Modena e Reggio Emilia.*

<sup>1</sup> Langé, G. (2005), "Prefazione", in M. Slattery and J. Willis, *L'inglese per i docenti della scuola primaria*, Oxford: Oxford University Press, p. 9.

<sup>2</sup> Il testo del *Quadro Comune Europeo di Riferimento* è disponibile sul sito del Consiglio d'Europa <http://www.coe.int>, oppure consultando *QERL 2002, Quadro comune di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano: La Nuova Italia-Oxford (traduzione dall'inglese di Franca Quartapelle e Daniela Bertocchi).

### **Strumenti per una definizione del livello di competenza linguistica**

In alcuni documenti che accompagnano i processi di riforma, i livelli di base richiesti per i docenti di lingue straniere sono stati identificati nel livello B1 del QCER per la scuola dell'infanzia e primaria, e nel livello B2 del QCER per la scuola secondaria di primo grado<sup>3</sup>.

Tuttavia, sebbene il riferimento al QCER sia, da un certo punto di vista, irrinunciabile in considerazione della sua oggettività e della standardizzazione offerta, i descrittori proposti risultano essere troppo generici e vaghi se riferiti ad un ambito specifico come quello dell'insegnamento di una lingua straniera alla scuola primaria. Pertanto, facendo riferimento all'effettivo ambito nel quale si trovano ad operare i docenti, il gruppo di coordinamento interprovinciale di Modena e Reggio Emilia ha proposto un profilo linguistico legato a questo ambito professionale, come base per una definizione della certificazione delle competenze a cura dei Centri Linguistici Universitari.

Rilevata l'impossibilità di definire il livello di competenza linguistica del docente di L2 nella scuola elementare solo in termini di livelli generici (ad esempio, B1 anziché A2), il gruppo è giunto alla conclusione che potesse essere più appropriato cercare di declinare le competenze linguistiche che i docenti avrebbero dovuto acquisire, in funzione degli ambiti nei quali si sarebbero poi effettivamente trovati ad operare. Il gruppo ha inoltre ritenuto di renderne partecipi anche alcuni degli operatori coinvolti nella formazione, che per primi sono interessati alla definizione degli obiettivi dell'intero progetto formativo.

La consapevolezza linguistica e le competenze comunicative necessarie al docente di scuola elementare devono essere rapportate al tipo di insegnamento e apprendimento che ha luogo nelle singole classi, piuttosto che a standard generalizzati. I livelli stabiliti dal QCER, per esempio, di solito si attengono a un ideale equilibrio tra le cinque abilità menzionate. Non sono, quindi, sempre applicabili e adatti alle situazioni comunicative in cui il docente di scuola elementare si trova coinvolto.

D'altro canto si è ritenuto che la precisazione di alcuni standard potesse diventare un utile strumento, sia per lo sviluppo di programmi di formazione per i docenti, sia per l'elaborazione di attività di apprendimento autonomo. È proprio in questa ottica che si è deciso, per arrivare ad una definizione il più precisa possibile delle competenze di un docente di L2 nella scuola primaria, di partire dalla definizione di un profilo, che metta a fuoco prospettive presenti e future in un'ottica europea.

---

<sup>3</sup> Si veda a questo proposito il 'Profilo professionale del docente europeo di lingue' (*European Profile for Language Teacher Education - Final Report, September 2004*): [http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/doc/profile\\_en.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/doc/profile_en.pdf), che recita: "[...] se (il docente) non è uno specialista, ha una competenza minima di livello B1 in una lingua straniera".

## Un profilo linguistico per l'insegnante di L2 nella scuola primaria

L'idea stessa di un profilo specifico deriva dall'insoddisfazione, da molti condivisa, relativa all'elaborazione di parametri troppo generici delle competenze linguistiche.

Il dibattito sulla necessità e importanza dei 'profili' si è spesso espresso in termini di dicotomia tra profilo realistico e profilo ideale. Nel primo caso si presenta un docente per quello che è effettivamente, nel secondo si presenta un docente così come altri lo vorrebbero.

Il nostro punto di vista è che questa opposizione non sia per nulla costruttiva, in quanto è necessario fare interagire in modo sinergico le due posizioni, in modo da tendere a un profilo che sia il risultato di osservazioni della realtà, svolte all'interno delle diverse classi, da cui dedurre successivamente eventuali indicazioni teoriche.

L'idea di partenza è stata quella della produzione di un profilo (proto)tipico. Si è cercato di proporre una descrizione di un rappresentante 'tipico' nella pratica effettiva, ma nel definire tale tipicità si è fatto riferimento al concetto di 'topologia' piuttosto che di 'tipologia'. Infatti, mentre le tipologie tradizionali tendono a definire categorie che si escludono a vicenda e che si trovano di solito in opposizione (per esempio gli studenti sono identificati come principianti oppure intermedi); il termine 'topologia' indica una serie di criteri utili a stabilire le caratteristiche di un nucleo comune ben evidente, intorno al quale, man mano, i contorni diventano sempre più imprecisi. L'intento principale è di considerare il nostro profilo come un 'insieme prototipico' di obiettivi (in termini di aree e competenze linguistiche), che i docenti possano utilizzare per verificare la propria posizione secondo le indicazioni date. Oppure come insieme di obiettivi tra cui i docenti possono scegliere sulla base delle particolari condizioni del loro lavoro.

Nelle molte varietà di profili suggeriti, le competenze linguistiche<sup>4</sup> del docente sono sempre emerse quale elemento chiave di fondamentale importanza che deve essere rapportato, in via prioritaria, alla realtà della classe.

Di conseguenza, il profilo identifica chiaramente alcune aree come nucleo comune (per esempio, il linguaggio della classe e la lingua per l'autoaggiornamento professionale), e altre aree trasversali, come la consapevolezza linguistica, intesa come capacità di utilizzare le proprie competenze linguistiche ed analitiche, al fine di migliorare sia il proprio insegnamento, sia il proprio apprendimento.

Pur accettando la logica di un profilo minimo di competenze, pare importante affermare, sin dalla sua articolazione fondamentale, la necessità di costruire le basi per un processo di apprendimento rivolto al futuro, secondo linee di formazione continua. In questo senso ci pare essenziale non limitare la formazione alle esigenze immediate

---

<sup>4</sup> Cfr. F. Poppi, *La gestione della comunicazione orale in classe*, 2003, e moderazione del relativo forum sul sito <http://puntoedu.indire.it> (Formazione sulla Riforma); F. Poppi, *L'interazione orale nella classe di L2*, 2004; <http://puntoedu.indire.it> (Progetto Formazione D.M. 61).

(la lingua per la classe), ma tenere presenti le esigenze di formazione futura (la lingua per l'autoaggiornamento) e sviluppare sin da principio anche le capacità di riflessione sulla lingua che caratterizzano la possibilità stessa dell'insegnante di considerare il proprio ruolo di facilitatore dell'apprendimento.

La definizione di queste aree di intervento e delle capacità ad esse collegate si è largamente basata sull'architettura di un profilo dell'insegnante di scuola primaria già definita in un progetto europeo conclusosi nel 2002.

### **Background: il progetto APLTE e il sito PLEASE**

Il profilo che si viene a proporre in questo contributo si basa sull'esperienza maturata in occasione della partecipazione ad un progetto europeo 'Socrates - Azione Lingua A', dal titolo '*Autonomy in Primary Language Teacher Education*', al quale hanno partecipato rappresentanti di diverse nazioni europee, quali: Austria, Germania, Italia, Scozia e Spagna.

Uno studio condotto da Bondi (1999:53-55) nell'ambito del suddetto progetto europeo ha sottolineato la necessità di prestare maggiore attenzione a talune aree, quali la gestione della classe e la formazione personale, senza trascurare l'importanza della consapevolezza linguistica, ovvero quanto è necessario per sviluppare un atteggiamento riflessivo nei confronti dell'insegnamento. In linea con queste indicazioni, il progetto aveva riferito la formazione dei docenti ai due ambiti (*language domains*) che si ritiene possano rivestire un ruolo particolarmente importante per un eventuale futuro docente di L2 nella scuola primaria:

- la lingua necessaria per la classe (la comunicazione quotidiana, il mondo dei testi immaginativi, il mondo del curriculum e la comunicazione in classe);
- la lingua necessaria per la propria formazione professionale (aspetti della lingua e della propria attività di formatori).

Questi due ambiti, insieme alla consapevolezza linguistica, sono stati presi in esame nell'ambito dell'elaborazione del progetto P.L.E.A.S.E. (*Primary Language teacher Education: Autonomy and Self-Evaluation*), sviluppato congiuntamente dall'Università di Modena e Reggio Emilia e dall'Università di Stirling (Scozia), come sotto-sezione dell'iniziativa Lingua Azione A, dal titolo '*Autonomy in Primary Language Teacher Education*'. Il progetto ha portato alla realizzazione di un sito web<sup>5</sup> dedicato agli insegnanti di lingua straniera della scuola primaria (sia insegnanti già in servizio, sia tirocinanti), che si proponeva di offrire idee, stimoli e risorse volti a promuovere un processo di auto-formazione autonoma degli insegnanti, con particolare riferimento alla consapevolezza linguistica, alle competenze linguistiche necessarie per l'auto-formazione

---

<sup>5</sup> Il sito può essere visitato all'indirizzo: <http://www.please.unimore.it>.

in ambito professionale e alle competenze linguistiche necessarie per la gestione della classe.

Il sito web comprende tre diverse sezioni, così articolate:

- griglie per l'auto-valutazione delle competenze linguistiche in ambito professionale e per la gestione della classe;
- brevi contributi con suggerimenti volti a permettere di impostare nel modo migliore possibile la gestione della classe e le attività che in essa si svolgono<sup>6</sup>;
- una 'exchange conferencing area' dove gli insegnanti possono scambiarsi idee e suggerimenti con il contributo e la supervisione di un moderatore che fornisce spunti e stimoli per le loro discussioni e per eventuali lavori di gruppo on-line.

Il sito web PLEASE<sup>7</sup> è stato realizzato per poter fornire agli insegnanti di lingua inglese della scuola primaria strumenti di auto-valutazione e riflessione sulle proprie competenze linguistiche (sezione 1), indicazioni per la propria attività d'insegnamento (sezione 2), strumenti di confronto e di discussione (sezione 3).

Partendo dalle indicazioni relative al profilo linguistico dell'insegnante di lingua straniera di scuola primaria, elaborato durante il primo anno del progetto, si era postulato che il livello di competenza linguistica dei docenti dovesse collocarsi tra il livello B1 e quello B2 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento*.

Pertanto, si era proceduto in primo luogo ad una specie di 'riscrittura' dei descrittori generali del QCER di livello B1. La redazione dei descrittori si era avvalsa dell'analisi di tutte le necessità avvertite dai docenti stessi, raccolte grazie alla compilazione di un questionario sulle loro competenze. I dati raccolti col questionario erano poi stati integrati da una ricerca qualitativa, in scala ridotta, sulle esigenze linguistiche, dedotte da osservazioni condotte in classe, analisi di lezioni trascritte e alcune interviste strutturate a insegnanti e formatori.

---

<sup>6</sup> Cfr. Bondi, M., G. Alessi (2002), 'The basis of teacher talk', <http://www.please.unimo.it>; Poppi, F. (2002), 'The rituals of language: teacher's talk in the language classroom', <http://www.please.unimo.it>; Hurrell, A. (2002), 'There's more to language than language': or using the silences', <http://www.please.unimo.it>.

<sup>7</sup> Per ulteriori informazioni a proposito del sito PLEASE si può fare riferimento a: Poppi, F. L. Low, M. Bondi, (2003), 'Fostering autonomy: implementing change in teachers education'. In J. Gollin, G. Ferguson and H. Trappes-Lomax (a cura di), *Papers from three IALS Symposia – 2000, 2001 and 2002*. Edinburgh, IALS, 1-11; e Poppi, F., L. Low, M. Bondi, (2005) "PLEASE (Primary Language teacher Education: Autonomy and Self-Evaluation)", in Börje Holmberg, Monica Shelley and Cynthia White (a cura di), *Distance Education and Languages: Evolution and Change*, Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 295-308.

Il procedimento aveva portato alla realizzazione di PLTD (*Primary Language Teaching Descriptors*)<sup>8</sup>, che recitano, ad esempio, a proposito delle abilità di ascolto e lettura:

*Listening*

I can understand the main points of clear, standard speech on familiar matters, encountered in professional development and school activities. I can understand the main points of a short talk, e.g. in-service presentation, on topics of personal and professional interest, when the delivery is relatively slow and clear.

*Reading*

I can locate specific information for personal and professional interest and development. I can understand texts that consist mainly of high frequency everyday or job-related language. I can understand teaching materials and clearly identify sequences and procedural descriptions. I can understand the description of events, feelings and wishes in reading materials for children.

In un secondo tempo poi, sulla base di questi nuovi descrittori, esplicitamente riferiti ai docenti di L2 nella scuola primaria, erano state approntate delle griglie di autovalutazione. Queste griglie cercano di declinare operativamente i descrittori previsti dal QCER, adattandoli ai possibili bisogni e alle ipotetiche competenze dei destinatari finali, nel quadro dei tre ambiti individuati come particolarmente rilevanti per la scuola primaria: lingua per la classe, lingua per l'autoaggiornamento professionale e consapevolezza linguistica.

Ecco quindi che, nell'ambito della lingua per la classe, alla voce 'abilità di lettura', troveremo l'indicazione dei seguenti descrittori:

I can understand teaching materials and clearly identify sequences and procedural descriptions.

I can understand the description of events, feelings and wishes in reading materials for children.

I can discriminate between main points and less important details of a text written for children.

I can read aloud stories, poems and other kinds of texts suited to primary language teaching.

I can understand clearly written instructions for a piece of equipment (e.g. how to operate a CD player, a videotape recorder).

<sup>8</sup> Questi PLTD possono essere consultati sul sito <http://www.please.unimore.it>.

Mentre per quanto riguarda la lingua per l'autoaggiornamento professionale, sempre per l'abilità di lettura, possiamo leggere:

I can understand texts that consist mainly of high frequency, everyday or job-related language.

I can understand the main points of texts written specifically for my professional area (e.g. textbook reviews and primary language teaching written resources).

I can guess the meaning of unknown words from the context and infer the meaning of expressions if the topic is familiar.

I can scan short texts (e.g. a conference application form or brochure) find relevant facts and information and fulfil a specific task like applying to take part.

I can understand clearly written instructions to perform a task (e.g. to operate equipment, to use self-evaluation tools).

### **Proposta di un profilo**

La compilazione di un profilo come quello qui proposto è il risultato di una serie di procedure 'esplorative'. Si è partiti da un esame preliminare dei documenti ufficiali rilevanti in materia di formazione dei docenti, così come da un esame più ampio dei documenti prodotti da diverse esperienze locali in Italia. Sulla base delle considerazioni emerse, dell'esperienza maturata in occasione della realizzazione del progetto APLTE e della realizzazione del sito PLEASE, è stato redatto un documento relativo al profilo linguistico dell'insegnante di L2 alla scuola primaria, che è riportato nella parte finale di questo saggio.

Una versione preliminare del profilo è stata presentata e discussa in data 16/5/2006 durante un incontro che si è svolto, presso il Centro Linguistico di Ateneo dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia<sup>9</sup>, in occasione del quale si è anche tenuto conto delle osservazioni degli esperti presenti in quella sede. Un'ulteriore valutazione della prima bozza di profilo è stata anche fornita da un gruppo selezionato di colleghi (ricercatori, formatori, insegnanti)<sup>10</sup>, le cui diverse competenze professionali nell'ambito della formazione del docente di L2 nella scuola primaria hanno fortemente contribuito a migliorare il prodotto finale.

---

<sup>9</sup> In data 16/5/2006 si è svolto, presso il Centro Linguistico di Ateneo dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, un incontro, volto alla validazione/valutazione del profilo, al quale hanno partecipato per quanto riguarda il gruppo di formatori dei C.S.A. di Modena e Reggio Emilia, dei quali sono coordinatori Carla Bazzani e Giacomo Grossi: Emanuela Bazzani, Fiorella Bernardi, Francesca Brescianini, Elena Bulgarelli, Alma Fantuzzi, Morena Gandini, Maria Michela Giorgi, Silvia Guarda, Milena Lupetti, Monica Michelini, Antonella Poletti, Elena Pratisoli, Maria Cristina Rizzo, Elena Terzi. Erano inoltre presenti, per l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, oltre alle scriventi, anche Sara Radighieri e Marc Silver.

<sup>10</sup> Un ringraziamento particolare va a Gillian Mansfield e Patricia Taylor dell'Università di Parma.

### Dal profilo ad una certificazione delle competenze

Sulla base del profilo così definito, si è anche ipotizzato un percorso di certificazione che risponde alle caratteristiche individuate.

Il CEPT (*Certificate of English for Primary Teachers*) cerca di valutare le competenze di ciascun candidato nelle cinque abilità previste dal Consiglio d'Europa (comprensione scritta, produzione scritta, comprensione orale, produzione orale e interazione orale), adattandole al ruolo professionale del candidato, e inserendo anche elementi di consapevolezza linguistica necessari per un uso pratico in ambito di insegnamento della Lingua Inglese nella scuola primaria. Questa certificazione rappresenta il livello soglia per l'accesso all'insegnamento della Lingua Inglese nella scuola primaria, e si viene a collocare in corrispondenza del livello B1 del Quadro Comune Europeo delineato dal Consiglio d'Europa. Ai candidati che superano l'esame è rilasciato un certificato, a cura dei Centri Linguistici Universitari<sup>11</sup>.

Il CEPT è stato ideato tenendo a mente i possibili bisogni e il livello di competenza linguistica necessario per poter procedere in modo efficace ed efficiente a qualificarsi, per insegnare una L2 alla scuola primaria. Pertanto le prove previste si riferiscono ai due ambiti (*language domains*) che abbiamo visto rivestire un ruolo particolarmente importante per la dimensione professionale, ovvero la lingua necessaria per il lavoro in classe e per la propria formazione.

Per conseguire questa certificazione, che conferisce la qualifica necessaria per i docenti di scuola primaria già in servizio che intendano dedicarsi all'insegnamento della Lingua Inglese, è necessario superare le seguenti prove:

- la prova di *comprensione scritta*, volta ad attestare la capacità dei candidati di comprendere testi in uso nella classe primaria di L2 e documenti legati alla propria formazione professionale; può prevedere la lettura di una storia e/o di una guida per l'insegnante;
- la prova di *produzione scritta*, che intende a verificare la capacità dei candidati di preparare risorse e di organizzare attività per l'insegnamento in aula, richiederà ad esempio al candidato di scrivere le istruzioni per un'attività e/o di semplificare una storia;
- la prova di *ascolto*, per valutare le capacità dei candidati a livello di *comprensione orale*; in questa prova, si richiederà loro di individuare informazioni contenute in materiale registrato relativo al proprio ambito professionale, con riferimento sia alla formazione professionale, sia all'utilizzo di materiale in lingua originale da impiegare nella classe di L2 (ad esempio una storia da utilizzare nell'ambito delle proprie attività di insegnamento).

---

<sup>11</sup> La proposta è stata elaborata congiuntamente dai Centri Linguistici Universitari di Modena - Reggio Emilia e Parma; è in corso un processo di condivisione e di estensione agli altri Centri Linguistici Universitari della regione.

- la prova di *produzione e interazione orale* vedrà i candidati impegnati a rispondere e porre domande relative al loro ambito professionale, e ad utilizzare la lingua nella prassi della gestione quotidiana dell'interazione in classe.

## **Conclusioni**

Ovviamente la redazione di una certificazione realizzata esclusivamente per i docenti di L2 nella scuola primaria è un obiettivo ambizioso, che richiede ancora molto impegno e molto lavoro. Tuttavia, è nostra opinione che un primo passo sia già stato fatto, con la definizione di un profilo, condiviso tra vari Centri Linguistici universitari, che vada a declinare, in modo abbastanza preciso e dettagliato, le competenze linguistiche di cui deve essere in possesso un docente di L2 nella scuola primaria, sia quando si trova in classe, sia quando si dedica al proprio autoaggiornamento professionale.

## APPENDICE - IL PROFILO LINGUISTICO

Il profilo linguistico<sup>12</sup> è inteso ad identificare il nucleo centrale di conoscenze e abilità linguistiche necessarie per un insegnamento efficace, così come ad individuare ulteriori aree di sviluppo. I docenti di L2 nella scuola primaria devono raggiungere un livello di competenza nella lingua straniera sufficiente e necessario per:

- il lavoro da svolgere in classe: sia in termini di contenuti (la lingua da insegnare) sia in termini della lingua necessaria per gestire attività e interazioni nella classe;
- lo sviluppo professionale, con riferimento sia al miglioramento linguistico che all'aggiornamento professionale;
- raggiungere un certo grado di consapevolezza linguistica (intesa come capacità di utilizzare le proprie competenze linguistiche ed analitiche per migliorare sia il proprio insegnamento, sia il proprio apprendimento), che possa permettere di comprendere appieno le finalità, gli scopi e le strutture dei programmi di studio della L2 nella scuola elementare e, di conseguenza, identificare e selezionare forme e funzioni utili al processo di insegnamento/apprendimento.

### Componenti del profilo linguistico

#### *Linguaggio della classe*

I docenti devono conoscere e saper utilizzare il linguaggio della routine quotidiana nella classe (dare istruzioni, fornire incoraggiamento e valorizzare il contributo degli alunni, fare correzioni, strutturare interazioni e attività, ecc.), e la lingua da insegnare.

Per quest'ultimo punto, quindi, ci si riferisce a:

- aree lessicali e principali strutture grammaticali necessarie per fare riferimento, ad esempio, a scuola, festività, casa, strade e negozi, cibo, misure, giochi, vita familiare e di tutti i giorni, ambiente, vita sociale e altre attività, in modo da poter realizzare un'analisi comparata (avvalendosi della tecnica del *brainstorming*) di elementi di cultura e civiltà, finalizzata ad una migliore comprensione e accettazione delle diversità culturali;
- caratteristiche del sistema fonetico: accenti, ritmo, intonazione, con particolare attenzione alle principali differenze tra il sistema fonetico inglese e quello italiano (per esempio, discriminare tra 'sheep' e 'ship'); il docente deve essere in grado di poter consultare un dizionario e saper riconoscere e capire l'alfabeto fonetico per riuscire a determinare la pronuncia esatta;
- CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), ovvero la lingua per l'arte, le scienze, la matematica e altre materie;
- il mondo dei testi immaginari: storie, canzoni, rime.

---

<sup>12</sup> Il profilo linguistico che è stato elaborato per la definizione della certificazione denominata CEPT rappresenta una rielaborazione, ad opera delle scriventi, di quanto apparso in Bondi (1999).

### *Lingua per l'autoaggiornamento professionale*

I docenti devono essere in grado di:

- comprendere e consultare: facili materiali professionali in forma scritta; linee guida metodologiche in libri di testo e libri ad uso docenti, discussioni di problemi e brevi presentazioni lineari di esperienze in articoli da riviste, sunti di brevi saggi, direttive;
- interagire con altri professionisti nell'ambito di una discussione informale;
- relazionare su esperienze di insegnamento ed esprimere brevemente le proprie opinioni in proposito;
- ascoltare brevi conferenze e prendere note sui punti principali;
- richiedere chiarimenti o spiegare punti appena menzionati;
- scrivere un *curriculum vitae* (CV) o una lettera a un responsabile della formazione dei docenti, seguendo un modello prestabilito.

### **Competenze linguistiche nelle diverse abilità**

I docenti devono sapere dimostrare e sviluppare le loro competenze nell'ambito delle cinque abilità previste dal *Common European Framework of Reference*, per quanto attiene il 'linguaggio della classe' e la 'lingua per l'autoaggiornamento professionale'.

### **Produzione orale**

I docenti devono essere in grado di produrre la lingua da insegnare con adeguata accuratezza a livello di pronuncia/intonazione, anche se con marcato accento straniero, leggendo ad alta voce da testi scritti, oppure elaborando da note e figure. Sono in grado di proporre molteplici situazioni, secondo la richiesta o l'esperienza che si sviluppa nella classe; per esempio, sanno fornire chiare istruzioni sulle diverse attività, correggere, incoraggiare e fare uso di strategie appropriate ad organizzare un'interazione all'interno della classe. Infine, sanno risolvere i problemi di comunicazione riformulando, sostituendo o descrivendo.

I docenti che hanno raggiunto questo livello di competenza linguistica riescono a richiedere informazioni utilizzando una serie di domande redatte in precedenza, anche se con esitazioni, riformulazioni e circonlocuzioni in occasione di una breve presentazione su di un argomento comune o ben conosciuto, se strutturata in modo chiaro. Essi sono, inoltre, in grado di offrire brevi e semplici presentazioni su argomenti familiari. Per esempio, sanno descrivere succintamente un programma di insegnamento o un progetto per una lezione.

### *Linguaggio per la classe*

I docenti di L2 nella scuola elementare sono in grado di:

- produrre con adeguata accuratezza e proprietà (pronuncia/intonazione, grammatica/lessico, discorso) un linguaggio orale rilevante per la classe;

- fornire istruzioni chiare, indicazioni e stimoli per l'organizzazione e lo svolgimento delle attività in classe;
- utilizzare comandi o frasi semplici per strutturare l'attività di classe, per esempio 'now...', 'let's...', 'today...', 'last week we learned colours, today...', ecc.;
- selezionare e adattare (soprattutto semplificare) materiali sulla base della loro adeguatezza al contesto specifico in cui si opera;
- leggere ad alta voce da testi scritti, oppure elaborare da note e figure.

#### *Lingua per l'autoaggiornamento professionale*

I docenti di L2 nella scuola elementare sono in grado di:

- descrivere succintamente un programma di insegnamento o un progetto per una lezione;
- elaborare domande relative ad un programma di insegnamento o un progetto per una lezione.

#### **Interazione orale**

I docenti riescono ad articolare l'interazione all'interno della classe utilizzando un repertorio di strategie adeguate alle varie situazioni comunicative nelle quali si vengono a trovare. Partecipano inoltre, seppur con difficoltà, a laboratori e conversazioni di carattere sociale con colleghi; riescono ad affrontare diversi argomenti inerenti alla professione ed esprimere, entro certi limiti, la loro opinione.

Allo stesso modo sanno manipolare, anche se in modo abbastanza semplice e a volte con qualche difficoltà, situazioni di routine nell'ambito della comunicazione professionale, per esempio chiedere di ripetere o di chiarire informazioni.

#### *Linguaggio per la classe*

I docenti di L2 nella scuola elementare sono in grado di:

- strutturare in modo adeguato l'interazione all'interno della classe (iniziare, mantenere e portare a termine turni e sequenze);
- elicitarne contributi orali da parte dei discenti;
- coinvolgere i discenti, utilizzando l'intonazione e la gestualità;
- comprendere e utilizzare una varietà di strategie comunicative, compensando così possibili problemi di comunicazione (per esempio riformulare, sostituire, descrivere);
- fare uso di un linguaggio appropriato per esprimere funzioni affettive diverse, come ad esempio correggere, incoraggiare e lodare;
- leggere ad alta voce da testi scritti, oppure elaborare da note e figure.

### *Lingua per l'autoaggiornamento professionale*

I docenti di L2 nella scuola elementare sono in grado di:

- partecipare, seppur con difficoltà, a laboratori e conversazioni di carattere sociale con colleghi, affrontando diversi argomenti inerenti alla professione ed esprimendo, entro certi limiti, la loro opinione;
- fare uso di strumenti verbali e non-verbali per mostrare interesse nei confronti di quanto viene detto;
- rispondere a domande relative ad argomenti familiari inerenti la sfera personale o professionale;
- richiedere informazioni utilizzando una serie di domande redatte in precedenza, anche se con esitazioni, riformulazioni, e circonlocuzioni (anche in caso di conversazioni telefoniche);
- rispondere a domande inerenti alla propria presentazione.

### **Produzione scritta**

I docenti che acquisiscono questo livello linguistico sono in grado di produrre una serie di semplici documenti scritti con struttura lineare, su argomenti conosciuti relativi ai loro interessi personali e alla loro professione, ma, nel caso in cui registro e accuratezza formale siano importanti, devono avvalersi della consulenza di un esperto linguistico. In particolare sanno produrre semplici materiali per la classe (didascalie, *cue cards*, esempi ecc.) e riescono a scrivere semplici adattamenti di materiali autentici utilizzando dizionari e altri testi di riferimento.

Allo stesso modo, in situazioni di comunicazione professionale, tali utenti sono in grado di prendere note a volte incomplete, durante conferenze o seminari su argomenti familiari e prevedibili purché le informazioni siano visibili (es. lucidi, presentazioni *Power-point*). Oppure riescono a prendere note ragionevolmente dettagliate, da fonti scritte su argomenti familiari, anche se ciò potrebbe richiedere del tempo. Facendo uso di modelli dati e di lessico specifico, infine, si mostrano capaci di scrivere un *Curriculum vitae*, una domanda di iscrizione per un corso di formazione, oppure un breve rapporto su un'esperienza di insegnamento che ne illustri i punti principali con ragionevole precisione.

### *Linguaggio per la classe*

I docenti di L2 nella scuola elementare sono in grado di:

- produrre semplici materiali scritti (didascalie, *cue cards*, esempi ecc.) per la classe;
- scrivere semplici adattamenti di materiali autentici utilizzando dizionari e altri testi di riferimento;

- scrivere testi narrativi brevi e di facile comprensione per i discenti;
- selezionare e adattare (soprattutto semplificare) materiali sulla base della loro adeguatezza al contesto specifico in cui si opera;
- produrre /adattare / riassumere anche per punti materiali CLIL adatti al contesto e al livello della classe, seguendo modelli dati.

### *Lingua per l'autoaggiornamento professionale*

I docenti di L2 nella scuola elementare sono in grado di:

- scrivere facendo uso di un linguaggio adeguato alla comunicazione professionale (CV, lettere, piani di lavoro), partendo da modelli dati;
- produrre una serie di semplici documenti scritti con struttura lineare, su argomenti conosciuti relativi ai loro interessi personali e professionali;
- prendere appunti, identificando parole chiave, in occasione di conferenze, seminari di formazione professionale, oppure facendo riferimento a documenti scritti.

### **Comprensione scritta**

I docenti riescono a leggere e a comprendere in modo soddisfacente testi che sono più estesi e complessi di brevi segnali, avvisi ecc., caratteristici, peraltro, dei materiali per la lettura utilizzati in classe, e sono in grado di sviluppare un interesse per la lettura di argomenti conosciuti. Possono inoltre affrontare articoli da riviste e giornali per ragazzi.

Con l'aiuto di dizionari, nella comunicazione professionale riescono ad affrontare brevi rapporti o articoli su argomenti tra i più comuni o comunque familiari identificando i punti principali, ma non il dettaglio, e le conclusioni nel caso di testi argomentativi in cui queste siano segnalate in modo chiaro. Sono in grado di comprendere semplici istruzioni e descrizioni di procedure concernenti la loro area professionale (per esempio tratte da un *teacher's book*), ma non testi più teorici, neppure con il supporto di dizionari. Essi mostrano anche capacità sufficienti per affrontare i materiali scritti forniti in occasione di corsi di formazione su argomenti familiari e di loro interesse a carattere non accademico, tenuti nella L2.

### *Linguaggio per la classe*

I docenti di L2 nella scuola elementare sono in grado di:

- leggere e comprendere in modo soddisfacente materiali per la lettura utilizzati in classe;
- fare uso di una gamma di abilità di lettura efficaci per la classe (ad esempio leggere solamente le informazioni essenziali, leggere in dettaglio...);
- sviluppare un interesse per la lettura di argomenti conosciuti;
- affrontare materiali on-line e articoli da riviste e giornali per ragazzi;

- leggere ad alta voce storie, poesie ed altre tipologie di testi adatti al livello dei propri discenti;
- leggere, comprendere e sintetizzare testi CLIL.

#### *Lingua per l'autoaggiornamento professionale*

I docenti di L2 nella scuola elementare sono in grado di:

- accedere alla letteratura rilevante per la L2 e utilizzarla per migliorare il proprio insegnamento;
- affrontare brevi rapporti o articoli su argomenti tra i più comuni, con l'aiuto di dizionari;
- identificare i punti principali, e alcune informazioni fattuali, di brevi rapporti su argomenti familiari;
- comprendere semplici istruzioni e descrizioni di procedure concernenti la propria area professionale (per esempio tratte da un *teacher's book*);
- affrontare i documenti relativi a corsi di formazione su argomenti familiari e di interesse professionale, a carattere non accademico, tenuti nella L2.

### **Comprensione orale**

I docenti che raggiungono questo livello di competenza linguistica riescono a comprendere i punti fondamentali di una conversazione su una gamma abbastanza ampia di argomenti fra i più comuni e noti, come esperienze personali e esperienze lavorative. Comprendono i punti fondamentali di programmi / registrazioni TV su argomenti di interesse lavorativo e professionale se la dizione è relativamente lenta e chiara. Nella vita professionale sono in grado di seguire e comprendere le presentazioni / dimostrazioni / conferenze / workshop di cui conoscono bene il contesto, e la dimostrazione o presentazione sia chiara, ben strutturata e si avvalga eventualmente di ausili visivi (corsi di aggiornamento professionale).

#### *Linguaggio per la classe*

I docenti di L2 nella scuola elementare sono in grado di:

- comprendere i brani /le registrazioni audio da utilizzare nell'ambito della classe;
- comprendere i punti fondamentali di programmi TV su argomenti di interesse personale e adatti ai propri discenti, se la dizione è relativamente lenta e chiara (video per la classe, canzoni, giochi, brevi storie animate, ecc.).

#### *Lingua per l'autoaggiornamento professionale*

I docenti di L2 nella scuola elementare sono in grado di:

- comprendere il significato complessivo e i principali contenuti del linguaggio orale di carattere professionale;

- comprendere i punti fondamentali di una conversazione su una gamma abbastanza ampia di argomenti fra i più comuni e noti, come esperienze personali e di lavoro;
- seguire e comprendere presentazioni, conferenze, *workshop* di cui è noto il contesto e la cui presentazione sia chiara, ben strutturata e si avvalga eventualmente di ausili visivi (presentazioni *Power-point*, grafici, *handout*).

### Consapevolezza linguistica

I docenti:

- sanno selezionare i materiali più adatti al contesto specifico e adattarli al livello linguistico dei loro alunni, laddove questo sia necessario. Ciò significa, per esempio, che essi riescono a classificare le caratteristiche della lingua di un testo, secondo il livello degli studenti e le finalità dell'insegnamento, e valutarne la corrispondenza alle caratteristiche testuali, lessicali e grammaticali proprie del livello di competenza linguistica dei loro discenti.

- sono in grado di fare uso di una gamma di abilità di ascolto efficaci per la classe (per esempio ascolto globale, ascolto mirato, ascolto periferico);

- sono, inoltre, in grado di parafrasare espressioni inadeguate, riformulandole attraverso l'uso di risorse linguistiche che i loro studenti siano in grado di affrontare;

- sono in grado di dare risposte alle domande relative alla L2 elaborate dagli studenti, identificare le problematiche della lingua, fornire definizioni delle sue caratteristiche, metterle a confronto e offrire esempi e spiegazioni rilevanti, con riferimento alle competenze linguistiche degli alunni;

- sanno analizzare, descrivere e spiegare le diverse tipologie di interazione di classe (studente-studente, insegnante-studente, insegnante-insegnante) e identificare il ruolo rispettivo della lingua intesa come contenuto da apprendere e successivamente utilizzare, oppure come strumento per la gestione della classe;

- infine riescono ad individuare gli errori più comuni degli studenti e a ricondurre l'errore ad una qualche fonte di confusione con la lingua madre o ad una mancanza di un riferimento analogo nella propria lingua madre. Riescono quindi a riproporre esercizi in classe che mirino a superare e comprendere l'errore linguistico frequente, generando consapevolezza dell'errore stesso nello studente;

- in quanto apprendenti essi stessi, sono anche in grado di verificare la propria conoscenza della lingua, facendo uso di testi di riferimento (dizionari o grammatiche), ma necessitano di guida nella selezione di una bibliografia di base. Sanno far uso di attività di auto-valutazione e confrontare il proprio livello ai livelli standard (cfr. *Common European Framework of Reference*);

- devono saper utilizzare diversi materiali e diverse modalità per la redazione di prove di valutazione.

## Bibliografia

- Bondi, M. (1999), "A language profile for the FL primary teacher", in M. Bondi, P. Faber, W. Gewehr, M. Jiménez Raya, L. Low, C. Mewald, and A. Peck (a cura di), *Autonomy in Primary Language Education*, London: CILT: 53-59, 1999.
- Bondi, M., G. Alessi (2002), "The basis of teacher talk", <http://www.please.unimo.it>.
- Hurrell, A. (2002), "There's more to language than language': or using the silences", <http://www.please.unimo.it>.
- Langé, G. (2005), "Prefazione", in M. Slattery and J. Willis, *L'inglese per i docenti della scuola primaria*, Oxford: Oxford University Press: 8-10.
- Poppi, F. (2002), "The rituals of language: teacher's talk in the language classroom", <http://www.please.unimo.it>.
- Poppi, F. (2003), "La gestione della comunicazione orale in classe", e moderazione del relativo forum, <http://puntoedu.indire.it>. (Formazione sulla Riforma).
- Poppi, F. (2004), "L'interazione orale nella classe di L2", <http://puntoedu.indire.it> (Progetto Formazione D.M. 61).
- Poppi, F., L. Low, M. Bondi (2003), "Fostering autonomy: implementing change in teachers education". In J. Gollin, G. Ferguson and H. Trappes-Lomax (a cura di), *Papers from three IALS Symposia – 2000, 2001 and 2002*. Edinburgh, IALS, 1-11.
- Poppi, F., L. Low, M. Bondi (2005), "PLEASE (Primary Language teacher Education: Autonomy and Self-Evaluation)", in Börje Holmberg, Monica Shelley and Cynthia White (a cura di.), *Distance Education and Languages: Evolution and Change*, Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 295-308.
- "Profilo professionale del docente europeo di lingue" (European Profile for Language Teacher Education - Final Report September 2004, [http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/doc/profile\\_en.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/doc/profile_en.pdf)

## IMPARARE E ... IMPARARE AD INSEGNARE LA LINGUA INGLESE NELL'OTTICA DELLE *LIFELONG LEARNING SKILLS*

*Gillian Mansfield\**

Questo contributo intende fare qualche riflessione sul compito che spetta all'insegnante di lingua inglese nella scuola primaria. Questo insegnante è già inserito come docente nella scuola; allo stesso tempo ha seguito un percorso di formazione che l'ha portato ad una competenza linguistica B1 secondo il 'Quadro Comune di Riferimento Europeo' e che gli dà la possibilità di mettere in pratica le abilità acquisite in un contesto di insegnamento. Di conseguenza, il profilo che emerge deve adoperare un approccio più permanente allo studio della lingua inglese, in cui l'aggiornamento farà parte della formazione continua nell'ottica delle *lifelong learning skills*.

### **Da docente a discente...**

Per tutta la durata del percorso di apprendimento linguistico il corsista si trova in una situazione abbastanza anomala. Come si è già detto, si trova effettivamente inserito nella scuola, svolge già le sue attività di insegnante in una serie di materie e poi è invitato e/o incentivato ad imparare la lingua inglese per due scopi principali. In primo luogo egli deve raggiungere una competenza linguistica, non tanto per scopi personali quanto per scopi professionali. Questa competenza linguistica gli permette di agire anche da solo in situazioni abbastanza semplici, come quelle riportate nei '*Can-do statements*' e nei '*Domains*' riferiti al livello B1. In secondo luogo, al corsista è chiesto di utilizzare la competenza acquisita in un contesto ben delineato, quello di un corso di lingua inglese per discenti molto giovani, in cui ora egli svolge un ruolo non più di studente ma di insegnante. Tale passaggio da discente a docente di lingua comporta in un breve spazio di tempo una vera e propria riqualificazione di mansioni, quella di insegnante di scuola primaria abilitato ad insegnare una lingua straniera. Di conseguenza si trova in una situazione in cui è arricchito e modificato il suo profilo di insegnante<sup>13</sup> di scuola primaria.

---

\* *Professore Associato di Lingua e traduzione inglese, Facoltà di Lettere e Filosofia, Università degli Studi di Parma; Presidente del Centro Linguistico.*

<sup>13</sup> Per quanto riguarda il nuovo profilo dell'insegnante di scuola primaria, si rimanda al contributo di Marina Bondi e Franca Poppi in questo volume.

Questo contributo vuole mettere a fuoco proprio il fatto che si tratta di due facce della stessa medaglia, un ruolo che diventa due e viceversa: l'insegnante-studente (di lingua) e lo studente (di lingua) che diventa insegnante (di lingua). Né l'uno né l'altro hanno un compito facile. Mentre in altri contesti lo studente si diploma o si laurea e si abilita prima di intraprendere la carriera scolastica, nel contesto del progetto ministeriale sulla formazione dei docenti della scuola primaria, notiamo che l'insegnante già qualificato o 'abilitato' all'insegnamento primario si trova a dover incorporare un'altra materia che diventerà l'oggetto di studio dei propri alunni. Si vuole anche mettere a fuoco il fatto che si tratta, in questo secondo contesto, di un'operazione su un asse tempo/spazio molto ravvicinato, secondo la quale l'insegnante impara la lingua in modo abbastanza intensivo nella prospettiva di insegnarla in tempi brevi.

Possiamo riassumere i percorsi che l'insegnante sta compiendo nelle fasi seguenti che coprono il passato, il presente e il futuro della sua carriera professionale:

1. è stato studente ed è diventato insegnante;
2. è di nuovo studente (studente di lingua);
3. sta imparando a diventare insegnante *anche* di lingua;
4. si terrà aggiornato nelle sue competenze linguistiche e nella metodologia didattica.

Da quello che abbiamo già potuto constatare, il percorso dell'insegnante di scuola primaria che diventa anche insegnante di lingua inglese procede su un doppio binario, che vedremo (si spera almeno) ricorrente per tutto l'arco della sua vita professionale. Abbiamo già notato il doppio obiettivo finale dei corsi che sta frequentando: il docente impara la lingua per scopi comunicativi dentro e fuori l'aula, acquisendo le relative abilità linguistiche che trasmetterà successivamente anche ai suoi alunni; egli impara la lingua per poterla insegnare in aula, acquisisce le competenze linguistiche necessarie per utilizzarla anche come lingua veicolare, lingua di comunicazione all'interno dell'aula e/o della lezione di lingua inglese.

### **L'insegnante in aula**

Occorre inoltre fare qualche riflessione in merito al posto che prende la lezione di inglese all'interno del programma scolastico. È una materia a tutti gli effetti, richiesta dal Ministero dell'Istruzione, e ha un suo programma da svolgere. Pertanto, l'insegnante si dovrà 'sdoppiare' di nuovo, mentre passa da una lezione all'altra, affrontando un'ulteriore materia di studio insieme ai suoi alunni, spesso nella stessa aula 'impregnata' di una realtà italiana (manifesti, quadri, tabelle, disegni elaborati anche dagli alunni stessi durante le altre lezioni). Da ricordare in modo particolare, l'insegnante non parlerà più in italiano, ma dovrà parlare in inglese per trarre il massimo beneficio ai suoi alunni e per riuscire a farli addentrare in un mondo diverso che, per molti di loro, fa parte di una realtà ancora remota, quasi misteriosa, incomprensibile. L'insegnante

deve quindi sapere costruire e ripetere questo passaggio, creare lo spazio-tempo e lo spazio-ambiente in cui hanno luogo le lezioni, ma soprattutto saper contestualizzare e portare con sé il mondo esterno straniero all'interno dell'ambiente ormai familiare dell'aula.

In altre parole, sembrerebbe quasi che si tratti di un percorso che 'coglie due piccioni con una fava', nel senso che una volta in possesso della certificazione rilasciata al termine del suo percorso come studente 'ufficiale' di lingua, l'insegnante dovrà essere in grado di svolgere numerose attività didattiche relative alla lezione di inglese.

Ciò significa essere in grado di:

- creare le tipologie di attività presenti nella certificazione (scelte con criteri specifici per conformarsi alla realtà della scuola primaria, l'età, interessi e competenze degli alunni), perché saranno proprio quelle che farà insieme a loro (*story-telling, content language integrated learning-CLIL, descrivere immagini, ...*)<sup>14</sup>;

- utilizzare un linguaggio appropriato in aula (il *classroom discourse* e il *classroom management*), cioè saper dare in lingua le consegne delle attività da svolgere, correggere errori alla lavagna, organizzare la classe in gruppi o coppie, dare semplici ordini, incoraggiare, lodare e così via<sup>15</sup>. È implicito che nel percorrere di anno in anno la suddetta tipologia di doppio binario ci sia la necessità di tenersi aggiornati sia su un piano linguistico sia un piano professionale.

### **L'autoapprendimento indipendente in rete**

Un'ulteriore riflessione richiama un altro percorso a doppio binario che va anche percepito a lungo termine e di continuo, di anno in anno, mentre l'insegnante cerca di tenere aggiornata la sua competenza pratica della lingua. Premesso che Internet offre un patrimonio di attività e di materiali che possono essere ripresi per un uso didattico o che sono già predisposti per tale uso (didatticizzati), vale la pena di riflettere sull'opportunità di approfondire le abilità linguistiche anche attraverso il *blended learning*.

Il *blended learning* può essere, o piuttosto è, un ottimo mezzo con cui stimolare l'auto-riflessione, così importante nella *forma mentis* di un insegnante. Non c'è che da 'cliccare' per esempio sul sito della *BBC Learning English*<sup>16</sup> per trovare qualche quiz linguistico articolato su un punto culturale (le festività), un campo semantico (la scuola, i colori, idiomi con le parti del corpo umano, gli animali domestici, gli animali selvatici), un punto grammaticale (le preposizioni, i comparativi) o una funzione linguistica (come fare suggerimenti), un'attività di lettura (brevi descrizioni di luoghi da visita-

<sup>14</sup> Di nuovo si rimanda al contributo di Marina Bondi e Franca Poppi in questo volume.

<sup>15</sup> Cfr. di nuovo M. Bondi e F. Poppi: '*Language for the classroom*' per un elenco esaustivo anche delle abilità e strategie richieste ad un insegnante di lingua.

<sup>16</sup> Si veda in proposito: <http://www.bbc.co.uk/learningenglish>.

re in Gran Bretagna) oppure accedere al sito dell'INDIRE<sup>17</sup> per utilizzare il materiale messo a disposizione.

Vale la pena, in effetti, di spendere qualche parola sull'opportunità di integrare l'apprendimento tradizionale con periodi di apprendimento autonomo. Internet è accessibile 24 ore su 24, è facile trovare e utilizzare CD multimediali ideati specificamente per l'apprendimento linguistico. A livello personale, i questionari distribuiti a studenti universitari dell'Università di Parma abbondano di commenti positivi dopo l'utilizzo dell'Aula Multimediale per periodi di studio indipendente ("Non sapevo che ci si poteva anche divertire imparando la lingua"). Si tratta di momenti scelti dall'utente in cui può riflettere sul proprio apprendimento, cercare di capire eventuali difficoltà nell'attivare alcune strategie linguistiche e trovare una soluzione da solo o rivolgendosi ad un qualche forum di discussione offerto in alcuni siti, quindi crescendo nelle proprie competenze e acquistando anche qualche punto di autostima<sup>18</sup>.

### Un percorso parallelo

Come è stato ricordato, l'insegnante di scuola primaria sta imparando la lingua inglese con il chiaro obiettivo, dichiarato all'inizio dei corsi di formazione, di insegnarla successivamente. L'insegnante sta anche imparando ad utilizzare la lingua per scopi pragmatici in diversi linguaggi (scritti e orali), diversi registri e diverse funzioni linguistiche, caratteristiche della tipologia dei materiali scelti per la loro appropriatezza in sede di insegnamento a bambini. Più precisamente, i linguaggi sono quelli richiesti al docente per svolgere la sua attività didattica in aula (*classroom management, class room discourse*): quello più vario, caratteristico dei materiali che utilizzerà insieme ai suoi alunni (*fairy-tales*, racconti brevi di animali che coinvolgono l'immaginazione del bambino, poesie, canzoni, manifesti); quello per eventuali contatti al di fuori dell'ambiente scolastico (depliant turistici, pubblicità per corsi all'estero); quello per tenersi aggiornato (libri sulla metodologia didattica, manuali per l'insegnante che accompagnano i libri di testo, spesso ricchi di suggerimenti per come svolgere l'unità didattica oltre a proposte di attività integrative o alternative, di completamento, ed altro).

Conoscendo i propri alunni e, di conseguenza, i loro stili conoscitivi in altri contesti/discipline, l'insegnante parte avvantaggiato e col piede giusto; avrà già avuto modo di notare quali sono i più bravi in matematica, in musica, in lingua italiana; quali imparano meglio ascoltando e guardando una spiegazione scritta; quali preferiscono interagire fra loro, quali sono più introversi e preferiscono lavorare da soli. Pertanto, rifacendosi alle

<sup>17</sup> Si vedano gli spazi relativi in <http://www.indire.it>.

<sup>18</sup> Vedi l'importanza di 'Affect' in *language learning* (Jane Arnold, a cura di *Affect in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge, 1999).

teorie di Gardner<sup>19</sup> sulle intelligenze multiple, applicate anche in sede di apprendimento linguistico, l'insegnante potrà sviluppare diverse attività che stimolino i suoi alunni a rispondere traendo spunto da una o più intelligenze innate. Come afferma Mario Rinvolucri (2002)<sup>20</sup>, che trae ispirazione dalle teorie di Gardner per un suo testo didattico:

*“I believe that Howard Gardner is right when he writes [...] that our students come with multiple intelligences, and that good teaching draws on each intelligence (musical, spatial, kinaesthetic, interpersonal and intrapersonal), as well as the ‘traditional’ intelligences (linguistic and logico-mathematical)”*.

A titolo esemplificativo, si può intuire l'utilità di elaborare delle attività di 'calcolo' con quegli alunni che possiedono un'intelligenza matematica: Rinvolucri propone ad esempio alcune attività utili per ricordare i nomi dei mesi, delle settimane, i giorni della settimana (*What's January plus five, December minus six*). Si può pensare poi di introdurre semplici giochi come 'L'Impiccato' per coloro che hanno una spiccata intelligenza linguistica, al fine di far imparare o ricordare il lessico, anche in un particolare campo semantico (per esempio i colori, gli animali, la scuola). Per ricordare le parti del corpo, per esempio, possono essere consone per l'alunno tendente all'intelligenza musicale attività basate su canzoni o rime. La canzone o la poesia può essere abbinata anche al movimento, se l'insegnante chiede all'alunno di toccarsi la testa, i piedi, e così via, attività che richiama anche il *Total Physical Response*.

È utile ricordare che molte delle attività che si svolgono in lingua italiana durante le lezioni di altre materie possono essere svolte anche in lingua inglese. Pertanto si potrebbe pensare di incorporare l'insegnamento di lingua inglese in un'ottica pluridisciplinare, in cui si insegnano i contenuti delle discipline anche attraverso la lingua che gli alunni stanno apprendendo. Si tratta del cosiddetto *Content Language Integrated Learning* menzionato prima. Quindi non sarebbe strano, anzi sarebbe utile, sentire dire durante una lezione di un'altra materia scolastica: "Possiamo fare questo anche nella nostra lezione di inglese...". L'importante è ricordare che l'insegnante può integrare e/o applicare altre teorie e/o metodologie didattiche efficaci nelle sue lezioni in inglese, e vice versa; in questo modo non vede le varie materie nel curriculum come 'compartimenti stagni', chiusi in se stessi, ma reciprocamente integrati.

### **Verso l'aggiornamento linguistico e professionale continuo**

Una discussione più teorica porta naturalmente anche a qualche riflessione sull'aggiornamento di cui dovrebbe poter usufruire l'insegnante di scuola primaria anche a livello professionale. Di nuovo si trova di fronte a un doppio binario, per quanto concer-

<sup>19</sup> Howard Gardner, *Frames of Mind*, Palladin, Granada Publishing, 1986.

<sup>20</sup> Mario Rinvolucri, *Humanising Your Coursebook*, Professional Perspectives, 2002.

ne sia l'aggiornamento professionale sia l'aggiornamento linguistico. Come può tenersi aggiornato? Qui subentrano le abilità per tutto l'arco della vita, le cosiddette *lifelong learning skills* con cui rendersi autonomo nell'apprendimento linguistico e nella formazione professionale continua in qualità di insegnante di scuola primaria. Ci sono numerosi tasselli mancanti che andrebbero attivati per tener vivo un percorso che porti l'insegnante avanti, invece di trattenerlo nella posizione di partenza in cui si trova alla fine dei corsi di formazione linguistica.

Ne commentiamo alcuni non difficili da mettere in pratica.

Considerato il notevole numero di insegnanti che ha intrapreso questa opportunità di formazione, sarebbe auspicabile mantener attiva la partecipazione in un forum di discussione in cui gli iscritti possono scambiarsi idee e esperienze, chiedere aiuti o delucidazioni riguardo una regola grammaticale o l'uso di una struttura particolare, mettere a disposizione di altri iscritti materiali o piani di lezioni particolarmente riusciti, e così via.

L'insegnante si trova ad effettuare anche attività di ricerca-azione: una volta lanciata un'idea di un'attività di potenziale efficacia, l'insegnante si dà da fare per raccogliere il materiale idoneo e per creare e sperimentare l'unità didattica.

Come accennato precedentemente, Internet e le più note Case Editrici propongono numerose attività di mantenimento e di miglioramento da svolgere anche in auto-apprendimento; molto utili sono i dizionari interattivi contenenti attività di approfondimento lessicale.

L'insegnante che si stanca di riproporre sempre le stesse attività con i diversi gruppi di alunni sarà sicuramente stimolato a cercare materiali nuovi e nuovi metodi d'insegnamento, attingendo dalle risorse disponibili in televisione, su riviste specializzate, riviste inglesi per bambini, fumetti, vignette, cartoni animati, e così via.

Sarebbe molto utile prendere spunto dalle più recenti iniziative sperimentate a livello europeo, fra cui il Portfolio Europeo delle Lingue, un valido mezzo con cui il discente può dimostrare le competenze acquisite nelle varie abilità linguistiche. L'insegnante potrebbe ad esempio raccogliere i suoi elaborati migliori per testimoniare sia a se stesso sia ad eventuali futuri datori di lavoro i propri progressi e capacità, segnando anche nella sua Biografia tutte le esperienze di contatto con la lingua straniera. Tale lavoro potrebbe essere esteso anche alla raccolta dei propri elaborati didattici oltre ai materiali creati da solo come studente di lingua, come, ad esempio, di lezioni particolarmente riuscite nel loro obiettivo didattico.

È opportuno evitare di tenere le lezioni delle altre materie scolastiche isolate in compartimenti stagni separati dalle lezioni di inglese. Vale la pena trovare qualche momento in cui creare potenziali agganci fra una materia e l'altro (l'inglese con la matematica, l'inglese con la musica, l'inglese con la storia, e vice versa).

Essendo già stato studente e riprendendo a studiare in età adulta, l'insegnante ha un'opportunità straordinaria per fare qualche riflessione sui propri stili cognitivi e su quelli de-

gli alunni nei confronti dell'apprendimento della lingua straniera, oltre che di identificare quali si applicano meglio e in quale contesto di insegnamento/apprendimento.

Riprendendo anche le teorie di Gardner e le idee di Rinvolucris riguardo al modo di personalizzare l'apprendimento linguistico (*humanising language learning*), è sempre opportuno sviluppare e sfruttare le strategie di apprendimento appropriate a ragazzi della fascia di età della scuola primaria, tenendo conto delle loro intelligenze innate. L'alunno ne trae sicuramente beneficio, trovandosi a suo agio nell'aula e potendo imparare nel modo che gli è più consono.

Tornando ai contatti più personali e più tradizionali dei forum di discussione, i seminari di didattica organizzati a livello locale o regionale (vedi *British Council*, LEND ecc.) sono sempre luoghi ricchi di proposte e di rinnovato entusiasmo nel trovare nuove tecniche didattiche nonché idee di lezione.

Non si può negare che la dura realtà del futuro consista nella pratica continua e nel continuo aggiornamento e ulteriore formazione. È indispensabile che a partire dai primi insegnanti che ottengono la certificazione B1 dei Centri Linguistici Universitari sia evidenziata la necessità di portarsi sempre verso un livello B1+ e oltre, tenendo anche in mente come punto di riferimento la '*Input Theory*' di Krashen per quanto riguarda l'approccio all'apprendimento della lingua.

Bisogna inoltre puntare sempre in avanti per non perdere quello che si è già acquisito. Questo è possibile mettendo in atto le proprie '*lifelong learning skills*' e strategie di apprendimento per mantenere viva la 'materia viva', cioè la competenza linguistica necessaria per comunicare nelle situazioni formali ed informali presenti nella realtà scolastica della scuola primaria. In quest'ottica, questo contributo ha voluto anche individuare alcune caratteristiche di un buon insegnante (di lingua) nonostante una conoscenza/competenza abbastanza limitata quale è quella corrispondente al livello B1.

In conclusione, i programmi di formazione di lingua straniera per gli insegnanti della scuola primaria non vanno visti come fini a se stessi. La certificazione stessa è soltanto un primo punto di arrivo per quanto riguarda una competenza linguistica di base e allo stesso tempo il punto di partenza per una formazione continua nel campo della didattica della lingua inglese nella scuola primaria.

## **Bibliografia**

- Arnold, J. (1999), "Affect in Language Learning", Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, H. (1986), "Frames of Mind", Palladin: Granada Publishing.
- Rinvolucris M. (2002), "Humanising Your Coursebook", Professional Perspectives.

## IL RUOLO DELLA FONOLOGIA INGLESE NEI PROGRAMMI DI FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI DELLA SCUOLA PRIMARIA

*Glenn Alessi\**

I programmi di formazione degli insegnanti raramente propongono uno studio sistematico e adeguato della fonologia dell'inglese per insegnanti di inglese come lingua straniera (EFL), in modo tale da consentire a insegnanti e allievi di affrontare appieno argomenti relativi alla comprensione e alla pronuncia.

Di conseguenza, tirocinanti (*Teacher Trainees*) o, in particolare, insegnanti che svolgono attività di insegnamento dell'inglese nella scuola primaria hanno espresso preoccupazione riguardo alla loro capacità di affrontare certi aspetti dell'inglese parlato, e ciò si riflette nel loro modo di insegnare. Tali insicurezze emergono in termini di riconoscimento e produzione di suoni a livello sia lessicale che fraseologico. Gli insegnanti-tirocinanti (*learner-teachers*) incontrano particolari problemi quando devono utilizzare materiali sonori esistenti in commercio, quali registrazioni di poesie, filastrocche, canzoni o racconti, nonché quando devono pronunciare comuni elementi lessicali presenti nei programmi didattici della scuola primaria.

Riflettendo su tali problemi, in questo articolo si suggerisce l'inserimento di uno studio strategico e sistematico della Fonologia Inglese, focalizzato su caratteristiche specifiche, nei programmi di formazione degli insegnanti, allo scopo di aiutare gli insegnanti-tirocinanti e i praticanti a superare le insicurezze e ad arrivare infine alla preparazione di insegnanti di inglese nella scuola primaria più sicuri e qualificati.

In primo luogo si presenteranno studi significativi e materiali che riguardano la pronuncia e la comprensione per il generico insegnante-tirocinante di inglese. Saranno poi identificate alcune prospettive problematiche e sarà fornita una lista di elementi specifici che potrà dare un'idea precisa di ciò che sarebbe necessario integrare nei futuri programmi per aiutare i tirocinanti ad affrontare meglio l'inglese parlato, con particolare attenzione alla formazione degli insegnanti per la scuola primaria in Italia.

---

\* Ricercatore di Lingua e traduzione inglese, Facoltà di Scienze della Comunicazione e dell'Economia, Università di Modena e Reggio Emilia.

## Studi precedenti

Ricerche, effettuate principalmente sull'insegnamento della pronuncia, e materiali per l'insegnamento e la formazione sviluppati negli ultimi 15 anni hanno fornito varie e importanti osservazioni per definire come l'inglese parlato sia normalmente studiato nei programmi di formazione degli insegnanti di lingua inglese. Numerosi ricercatori e studiosi di linguistica applicata hanno collaborato per definire parametri circa contenuti, scopi, metodi ed esercizi sul ruolo della pronuncia nella formazione dell'insegnante di inglese. Riferimenti ritenuti degni di nota per gli scopi di questo articolo sono riassunti di seguito, per ragioni di spazio, in quattro categorie generali:

### *Descrizioni e approcci generali*

Setter & Jenkins (2005) forniscono nel loro articolo la più esauriente ed aggiornata panoramica sull'insegnamento della pronuncia, con un'ampia bibliografia. Jenkins (1999) tratta di come insegnanti non madrelingua debbano tendere verso una pronuncia dell'inglese, come lingua internazionale (EIL), 'comodamente intelligibile', piuttosto che imitare necessariamente la pronuncia dei madrelingua (NS). BURGESS & SPENCER (1999) forniscono attualmente la più autorevole e approfondita ricerca sul rapporto tra insegnamento e apprendimento della pronuncia nell'inglese come lingua straniera (EFL), e lo studio dell'insegnamento della pronuncia e della fonologia da parte di insegnanti-tirocinanti di lingua, sostenendo che la fonologia dovrebbe essere insegnata insieme all'insegnamento della pronuncia.

### *Prospettive metodologiche*

Marks (1999) fa una riflessione su come la conoscenza e l'acquisizione della lingua e la metodologia d'insegnamento da parte dell'insegnante si integrino con un efficace insegnamento della pronuncia. Otlowski (1998) prende in esame l'attuale pensiero pedagogico su pronuncia e insegnamento e riconsidera il rapporto tra allievo e pronuncia. Walker (2001) riprende le principali caratteristiche della Lingua Franca (LFC) di Jenkins, che sono ritenute necessarie per un'intelligibilità internazionale, e paragona la loro utilità a un approccio LFC in opposizione ad un approccio contrastivo nell'insegnamento dell'inglese come lingua straniera (EFL) a gruppi monolingui. Lieff & Pow (2000) trattano di come lo studio sistematico della fonologia inglese non fornisca necessariamente agli insegnanti-tirocinanti gli strumenti adeguati per adattare i materiali ai bisogni degli studenti. Descrivono inoltre la situazione condivisa da insegnanti non madrelingua e studenti non madrelingua. Hughs (2006) fornisce un questionario per insegnanti-tirocinanti includendo tutto ciò che gli insegnanti-tirocinanti dovrebbero tenere in considerazione se dovessero integrare l'insegnamento della pronuncia nelle loro lezioni.

### *Temi di fonologia contrastiva*

Levis (1999) considera la pronuncia della scrittura (*spelling-pronunciation*) come modo per sfruttare la scrittura dell'inglese come risorsa per l'insegnamento della pronuncia. Vaughan-Rees (1991), prendendo le distanze da esercizi sulle coppie minime e fonemi singoli, ha concepito e curato un numero della newsletter del IATEFL Phonology Group dal titolo 'Rhymes and Rhythm', con esercizi specifici per l'insegnamento nella scuola primaria. Kolsawalla (2005) sostiene l'uso di ritornelli ritmici nell'insegnamento del lessico nella scuola primaria, dando per scontata la familiarità dell'insegnante con elementi sovrasegmentali della fonologia inglese, e Hotimsky (2006) parla delle non corrispondenze scrittura-suono e dell'insegnamento dell'inglese come Lingua Straniera a studenti italofofoni. Brown (1996) presenta un'indagine dettagliata sui problemi che lettere mute, vocali atone e consonanti doppie rappresentano per l'insegnante-tirocinante di inglese come lingua straniera (EFL *learner-teacher*) in termini di errori di scrittura, pronuncia sbagliata ed incomprensioni. McKenna (1999) fornisce motivi e metodi che sostengono lo studio della lettura fonemica da parte dei tirocinanti. Anche Mellersh (2001) considera l'uso della trascrizione fonemica per programmi di formazione dell'insegnante e presenta un proprio sistema intuitivo di trascrizione fonetica a base alfabetica.

### *Pubblicazioni relative ai materiali di insegnamento*

Una quarta categoria che riguarda specificamente l'insegnamento delle abilità di ascolto e di fonologia e pronuncia comprende manuali largamente conosciuti con supporto audio, quali Celce-Murcia, Brinton & Goodwin (1996), Teschner & Stanley-Whitley (2004), libri di testo e materiale di auto-apprendimento per insegnanti, tirocinanti e per l'uso in classe, tra cui Gilbert (1992), Hewings (1993), Hancock (2003), per citarne alcuni.

### **Temi di fonologia e insegnanti-tirocinanti di inglese per la scuola primaria in Italia**

I metodi attuali e i materiali per l'apprendimento incoraggiano l'integrazione di esercizi sulla pronuncia nei consueti programmi di studio sotto forma di esercizi pratici (sul libro di testo o su quello degli esercizi), piuttosto che studi di singoli elementi segmentali o sovrasegmentali. Lo studio a livello di frase, parola e fonema viene svolto al meglio in un autentico contesto comunicativo. Soltanto in manuali per insegnanti-tirocinanti come in Celce-Murcia, Brinton & Goodwin (1996), Teschner & Stanley-Whitley (2004) e in una certa misura Gilbert (1992), Hewings (1993), Hancock (2003) viene usata una terminologia che si riferisce a singoli temi nell'ambito della fonologia inglese, quali la *schwa*, l'accentazione intonativa della parola e della frase, o la lunghezza delle vocali.

La maggior parte degli insegnanti-tirocinanti ha affrontato direttamente l'aspetto sonoro solo attraverso i libri di testo durante il proprio apprendimento scolastico. Essi acquisiscono sufficienti abilità di pronuncia che applicano all'insegnamento, ma mostrano difficoltà, quando utilizzano o studiano specifici manuali d'insegnamento che trattano di elementi di fonologia. Tali manuali forniscono la necessaria motivazione sia per l'apprendimento che per l'insegnamento della pronuncia. La scarsa familiarità con terminologia e concetti di fonologia ovviamente non influenza la performance individuale della pronuncia, ma può limitare la capacità dell'insegnante di affrontare o comprendere appieno importanti differenze tra le varietà dell'inglese e importanti differenze tra inglese parlato e italiano parlato e l'effetto che queste hanno sulla comprensione e sulla pronuncia a livello sonoro, lessicale e fraseologico.

Un altro tema importante che influenza gli attuali approcci all'insegnamento della pronuncia consiste nel modo in cui la lingua inglese viene definita nel contesto dell'insegnamento. L'inglese insegnato come lingua straniera può essere generalmente definito come lingua internazionale, che è utilizzata in maggior misura da parlanti non madrelingua piuttosto che da parlanti madrelingua. Ciò si evidenzia nel fatto che è insegnata come lingua franca più che come lingua legata in particolare alla cultura di un paese. Questo atteggiamento, in teoria, ha portato ad imporre standard di pronuncia meno rigidi e a adottare come norma l'accento inglese tipico dei parlanti di una L1. Gli insegnanti sono spinti ad insegnare con la propria pronuncia personale dell'inglese, piuttosto che basarsi sugli standard della lingua madre.

Noncurante del recente scostamento dalla pronuncia 'simil-madrelingua' nella professione dell'insegnamento dell'inglese come lingua straniera (Holliday 2006: 385-386), molto materiale recente per l'insegnamento dell'inglese come lingua straniera in generale e nella scuola primaria contempla ancora esclusivamente parlanti madrelingua, utilizzando la RP (*Received Pronunciation*) come pronuncia modello. Ciò crea un profondo contrasto tra insegnanti-come-modelli-di-produzione e materiale registrato come modello ricettivo e produttivo di lingua all'interno della classe. Insegnanti della scuola primaria, poco avvezzi alla pronuncia RP a livello lessicale e fraseologico, possono demoralizzarsi se non si fornisce loro la conoscenza di elementi specifici della RP (o di altre varietà standard) che influiscono sulla loro comprensione e contrastano con la loro stessa pronuncia in classe. L'uso prescrittivo dei suoni RP per la trascrizione fonemica sui dizionari costituisce pur sempre uno strumento di riferimento utile e necessario per la pronuncia di parole non comuni, ma richiede studio sistematico della lettura in scrittura fonemica.

Altri temi ricorrenti di fonologia che riguardano insegnanti-tirocinanti italofofoni di inglese per la scuola primaria, come evidenziano gli studi citati, si riferiscono a elementi contrastivi tra inglese parlato e italiano parlato, nonché al rapporto spesso ingannevole tra scrittura e pronuncia dell'inglese. Levis (1999), Brown (1996), Mellersh (2001), McKenna (1999) e Hotimsky (2006) trattano, ciascuno in modo diverso, il problema della pro-

nuncia della scrittura dell'inglese e forniscono possibili prospettive e soluzioni per l'insegnante-tirocinante. Questo contrasto interessa in modo particolare insegnanti-tirocinanti italofofoni, la cui lingua madre (L1) si pronuncia quasi esattamente 'nel modo in cui è scritta'. Insegnanti italofofoni per la scuola primaria dovranno pronunciare parole apparentemente semplici appartenenti ad aree lessicali comuni quali scuola, vacanze, umori, casa, cibo, numeri, parti del corpo, colori. Questo stesso inventario di parole base può presentare difficoltà sostanziali per l'insegnante non avvezzo alla fonologia inglese, richiedendogli di comprendere sottili differenze di pronuncia in parole che facilmente si pronunciano male o si confondono (ad es. *hair-ear-eye*, *angry-hungry*, *thirteen-thirty*, ecc.).

Un altro ambito che richiede attenzione è la necessità di una maggiore consapevolezza delle differenze tra italiano e inglese a livello fonologico, in particolare quali siano i suoni comuni o quelli esclusivi, e delle differenze a livello ritmico. La differenza dell'accentazione in inglese rispetto alla sillabazione italiana rappresenta una difficoltà importante per la comprensione dell'inglese parlato da parte degli allievi italofofoni. La comprensione e l'applicazione dell'accentazione interessa particolarmente gli insegnanti della scuola primaria, che devono leggere storie, filastrocche, poesie e utilizzare canzoni in inglese. Per venire in aiuto agli insegnanti, sono particolarmente approfonditi gli elementi sovrasesgmentali (quali accentazione, ritmo, intonazione) in manuali per insegnanti largamente diffusi, quali Celce-Murcia, Brinton & Goodwin (1996), Teschner & Stanley-Whitley (2004), e libri di testo sulla pronuncia dell'inglese di Gilbert (1990), Hewings (1993, 2004) e Hancock (2003).

In ultima analisi, si richiederà agli insegnanti italofofoni per la scuola primaria di pronunciare parole che non hanno mai letto né sentito, e dimostrare una corretta sillabazione e accentazione in una frase. Tale abilità richiede ai tirocinanti di essere in grado di identificare il numero di sillabe in una parola, identificare le sillabe toniche e atone, identificare l'accentazione della frase e soprattutto di essere in grado di consultare un dizionario e saper pronunciare correttamente la trascrizione fonemica delle parole. I tirocinanti trarranno anche beneficio dall'acquisire familiarità con le differenze di pronuncia tra le più importanti varietà dell'inglese standard (ad es. stabilire quando la <r> si pronuncia o meno) e dal saper consultare un dizionario di pronuncia e distinguere tra RP, GA (*General American*), varietà regionali, varietà non standard e varietà non accettate della pronuncia di una parola.

### **Fonologia nei programmi di formazione degli insegnanti italofofoni per la scuola primaria - Suggerimenti**

Dopo aver brevemente preso in esame il contesto e il ruolo dello studio della fonologia dell'inglese allo scopo di aumentare le abilità fonologiche degli insegnanti-tirocinanti affinché acquisiscano una miglior capacità di pronuncia e insegnamento, questo

articolo si conclude con un elenco di elementi degni di attenzione nella messa a punto di un modulo specifico per i programmi di formazione di insegnanti italofoeni per la scuola primaria. Tale elenco comprende ambiti di particolare difficoltà per gli insegnanti, evidenziati ad esempio in un progetto di ricerca su piccola scala in Burgess & Spencer (2000), e a criteri utilizzati in numerose pubblicazioni per l'insegnamento e le prospettive di ricerca già citate nell'ambito dei temi di fonologia.

I suggerimenti non vogliono sostituire gli esercizi nei libri di testo usati dagli insegnanti-tirocinanti nel proprio studio dell'inglese. Gli esercizi del libro di testo sono mirati a migliorare la comprensione, la pronuncia o la conversazione, in cui i suoni sono presentati ed esercitati in contesti comunicativi. Questo elenco di criteri fonologici, invece, è teso ad aiutare e guidare gli insegnanti-formatori (e tirocinanti) nel considerare separatamente e identificare quali elementi specifici della fonologia dell'inglese necessitano di particolare attenzione, nonché a sviluppare le consapevolezza e le abilità che li aiuteranno ad affrontare meglio l'inglese parlato nella pratica dell'insegnamento.

*Azioni preliminari.* Gli insegnanti formatori dovranno per prima cosa selezionare gli elementi fonologici da analizzare a livello fonemico, sillabico, lessicale e fraseologico e individuare il livello di approfondimento dell'analisi. Questa selezione è condizionata in gran parte dall'identificazione delle differenze contrastive tra l'italiano e l'inglese a livello segmentale e sovrasegmentale. I formatori dovranno ordinare gli elementi selezionati, scegliere i tipi discorsivi in cui gli elementi sono importanti nei programmi didattici della scuola primaria (raccontare storie, poesie, filastrocche, ripetizioni corali o individuali ecc.) e scegliere un metodo di insegnamento che porti ai risultati più efficaci (ad esempio, affrontare i problemi tempestivamente, aiutandosi anche con altre abilità, o affrontare separatamente temi di fonologia attraverso ripetizione continua, filastrocche, micro-ascolto, ecc.).

*Percepire e produrre suoni problematici.* Determinare quali fonemi inglesi non esistono in italiano e quali di essi causano incomprensione quando vengono mal pronunciati (ad es. coppie minime come *ship-sheep*, *three-tree*). Porre particolare attenzione alla lunghezza delle vocali (brevi o lunghe), esaminare elementi lessicali di uso frequente nei programmi didattici della scuola primaria e identificare quali parole presentano problemi di pronuncia a livello di fonemi vocali o consonantici.

*Ritmo e scansione intonativa (stress timing).* Determinare quali elementi a livello fraseologico, come accentazione, ritmo e intonazione, dovrebbero essere studiati attentamente. Ciò dovrebbe significare imparare ad identificare sillabe toniche e atone, riduzione vocalica in sillabe atone (*schwa*), accentazione intonativa delle parole nelle frasi (per introdurre nuove informazioni, o in opposizione alle vecchie informazioni), perce-

pire le forme deboli (ad es. parole non accentate nelle frasi). L'esercizio nei sovrasesimali dovrebbe concentrarsi su esempi di lessico, frasi, poesie, filastrocche e storie da leggere ad alta voce tratti dai programmi di studio della scuola primaria e da pubblicazioni per l'insegnamento nella scuola primaria.

*Accento.* I formatori dovrebbero presentare le differenze tra i più importanti standard di pronuncia come trascritti nei dizionari; ad esempio, percepire le differenze tra *General American* (GA) e *Received Pronunciation* (RP) compresi il riconoscimento e la produzione di vocali contrastanti e dittonghi, oltre al riconoscimento e alla produzione di varietà di pronuncia in cui la <r> viene pronunciata o meno. Gli insegnanti della scuola primaria si sentiranno più sicuri nelle pronunce dove la <r> viene pronunciata /r/ prima di una consonante e in posizione finale di parola. Gli insegnanti-tirocinanti della scuola primaria dovrebbero essere ritenuti in grado di leggere correttamente ad alta voce la scrittura fonemica in RP, poiché presente nella maggior parte dei dizionari e dei materiali scolastici europei. Ciò non significa che la loro pronuncia deve assomigliare il più possibile a quella dei madrelingua. I tirocinanti dovrebbero invece essere in grado di pronunciare correttamente parole che non hanno mai incontrato, attraverso le trascrizioni sui dizionari. Un accento con la pronuncia della <r> italiana da parte di formatori e tirocinanti è perfettamente accettabile se non crea incomprensione o modelli di pronuncia sbagliati, cosa che potrebbe avvenire con insegnanti di scuola primaria non sufficientemente preparati.

*Pronuncia-scrittura.* Bisognerebbe porre particolare attenzione allo sviluppo della consapevolezza del rapporto tra scrittura e pronuncia in inglese. Alcuni di questi temi possono essere: regole con poche eccezioni (ad es. parole che finiscono per consonante e <e> muta con vocali lunghe in posizione di mezzo); lettere mute (ad esempio, *palm*, *comb*); pronuncia delle desinenze <ed> dei verbi al passato e pronuncia della <-s> finale nel plurale, nei verbi e nei possessivi; controllo dell'accentazione dei suffissi.

## Conclusioni

In questo articolo si è parlato di come formatori e insegnanti-tirocinanti di inglese come lingua straniera per la scuola primaria siano sempre più messi a confronto con temi di comprensione e pronuncia in inglese. Materiali di ascolto e produzione orale utilizzati in classe, quali canzoni, poesie, filastrocche, storie da raccontare e materiali di ascolto, richiedono all'insegnante di saper riconoscere e trattare elementi dell'inglese parlato in opposizione all'italiano a livello fonemico, sillabico, lessicale e fraseologico. Gli studi svolti negli ultimi 15 anni hanno altresì confermato la necessità di una maggior consapevolezza da parte dell'insegnante di elementi fonologici quali accento, pro-

nuncia e scrittura, lettura di trascrizione fonemica e sensibilità ad altre differenze tra L1 e L2 a livello segmentale e sovrasegmentale, come la scansione intonativa (*stress-timing*).

La consapevolezza fonologica e le sue applicazioni vengono sviluppate raramente nei programmi di formazione per gli insegnanti, che solo occasionalmente vi dedicano attenzione specifica, preferendo affidarsi, invece, ad esercizi di pronuncia integrati in materiali di studio dell'inglese come lingua straniera prodotti commercialmente per parlanti generici non madrelingua.

Allo scopo di far fronte a suoni non comuni, a pronunce e ad abilità nell'uso di racconti, canzoni e filastrocche e poesie, in questo articolo si sostiene la necessità dell'insegnamento diretto di elementi fonologici pertinenti agli insegnanti italofofoni di scuola primaria, parallelamente ad esercizi di pronuncia. La maggior consapevolezza e le appropriate abilità analitiche permetteranno ai futuri insegnanti di affrontare meglio i materiali, di effettuare scelte intelligenti nel pianificare le lezioni e di sentirsi più sicuri nel fungere da modelli di pronuncia per gli studenti.

## Bibliografia

- Brown, A. (1996), "The Trouble with Spelling", *Speak Out*, Newsletter of the IATEFL Pronunciation Special Interest Group, 17.
- Burgess, J. & Spencer (2000), "Phonology and pronunciation in integrated language teaching and teacher education". *System* 28, 191-215.
- Celce-Murcia, M., D.M. Brinton. J.M. Goodwin, (1996), "Teaching pronunciation: reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages". Cambridge: Cambridge University Press.
- Gilbert, J. (1990), "Speaking Clearly". Cambridge: Cambridge University Press.
- Hancock, M. (2003), "English Pronunciation in Use". Cambridge: Cambridge University Press.
- Hewings, M. (1993), "Pronunciation Task. A Course for Pre-Intermediate Learners". Cambridge: Cambridge University Press.
- Hewings, M. (2004), "Pronunciation Practice Activities: a resource book for teaching English pronunciation". Cambridge Handbooks for Teachers. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holliday, A. (2006), "Native – speakerism". *ELT Journal*: 60,4, 385-386.
- Hotimsky, F. (2006), "Heterophones". *Speak Out*, Newsletter of IATEFL Pronunciation Special Interest Group 35b, 32-35.
- Hughes, J. (2006), "Training Teachers of Pronunciation". *Speak Out*, Newsletter of IATEFL Pronunciation Special Interest Group 35b, 22-25.
- Jenkins, J. (1999), "Pronunciation in teacher education for English as an international

- language". *Speak Out*, Newsletter of IATEFL Pronunciation Special Interest Group 24, 45-48.
- Lieff, C. & E.Pow (2000), "Understanding and empowering the learner-teacher in pronunciation instruction: key issues in pronunciation course design". *HLT* 2, 6 Pilgrims, <http://www.hltmag.co.uk/nov00/index.htm>.
- Marks, J. (1999), "Is stress-timing real?". *ELT Journal* 53, 3, 191-199.
- Marks, J. (1999), "Pronunciation teaching: knowledge, awareness, action". *Speak Out*, Newsletter of IATEFL Pronunciation Special Interest Group 24, 5-15.
- McKenna, J. (1999), "Presenting and Practising Phonemic Script". *Speak Out*, Newsletter of IATEFL Pronunciation Special Interest Group, 23, 31-32.
- Mellesh, J. (2001), "An intuitive alphabet-based phonemic transcription system that allows phonetic access". *Speak Out*, Newsletter of IATEFL Pronunciation Special Interest Group, 27, 27-34.
- Otlowski, M. (1998), "Pronunciation: What Are the Expectations?". *The Internet TESL Journal*, IV, 1, 1998, <http://iteslj.org/>.
- Setter J. & J. Jenkins (2005), "State-of-the-art review article: pronunciation". *Language Teaching* 38,1.
- Teschner, R. & M. Stanley Whitney (2004), "Pronouncing English: A Stress Based Approach". Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Vaughan-Rees, M. (1991), "Rhymes and Rhythm". *Speak Out*, Newsletter of the IATEFL Phonology Speacial Interest Group, Special Issue.
- Walzer, R. (2001), "Pronunciation priorities, the Lingua Franca Core, and monolingual groups". *Speak Out*, Newsletter of IATEFL Pronunciation Special Interest Group, 28, 4-9.

## LA PROVA DI ASCOLTO NEL 'CERTIFICATE OF ENGLISH FOR PRIMARY TEACHERS' (CEPT)

Silvia Cacchiani\*, Sara Radighieri\*\*

### Introduzione

Il *Certificate of English for Primary Teachers* (CEPT) è un *achievement test*, che propone un determinato livello di abilità quale indicatore di raggiungimento degli obiettivi prefissati. Si tratta di un certificato rilasciato a cura dei Centri linguistici, elaborato congiuntamente dall'Università di Modena e Reggio Emilia e dall'Università di Parma e proposto anche ad altri centri della regione. Esso identifica il livello soglia per l'accesso all'insegnamento della Lingua Inglese nella scuola primaria, collocabile in corrispondenza del livello B1 del Quadro Comune Europeo (Consiglio d'Europa 2001).

In base alle esigenze specifiche del docente di Lingua Straniera (LS) non madrelingua e alle peculiarità di questo ambiente professionale, si è reso in primo luogo necessario elaborare un *profilo linguistico* specifico per il docente della scuola primaria (Bondi 2001, Bondi e Poppi, questo volume).

In particolare, la LS utilizzata nella scuola primaria è meglio caratterizzata come Lingua per scopi specifici (*Language for Special Purposes*), il cui uso può essere definito con riferimento ai due ambiti della lingua per la classe e la lingua per l'autoaggiornamento professionale (Bondi 2001). Hanno pertanto un ruolo fondamentale i tipi di interazione e generi comunicativi tipici dell'insegnamento all'interno della classe (Sinclair e Brazil 1982, Mehan 1985, Lynch 1996) come anche quelli relativi allo sviluppo professionale del docente, e quindi al miglioramento della propria consapevolezza linguistica. È quindi fondamentale promuovere la consapevolezza linguistica del docente non madrelingua di lingua straniera (Braine 1999, Llorca 2005) in vista dell'autoaggiornamento continuo di tale figura professionale (Bondi, Poppi, Low 2003). Ciò motiva l'allontanamento da standard generalizzati, quali i livelli stabiliti dalla ALTE<sup>21</sup> o da certificati come il CEELT<sup>22</sup> o il nuovo TKT<sup>23</sup>, in termini non solo di un diverso equilibrio tra le 5 abilità linguistiche, ma anche di scelta di contenuti e generi diversi in base

---

\* Ricercatore di Lingua e traduzione inglese, Facoltà di Lettere e Filosofia, Università di Modena e Reggio Emilia.

\*\* Tecnico didattico e Dottoranda, Centro Linguistico di Ateneo, Università di Modena e Reggio Emilia.

<sup>21</sup> Association of Language Testers in Europe, [www.alte.org](http://www.alte.org).

<sup>22</sup> Cambridge Examination in English for Language Teachers, <http://www.cambridgeesol.org/teaching/index.htm>.

<sup>23</sup> Teaching Knowledge Test, <http://www.cambridgeesol.org/TKT/index.htm>.

alle reali necessità del docente di LS nella scuola primaria italiana. In particolare, speciale attenzione è rivolta all'interazione all'interno della classe (Bondi e Alessi 2000), e quindi alle abilità di ascolto, produzione e interazione orale.

Questo contributo si propone pertanto di illustrare la prova di ascolto all'interno del *Certificate of English for Primary Teachers*. In particolare, si vedrà come sia stato possibile elaborare una prova che valuti la consapevolezza linguistica e le competenze comunicative dei futuri docenti di LS con riferimento al profilo linguistico del docente non madrelingua di LS nella scuola italiana. La finalità è appunto quella di discutere l'impostazione generale della prova di ascolto e di giustificare quindi scelta e strutturazione delle singole prove.

### **La comprensione orale nel profilo linguistico del docente**

Il profilo linguistico per il docente di lingua straniera nella scuola primaria, elaborato da Bondi e Poppi (questo volume) identifica il "nucleo centrale di conoscenze e abilità linguistiche necessarie per un insegnamento efficace così come ad identificare ulteriori aree di sviluppo". In particolare, i docenti devono dimostrare una padronanza della LS tale da fornire un modello valido di utente competente nella LS all'interno della classe. Più in dettaglio, la padronanza della LS sarà tale da poter:

- svolgere il lavoro in classe, quindi insegnare contenuti e gestire attività e interazioni nella classe;
- accedere allo sviluppo professionale continuo, ai fini sia del miglioramento della lingua sia dell'autoaggiornamento professionale;
- identificare e selezionare forme, funzioni e percorsi utili al processo di insegnamento/apprendimento.

Ai docenti si richiedono pertanto conoscenza e utilizzo:

- del linguaggio della classe;
- della lingua di autoaggiornamento professionale.

Vengono inclusi nel linguaggio per la classe: il linguaggio della routine quotidiana della classe (dalle istruzioni al modo di strutturare un'attività all'interazione con gli studenti), la lingua da insegnare (dalle principali aree lessicali e strutture grammaticali di riferimento ad elementi di cultura e civiltà, al sistema fonetico e all'alfabeto fonetico)<sup>24</sup>, CLIL (la lingua per l'arte, le scienze, ecc.), il linguaggio dei testi immaginari.

---

<sup>24</sup> Si noti a questo proposito la necessità imprescindibile per il docente non madrelingua di LS nella scuola primaria di riconoscere le non-corrispondenze nel sistema fonetico italiano ed inglese. In altre parole, il docente non madrelingua di LS nella scuola primaria italiana deve conoscere il sistema fonetico dell'inglese e riconoscere e capire l'alfabeto fonetico inglese per riuscire a determinare la pronuncia esatta di una parola con l'ausilio della trascrizione fonetica fornita da dizionari monolingue, bilingue e dizionari di pronuncia. Il quadro di riferimento è dato dunque in primo luogo dallo *Standard English*, e non tanto

Il docente deve inoltre padroneggiare la lingua per l'autoaggiornamento professionale, ed essere in grado di: comprendere e consultare materiali di aggiornamento scritti, interagire con altri professionisti in contesti informali come anche relazionare su esperienze di insegnamento, seguire brevi conferenze e annotare i punti principali, chiedere chiarimenti o fornire spiegazioni, scrivere un *Curriculum vitae* o una lettera a un responsabile della formazione dei docenti secondo un modello prestabilito.

In termini di comprensione orale, ciò significa che, a livello di linguaggio per la classe, il docente della scuola primaria è in grado di comprendere i punti fondamentali di programmi TV e registrazioni su argomenti di suo interesse tra i più comuni e noti e adattati ai discenti se la dizione è lenta e chiara, comprese canzoni, brevi storie animate, ecc.

Allo stesso modo, a livello di linguaggio per l'aggiornamento professionale, il docente deve essere capace di comprendere il significato complessivo e i principali contenuti di una conversazione di carattere professionale su argomenti noti se la dizione è lenta e chiara ed essere in grado di seguire e comprendere presentazioni e conferenze su argomenti noti e ben strutturate, se supportate da ausili visivi.

### **La prova di comprensione orale: descrizione dei *tasks***

Il contesto nel quale nasce il *Certificate of English for Primary Teachers* è l'ambito dei linguaggi specialistici (LSP). Si tratta dunque di un test i cui contenuti e i cui metodi sono determinati dall'analisi delle esigenze specifiche di comunicare nelle situazioni tipo relative all'uso dell'inglese per l'insegnamento della LS nella scuola primaria, identificate dal *profilo linguistico*. Se è possibile definire uno *specific language purpose test* come

“[a test] in which test, content, and methods are derived from an analysis of a specific purpose target language use situation, so that test tasks and content are authentically representative of tasks in the target situation, allowing for an interaction between the test taker's language ability and specific purpose content knowledge, on the one hand, and the test tasks on the other” (Douglas 2000:19); e, inoltre, “[such] a test allows us to make inferences about a test taker's capacity to use language in the specific purpose domain” (Douglas 2000: 19); la specificità della certificazione CEPT consiste dunque nell'essere collocato non tanto fra i test per scopi generali (es. il *Preliminary English Test*<sup>25</sup>, corrispondente al livello B1 previsto dal Quadro di Riferimento Europeo), quanto fra quelli per scopi specifici. Il test si propone di valutare la preparazione e il livello di conoscenza della lingua assieme a certe abilità specifiche pertinenti

---

dall'inglese 'internazionale' (EIL) o 'europeo' (*EuroEnglish*) (Seidhofer 1999, Jenkins 2000), che sembrerebbe prevedere uno standard di riferimento basato su varietà di inglese non madrelingua e, ad oggi, non univoco. È evidente però che è importante familiarizzare anche con l'enorme varietà di inglesi parlati nel mondo. (Cfr. il contributo di G. Alessi, in questo volume, per una più ampia discussione di questo punto).

<sup>25</sup> <http://www.cambridgeesol.org/exams/pet.htm>.

all'insegnamento nella scuola primaria nonché necessarie al fine di futuri aggiornamenti professionali derivanti appunto dalle esigenze di questo tipo di insegnamento.

La prima fase della creazione del test (*development*) non ha potuto prescindere dall'individuazione, descrizione ed analisi della situazione e dei partecipanti in riferimento allo stesso profilo linguistico del docente di lingua straniera nella scuola primaria: il target della certificazione (*test takers*) sono dunque i docenti di scuola primaria il cui profilo è stato ben definito in precedenza. In particolare, il docente di LS nella scuola primaria è, da un lato, oggetto e fruitore della formazione linguistica necessaria per raggiungere il livello di competenza richiesto per poter insegnare la LS, e di conseguenza diventa anche fruitore di momenti di aggiornamento professionale derivanti, appunto, dall'attività di docente; dall'altro è soggetto formante, che mette in campo le competenze specifiche sviluppate per la formazione linguistica del bambino. In questa fase il docente di LS dovrà utilizzare generi e canali comunicativi col quale il bambino abbia familiarità, saper ricreare situazioni verosimili e rassicuranti.

Una riflessione di questo tipo ha portato, nella seconda fase di elaborazione del test (*operationalization*), alla individuazione della tipologia di prove specifiche (*tasks*) da inserire nella certificazione in relazione alle 5 abilità previste, come anche nella creazione di didascalie (*rubrics*) che rendano espliciti gli obiettivi, la procedura e i tempi di ciascun *task*.

La prova di comprensione orale è strutturata pertanto in modo tale da potere valutare la conoscenza dei contenuti/abilità di cui sopra. Le strutture grammaticali utilizzate corrispondono al livello B1 previsto dal Quadro Comune di Riferimento Europeo. Generi e lessico sono determinati in base a tale livello e all'utilizzo specifico della lingua straniera in quanto lingua per scopi parzialmente specifici. Tempi e modalità di realizzazione sono stati attentamente valutati sia in base al profilo linguistico del docente di LS nella scuola primaria, sia con riferimento alla letteratura sulla valutazione/insegnamento delle abilità di ascolto (Ur 1984, Buck 2001, Flowerdew e Miller 2004) e alla letteratura sulla valutazione dell'inglese come lingua per scopi specifici (Douglas 2000).

Ne risulta una prova di ascolto della durata complessiva di 30 minuti e che prevede 3 parti successive, composte da:

- Parte 1, linguaggio della classe, *short story*;
- Parte 2, linguaggio della classe, *conversazione*;
- Parte 3, linguaggio dell'autoaggiornamento professionale, *lecturette*.

Vedremo ora in dettaglio i *tasks* specifici individuati per la prova di ascolto (riportati per intero nelle Appendici 1, 2, 3)<sup>26</sup>, e il *rationale* che ha portato alla scelta degli stessi.

---

<sup>26</sup> Il prototipo riportato in appendice è stato elaborato e valutato da un gruppo di lavoro composto da Marina Bondi, Franca Poppi, Marc Silver, Glenn Alessi, Silvia Cacchiani, Sara Radighieri (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia).

*Parte 1: Linguaggio della classe - short story*

La *short story* (Appendice 1) presenta le seguenti caratteristiche:

- linguaggio della classe;
- domande (1-7); selezione di immagine (A, B, C) corrispondente alla risposta esatta;
- durata: 8 minuti.

Il linguaggio immaginario di filastrocche, canzoni, racconti ecc. ha un ruolo fondamentale sia nel monoennio iniziale, sia nei due bienni della scuola primaria: la trasmissione orale è parte integrale della creazione di conoscenza nell'universo del bambino e rimane un canale preferenziale per introdurre nuove conoscenze in modo naturale. La *short story* assume pertanto un'importanza fondamentale, sia come strumento di valutazione delle abilità di ascolto del docente, sia come genere con il quale il bambino ha maggior dimestichezza e dunque strumento essenziale per il docente di LS nella scuola primaria.

In particolare, la *short story* prevista dal prototipo è stata costruita con riferimento ai descrittori del Quadro Europeo di Riferimento Comune come anche ai contenuti dei Programmi Ministeriali (1985) e alle Indicazioni Nazionali per la scuola primaria (2004), facendo dunque riferimento alle abilità e conoscenze che il bambino raggiunge e consolida durante la scuola primaria, corrispondenti al Livello A1 - Introduttivo/di scoperta<sup>27</sup>.

Il livello di rielaborazione richiesto al *test taker* è minimo: all'ascolto di informazioni specifiche corrisponde una scelta tra tre opzioni sulla base di immagini. In questo senso non vi è interazione tra l'attività in cui il candidato è impegnato e il tipo di *task* nel quale è coinvolto; si tratta dunque di un *task* autentico ma non interattivo<sup>28</sup>. L'eloquio è chiaro e lento, non vi sono interruzioni, correzioni o riformulazioni.

*Parte 2: Linguaggio della classe - dialogo*

Il secondo *task*, un *dialogo* (Appendice 2) presenta le seguenti caratteristiche:

- linguaggio della classe;
- domande (8-15); test a scelta multipla, selezione di risposta esatta (A, B, C, D);
- durata: 13 minuti.

<sup>27</sup> Si noti a questo proposito che tale *short story* potrebbe essere pertanto utilizzata all'interno di una unità di apprendimento durante il secondo biennio della scuola primaria.

<sup>28</sup> Tale caratterizzazione si ricollega alla definizione data in ambito di ESP (*English for Special Purposes*) del tipo di materiale utilizzato per i test: materiale *autentico*, creato durante attività e processi in determinate situazioni, e materiale *genuino*, cioè materiale realmente prodotto da altri utenti in situazioni di comunicazione reali e poi riutilizzato per vari scopi che possono però non essere quelli originali (ad esempio, il prontuario di laboratorio inizialmente prodotto per altri scopi e utilizzato poi per illustrare l'uso del passivo). Il materiale autentico viene ulteriormente differenziato in *situazionale* e *interattivo*: mentre per i materiali *situazionali* vengono rese note le somiglianze tra il *task* e le esigenze comunicative nelle situazioni reali, nel caso di materiali *interattivi* abbiamo una rielaborazione del materiale al fine dello svolgimento del *task* stesso (Douglas 2000: 16 e seguenti).

Nell'ambito dell'internazionalizzazione del sistema educativo, che è una delle direttive più interessanti che recentemente il Ministero ha lanciato, si collocano le attività di scambio con l'estero, la partecipazione a progetti internazionali di cooperazione, e altri progetti che possono coinvolgere le classi di ogni ordine e grado in un processo di ampliamento dei confini della scuola.

Un aspetto importante del test è quindi legato alla capacità del docente di lingua di poter partecipare ad iniziative che coinvolgano gli studenti in progetti di scambio/cooperazione/attività in paesi di lingua straniera. Vediamo quindi in questa seconda parte del test l'insegnante coinvolto in un'attività di soggiorno all'estero.

La prova prevista è una conversazione presso una scuola estiva di inglese nel Regno Unito tra un docente madrelingua e il docente che ha accompagnato i propri allievi. Seppur anche in questo caso abbiamo un task che non prevede interazione coi contenuti, l'ascolto è reso più difficoltoso poiché l'eloquio pur rimanendo lento e chiaro è caratterizzato da pause, riformulazioni, riempitivi tipici della conversazione. Il registro è informale.

### 3.3. Parte 3: Linguaggio per l'autoaggiornamento professionale - *lecturette*

Il terzo task, una *lecturette* (Appendice 3) presenta le seguenti caratteristiche:

- linguaggio dell'autoaggiornamento professionale;
- domande (16-22); *fill-in-the-gaps*;
- durata: 9 minuti.

Con riferimento all'aspetto pertinente alla particolare figura del docente di scuola primaria, ovvero, il 'maestro' come target della formazione/aggiornamento linguistico, il test mira a valutare la preparazione linguistica che metta il docente in grado di poter partecipare a sessioni di aggiornamento professionale quali conferenze, workshop, corsi all'estero, ecc. Generi che potrebbero essere inseriti in questa ultima sezione del test sono testi caratterizzati da un interesse pedagogico quali estratti di conferenze, brevi studi su casi specifici, istruzioni sulla conduzione di attività in classe.

A questo proposito il prototipo prevede per la terza ed ultima parte della prova di ascolto una *lecturette* in cui un insegnante/formatore parla di argomenti legati al processo di insegnamento/apprendimento. L'eloquio è lento e chiaro. Vi sono interruzioni, pause e *fillers* tipici del linguaggio parlato. Il registro è relativamente formale.

Si tratta di una prova con grado di interattività medio-basso: il candidato completa i gaps negli appunti relativi alla *lecturette* utilizzando parole di contenuto (sostantivi e aggettivi) incontrati nel *listening*. Non si tratta dunque di un task di *note taking* e non si richiedono al candidato abilità di interazione con il materiale, tuttavia è necessario prestare particolare attenzione al fine di cogliere i punti fondamentali della *lecturette*, ricostruirne il senso e risalire al sostantivo corretto.

## Conclusioni

In questo breve intervento abbiamo giustificato l'elaborazione del *Certificate of English for Primary Teachers* in quanto test per lingue speciali esclusivamente rivolto ai docenti non madrelingua di LS nella scuola primaria. Mentre in futuro, e solamente dopo un'adeguata fase di *piloting* e la validazione finale, sarà dato ampio spazio alle modalità di valutazione relative a tale certificazione, scopo principale di questo contributo è stato illustrare lo stretto legame esistente tra la considerazione attenta dello scenario in cui il docente non madrelingua di LS si trova ad agire e la necessità di un test per la certificazione di una lingua per scopi speciali che si allontanano dalle certificazioni, troppo generiche, già esistenti.

In particolare, il riferimento alla prova di ascolto prevista nel prototipo ha permesso di illustrare come definizione di scopi, situazione e partecipanti e relativa identificazione delle conoscenze e abilità linguistiche necessarie ai fini di un insegnamento efficace (cfr. *profilo linguistico*) portino all'elaborazione di *tasks* specifici. Oltre a vedere il *test taker* impegnato in attività simili a quelle che dovrà svolgere come docente di LS, tali *tasks* permettono di testare al meglio le competenze del candidato, in relazione al linguaggio della classe come anche al linguaggio dell'autoaggiornamento professionale, cioè ai due ambiti in cui deve sapersi muovere il docente non madrelingua di LS nella scuola primaria.

## Bibliografia

- Alessi, G. (questo volume), "Il ruolo della fonologia inglese nei programmi di formazione EPT (English for Primary Teachers)".
- Bondi, M., G. Alessi (2000), "The basis of teacher talk: questioning, instruction giving, paraphrasing", *PLEASE*, <http://www.please.unimo.it>.
- Bondi, M. (2001), "Towards a Language Profile for the FL primary teacher", in M. Gimenez Raya, P. Faber, W. Gewehr, e A. Peck (a cura di), *Effective Foreign Language Teaching at the Primary Level*, Berlin, Peter Lang, pp. 39-50.
- Bondi, M., F. Poppi (questo volume), "L'insegnante di lingua straniera nella scuola primaria: per un profilo e per una certificazione delle competenze".
- Bondi, M., F. Poppi, L. Low (2003), "Fostering autonomy: implementing change in teachers education", in J. Northcott, A. Heller-Murphy e H. Trappes-Lomax (eds.) *Autonomy in Language Teacher Education. Proceedings of IALS 9<sup>th</sup> Symposium for Language Teacher Educators*, pp. 1-11.
- Braine, G. (a cura di) (1999), "Non-Native Educators in English Language Teaching". Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Buck, G. (2001), "Assessing Listening", Cambridge, CUP.
- Council of Europe (2001), "Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment", Cambridge, CUP.

- Douglas, D. (2000), "Assessing Languages for Specific Purposes", Cambridge, CUP.
- Flowerdew, J., L. Miller (2004), "Second Language Listening: Theory and Practice", Cambridge, CUP.
- Jenkins, J. (2000), "The Phonology of English as an International Language", Oxford, OUP.
- Llurda, E. (2005), "Non-Native Language Teachers. Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession", Springer.
- Lynch, T. (1996), "Communication in the Language Classroom", Oxford, OUP.
- Mehan, H. (1985), "The structure of classroom discourse", in T. van Dijk (a cura di) *Handbook of Discourse Analysis, III: Discourse and Dialogue*, London, Academic Press.
- Ministero della Pubblica Istruzione, 1985, "Programmi didattici per la scuola primaria", D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104.
- MIUR, (2004), "Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria", D.Lgs. 19 febbraio 2004, n. 59.
- Seidhofer, B. (1999), "Double standards. Teacher education in the expanding circle", *World Englishes*, 18 (2), pp. 233-54.
- Sinclair J., McH., D. Brazil (1982), "Teacher Talk", Oxford, OUP.
- Ur, P. (1984), "Teaching Listening Comprehension", Cambridge, CUP.

**APPENDICE 1 - PARTE 1. LINGUAGGIO DELLA CLASSE: SHORT STORY**

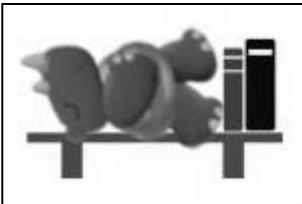
*This is Part 1, questions: 1 – 7.*

*You will hear a short story twice. For each question there are three pictures. Listen to the recording carefully and select the box below the correct picture.*

*You have 20 seconds to look at part 1.*

*Pause 20 seconds.*

*1. Where does Rhino sleep?*



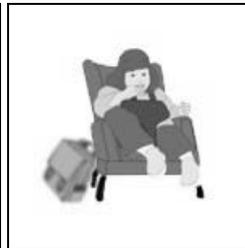
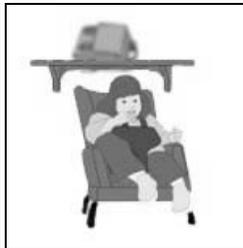
*2. When was Claire born?*

October 2000						
S	M	T	W	T	F	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

October 2000						
S	M	T	W	T	F	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

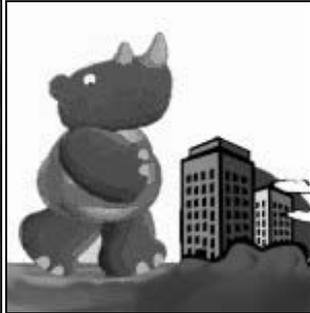
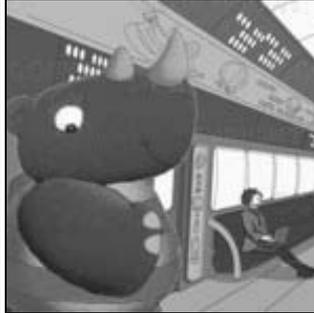
October 2000						
S	M	T	W	T	F	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

*3. Where is Claire's backpack?*

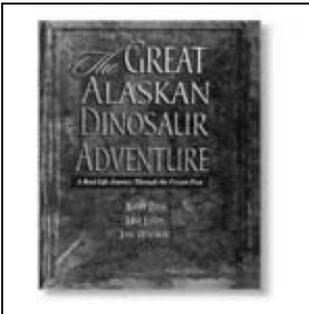


*4. How do Tom and Miss Daisy realize that Claire's backpack is on the bus?  
when Rhino makes a call / when Rhino shouts out loud / when Rhino pushes the backpack against Tom's legs*

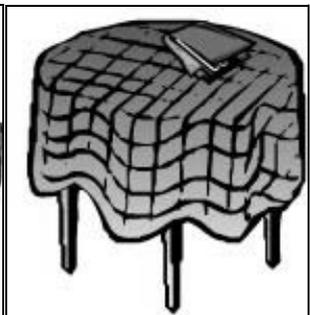
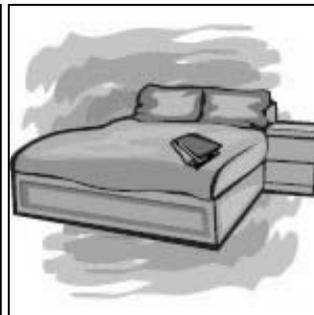
5. How does Rhino arrive in the town centre?



6. What does Rhino buy as a birthday present?



7. Where is Rhino's wallet?



Pause 5 seconds. Now listen again. Repeat. This is the end of Part 1. Pause 10 seconds.

*Listening paper tapescript (1)*

*Claire is a 10-year-old girl. She has got red hair, green eyes and freckles, pony tails and a big smile. She has a very very big bedroom, with toys and dolls everywhere. All but one of her toy pets sit on the shelf opposite her bed or lie in a big basket. All but Rhino the Dino, her favourite. He can jump on the bed and sleep under the blankets.*

*It is the 9th of October today and Claire's birthday is tomorrow, she was born on the 10th but she's having her birthday party on Saturday the 11th because schools are closed on Saturdays. This way all her friends will come to the party, both her school-mates and the girls from the gym. They'll come at around 4 p.m. and maybe they'll stay until midnight. It's going to be a great party.*

*It's Claire's birthday tomorrow and Rhino wants to buy something special. So he wakes up early in the morning and hides into Claire's backpack to go to the town centre. Claire is in a hurry, and doesn't notice him. Unfortunately, once on the bus she doesn't put her backpack under the seat or next to her. Instead, she puts it in the luggage rack above her seat and forgets that she left it there.*

*That's when Rhino's adventures start. Left alone, he says to himself: "Let's see what you can do, Rhino. Bring Claire her backpack, go to town, buy her a birthday present and then get back home in one piece!"*

*To get Claire her backpack seems quite easy. Tom the bus driver and Miss Daisy the teacher are still on the bus, so Rhino starts shouting loudly, but Daisy and Tom keep on talking and they don't hear him. Poor Rhino has to pull the backpack towards Tom and finally push it against his legs. Miss Daisy immediately realizes that Claire has forgotten her pink backpack and takes it to her.*

*It is 8:30, Rhino can now leave unnoticed and go shopping for Claire's present. He can't walk to the centre, it is still too far for him, and the metro is closed because most metro workers are on strike today. So he takes the bus. It's a rather long way, but after half an hour and 15 stops he is on the high street, ready to buy a present.*

*Now, the problem is that he doesn't know what to buy. Claire loves adventure books, boy-bands, sportswear and cargo-pants, but she has started putting on some make-up and going to the cinema with her friends on Sunday afternoons. Much better to buy the latest hits by Ricky the Rocker, she loves Ricky's voice.*

*Poor Rhino, he has a present now but he cannot find his wallet anywhere. What if he left it at home? It's 11:30, too late to go back. Then he remembers: "First I left it on the bed, then I had breakfast and forgot it on the table. I was in a hurry, run upstairs, and put on my coat. I put it in the left-hand pocket of my coat".*

*Finally Rhino finds the wallet, pays and gets his change. It's midday now, he will buy fish and chips from the man on the street, go home with Claire's present and wait for her to come back from school.*

## APPENDICE 2 - PARTE 2. LINGUAGGIO DELLA CLASSE: DIALOGO

*Now turn to Part 2, questions: 8-15.*

*You will hear a conversation at a summer language school in Taunton in the UK between the school director (John Milton) and one of the teachers who has accompanied a group of Italian students over to the UK (Anna Costi). Listen and the correct answer for each question. You will hear the recording twice.*

*You now have 40 seconds to look at part 2.*

*Pause 40 seconds.*

*8. Anna Costi and John Milton:*

- a. know each other
- b. have never met before
- c. have only ever spoken by phone
- d. are married

*9. The host families:*

- a. have all arrived
- b. are in the car park
- c. are in the gym
- d. have not all arrived yet

*10. If a student's surname begins with G his family will be waiting:*

- a. in the gym
- b. in the dining room
- c. in the car park
- d. in the school hall

*11. If a student's surname begins with S his family will be:*

- a. in the gym
- b. in the dining room
- c. in the car park
- d. in the school hall

*12. The party has been organised for the students:*

- a. and their families
- b. and their college staff
- c. and local musicians
- d. only

*13. Students who haven't yet paid their fees must:*

- a. pay in euros
- b. speak to the teacher
- c. pay within a week
- d. pay by cheque

14. *The school cook:*

- a. is a famous international chef
- b. offers a wide choice of food
- c. will prepare alternative food if necessary
- d. prefers cooking Italian food

15. *Anna and John are going to:*

- a. have dinner together
- b. have a drink together
- c. go home
- d. bring all the families together for a meeting

*Listening paper tapescript (2)*

*Anna:* Hello John, how are you?

*John:* Fine thanks, Anna. How nice to see you here again in Taunton. I hope you had a good trip over.

*Anna:* Yes, we did thanks. The flight was on time and everything went very well. For once even the lunch on the plane was quite nice, so not so many complaints from the students! Anyway, the children are quite tired now after their journey and they are looking forward to meeting their host families. I know the families have already arrived so tell me how you've organised everything this time and we can send them all home.

*John:* Well, I thought the best way to do this is to divide the families into 3 groups according to the surnames of the Italian students. So if your Italian students surnames begin with letters from A to H their host family is already waiting for them in the gym, which is downstairs near the dining room if you remember.

*Anna:* And where do the other two groups have to go?

*John:* Students whose surnames begin with letters from I to P should wait in the car park outside where they got off the coach and the last group with family names from Q to Z should go to the school hall which is at the end of the corridor on the left. I checked the list just before you arrived and all the host families are already here. No-one is missing.

*Anna:* OK fine. Is there anything else I need to tell them right now or shall we wait until we see them tomorrow?

*John:* Well there are a few more things they need to know before tomorrow evening

....

*Anna:* Like...?

*John:* Like we've organised a welcoming party for the students and the college staff tomorrow night...

*Anna:* Oh that's a great idea John, I'm sure they'll love that!

*John:* There's going to be food and drink, as well as games and live music. Nothing special, just a local band who play together for fun! Of course we won't finish too late as they'll probably still feel quite tired tomorrow evening after their first day in England. I expect we'll have finished by around 11.30 or midnight at the latest.

*Anna:* Yes, that sounds fine. The families won't want to pick them up too late either.

And ..... ummm .....can I ask you about a practical matter? I know that some of them haven't paid the full amount of school fees for the three weeks. Some paid before they left but some of the parents have sent the money over with their children in cash.

*John:* That's fine. I hope it's not too many. I suppose they've brought euros with them or do you think...?

*Anna:* Actually we're only talking about 4 or 5 students but yes they've got euros and they'll have to get to a bank to change the money to sterling. What shall I tell them?

*John:* I think we can allow them another 6 or 7 days at the most to sort out their money. Let's say if they've paid their fees by this time next week then that's fine by me but if they have any problems tell them to come and talk to me. Now there's just one last thing I wanted to say and it's about food...as you know they're having all their meals with their host families except lunch. I remember last year we had a few problems with the menu so this time round I thought we'd print out the lunch menu for the students to see at the beginning of each week, then if they have any particular requests they could talk to the chef about.

*Anna:* Oh this is all new! What do you mean by requests? Can they ask the chef to change the menu?

*John:* Well, seeing as there are almost 60 of them that would be too much. No, I meant that if there are vegetarian students or some of them who don't like fish for example they could ask him to prepare an alternative dish but obviously he needs to know this ahead of time. You can't just tell him an hour before lunch.

*Anna:* Ok, nice idea but I think we should talk about this again. Let's go out to the coach and get them home to their families. We can always discuss this later this evening over a beer in the pub!

*John:* That sounds fine to me, Anna!

**APPENDICE 3 - PARTE 3. LINGUAGGIO PER L'AUTOAGGIORNAMENTO  
PROFESSIONALE: LECTURETTE**

*Now turn to Part 3, questions: 16-22.*

*You will hear a teacher talking about the different causes of students' lack of participation during classroom activities. For each question, fill in the missing information in the numbered space. You now have 40 seconds to look at part 3. (Pause: 40 seconds).*

Students are often reticent and anxious about answering questions in class.

(16) \_\_\_\_\_ is important because students can:

- test their own hypotheses;
- negotiate comprehensible (17) \_\_\_\_\_;
- formulate (18) \_\_\_\_\_ output.

Teachers should encourage students' participation.

Possible causes of students' lack of participation are:

1. the students' low (19) \_\_\_\_\_ in English
2. the fear of making (20) \_\_\_\_\_
3. the teacher's tendency to involve brighter students
4. the teacher's intolerance of (21) \_\_\_\_\_
5. the students' inability to understand the teacher's (22) \_\_\_\_\_ and/or questions.

*Now listen. (Pause: 5 seconds). Now listen again. This is the end of Part 3. (Pause: 10 seconds).*

*Listening paper tapescript (3)**How important is getting students to respond in classroom?*

Eliciting students' response in classroom can be a problem. Almost any teacher will have been confronted with students who are reticent and anxious about answering questions.

On the other hand, not everybody may know that about 41 per cent of the questions asked during a fifty-minute lesson usually receive no reply.

Well, --- of course this doesn't mean that next time you go to class you'll have to force your students to participate, even if they aren't ready.

Yes --- participation is important, but we shouldn't assume that talking equals learning, - -- in other words, that talking is the same thing as learning.

Well, ---- when students answer questions asked by the teacher or by another student, ask questions themselves or give comments, they are basically doing three things:

- testing hypotheses about the language;
- negotiating comprehensible input;
- formulating comprehensive output.

It is, therefore, essential for us --- as teachers, to promote our students' participation. But above all we should try to discover the causes of our students' lack of participation. So --- what can be the reasons for our students' reticence?

Well --- we could mention at least five different reasons:

1) first, there's the students' low proficiency in English ... - Of course that's relevant... and we know that the best students will tend to participate more -

2) the second reason is their fear of making mistakes and of being criticized... - Yes... we all know that students don't like being criticized... that they are afraid of losing face in front of the class -

3) as a third reason we can mention the fact that teachers have often shown the tendency to involve brighter students, from whom they are sure of getting the right answer.

4) then, still focusing on the teacher, we shouldn't forget some teachers' intolerance of silence, which makes them decide to provide the answer themselves or to ask another student.

5) and finally, we have to remember that the students' lack of response can be attributed to lack of understanding of the teacher's instructions and/or questions.

# UNA PROVA SPECIFICA PER INSEGNANTI D'INGLESE NELLA SCUOLA PRIMARIA: CARATTERISTICHE, ANALISI E RISULTATI DELLA PRIMA SPERIMENTAZIONE SUL CAMPO

Joëlle Crowle\*, Liz McIlvanney\*

## Contesto e obiettivi

La prova descritta nel presente articolo riguarda la lingua inglese, è rivolta ad insegnanti di L2 della scuola primaria ed è tesa a verificarne le competenze linguistiche al livello B1 del Quadro Europeo di Riferimento per le Lingue (QERL). Tale prova è stata ideata, elaborata, somministrata e corretta da due dei *test designer* responsabili per lo sviluppo delle prove di idoneità linguistica svolte, al medesimo livello (accertamenti Altair) da studenti (circa 12.000 ogni anno) dell'Università degli Studi di Bologna (Rossini Favretti *et al.*, 2003). Agli insegnanti che superano la prova è rilasciato un attestato dal Centro Interfacoltà di Linguistica Teorica e Applicata (CILTA) dell'Università degli Studi di Bologna (Rossini Favretti *et al.*, 2003), che certifica la competenza linguistica del candidato e la sua idoneità all'insegnamento di L2 nelle scuole primarie.

La prova, commissionata dal Centro Risorse Territoriali di Bologna e somministrata per la prima volta nel giugno 2006, si prefiggeva di ottenere tre obiettivi principali:

- verificare le conoscenze acquisite in inglese durante i corsi specifici di formazione degli insegnanti;
- accertare il raggiungimento del livello B1 soprattutto nel contesto dei domini educativi/sociali, utili per l'insegnamento nelle scuole primarie;
- creare una prova equiparabile all'accertamento linguistico universitario, nella prospettiva futura che tale prova possa eventualmente consentire di acquisire crediti universitari nell'ambito di una laurea in materie pedagogiche.

La popolazione degli insegnanti esaminati, pur essendo molto eterogenea per età e formazione linguistica pregressa, aveva come obiettivo comune il raggiungimento di un'ulteriore qualifica didattica nel settore linguistico. Inoltre, tutti i candidati avevano seguito uno dei corsi di formazione linguistica al livello B1 organizzati dal Centro Risorse Territoriali in preparazione alla prova.

Si tratta dunque di una prova specialistica e *high stakes*, che funge da esame di profitto per accertare le competenze acquisite durante i corsi di formazione nonché di idoneità, considerando la valutazione del raggiungimento di una soglia linguistica specifica al livello europeo.

---

\* *Collaboratori ed Esperti Linguistici, Centro Interfacoltà di Linguistica Teorica e Applicata (CILTA) di Bologna.*

## Struttura dell'esame

Secondo quanto concordato con i rappresentanti del Centro Risorse Territoriali sono previste una prova scritta di competenze ricettive ed una prova di produzione e interazione orale, ma è esclusa una verifica della produzione scritta.

La prima versione del test ha dunque compreso quanto segue:

- una prova scritta articolata e comprensiva delle abilità ricettive nei domini linguistici educativi/sociali di rilevanza per l'insegnamento nella scuola primaria, della durata di due ore. Questa consta di una sezione lessico-grammaticale, una di lettura ed una di ascolto, con un'ampia varietà di tipologie di esercizio;
- una prova orale con una sezione di produzione, nella forma di presentazione individuale ed una di interazione, nella forma di discussione di gruppo.

Ogni sezione della prova scritta ha un peso del 20%, mentre quella orale ha un peso complessivo volutamente alto, del 40%, in considerazione dell'importanza preponderante delle competenze orali per un insegnante delle scuole primarie. Inoltre, la prova orale è l'unica che valuta una competenza attiva e comprende due delle abilità esaminate.

## Alcune caratteristiche della prova

In previsione di un eventuale aumento del numero dei candidati nell'arco di due anni, ed in considerazione del numero limitato di presenze che erano previste per la prova di giugno 2006 (quaranta candidati circa), si è deciso di somministrare una prova cartacea, con tipologie di domande e di esercizi che potessero essere facilmente convertite in formato elettronico nel caso in cui in futuro si dovesse presentare un numero di candidati maggiore o che, in un secondo momento, si dovesse decidere di sviluppare un database di prove diverse. Questa scelta deriva, tra l'altro, anche dall'esperienza diretta acquisita di *computer-based test* dagli autori della prova e dalla loro convinzione che, in fase iniziale, una prova cartacea consente una maggiore flessibilità nella sperimentazione, selezione e sostituzione di tipologie di esercizi che difficilmente ci si può permettere se si punta a priori ad un programma computerizzato.

Per quanto possibile, sono stati utilizzati brani autentici come base per le attività della prova scritta, con l'obiettivo di fornire un contesto reale, simile a quello incontrato sul lavoro e nella vita quotidiana dei candidati. I brani autentici usati possono essere sottoposti a lievi cambiamenti e/o adattati per evitare problemi di interferenza/incompatibilità culturale, o talvolta accorciati se ritenuti troppo lunghi per l'attività richiesta.

Le attività che prevedono risposte di scelta multipla contengono sempre 4 scelte diverse, come consigliato nell'ampia letteratura in materia, in modo da evitare che un candidato possa ottenere la sufficienza casualmente.

### Descrizione della prova

Oggetto del rilevamento sono state le competenze di lettura, ascolto, produzione ed interazione orale nonché le conoscenze grammaticali e lessicali della lingua. La struttura generale della prova scritta è illustrata nella seguente tabella.

Tab. 1 - Struttura e formato della prova scritta

	Sezione <i>lessico-grammaticale</i>		Sezione <i>lettura</i>		Sezione <i>ascolto</i>	
<i>Formato</i>	<i>discrete items</i> : risposte a scelta multipla	<i>gap-fill</i> : brano autentico breve da completare con risposte a scelta multipla	<i>reorder</i> : testo di 10 paragrafi, 8 dei quali da riordinare	<i>multiple choice</i> : testo con domande a scelta multipla	domanda unica per enunciato: risposte a scelta multipla	dialogo con domande: risposte a scelta multipla
<i>Punteggio</i>	20	10	16	14	18	12
<i>Obiettivi metrologici principali</i>	conoscenza grammaticale e lessicale	conoscenza grammaticale e lessicale contestualizzata	<i>gist comprehension</i> : testo narrativo autentico	<i>detailed comprehension</i> : testo giornalistico	comprensione enunciati brevi	comprensione enunciati lunghi
<i>Tempi di esecuzione</i>	massimo 40 minuti		massimo 40 minuti		massimo 40 minuti	

Come evidenziato nella tabella 1, ogni sezione comprende due distinte tipologie di *task*, mirate alla valutazione di competenze linguistiche diverse, almeno una delle quali conforme alle tipologie di attività previste per l'accertamento universitario *Altair* al livello B1, in modo da garantire un livello accettabile di equiparazione fra le due prove.

Per quanto riguarda il tempo di esecuzione di ogni sezione, si è deciso di adottare tempi leggermente più lunghi rispetto a quelli previsti per l'accertamento universitario, in parte dovuti alla sperimentazione di nuove tipologie di attività ed in parte per il fatto che questi candidati possono essere meno abituati a sostenere esami rispetto agli studenti universitari.

#### *Sezione lessico-grammaticale*

La prova inizia con la sezione grammaticale/lessicale, che si reputa sia la parte più familiare e piuttosto rassicurante per il candidato. L'attività di maggior peso in termini di punteggio consiste in una serie di *discrete item* che riprendono le forme grammaticali e lessicali incontrate durante i corsi preparatori. In tal modo la prova inizia con il linguaggio e le competenze linguistiche appositamente sviluppate durante i corsi specifici.

L'altro *task* in questa sezione (Fig. 1) consiste nel completamento di un brano au-

tentico (leggermente adattato al bisogno) per verificare l'uso corretto del linguaggio contestualizzato, con *item* che si basano su caratteristiche proprie del testo scritto: scelte tra diverse parti del discorso, scelta di pronomi relativi e congiunzioni appropriate, riordino delle parole ecc. Il testo verte sul linguaggio quotidiano, concreto e colloquiale, e appartiene all'ambiente scolastico. Per la sperimentazione è stata adottata una presentazione informale (e anche spiritosa!) di una scuola primaria inglese, concepita appositamente per bambini. Si può ipotizzare l'uso di una grande varietà di tipologie di testo in questa sezione in futuro: *e-mail*, istruzioni, relazioni di classe, profili di alunni, programmi scolastici, descrizioni di gite scolastiche, ecc.

Fig. 1 - Sezione lessico-grammaticale (estratto)

*Description of a Primary School in England*

We are a small Primary School in the North East of England. We are three miles from the (1) \_\_\_\_\_ cathedral city of Durham and three miles from the small town of Chester-le-Street, (2) \_\_\_\_\_ Eric Bloodaxe (a nasty Viking!) once roamed.

We have seen Nettlesworth on maps from as (3) \_\_\_\_\_ 1675 so the village, in one form or another, has (4) \_\_\_\_\_ here quite a while!

1) A historian	B historically	C historic	D history
2) A whom	B when	C what	D where
3) A early as	B earlier than	C the earliest	D early
4) A lived	B had	C gone	D been

La valutazione grammaticale e lessicale in una sezione specifica, non integrata nella valutazione delle quattro abilità di lettura, ascolto, produzione orale e scritta, è stata considerata in qualche modo superata nell'ambito dell'apprendimento delle lingue legato a modelli comunicativi, nonostante che alcune sezioni di *Use of English* siano state e siano tuttora utilizzate nelle prove più accreditate di lingua inglese (ad es., UCLES). Gli autori ritengono che sezioni di questo genere siano estremamente utili per verificare in modo efficiente e veloce le abilità di comprensione linguistiche, che si differenziano rispetto a quelle di comprensione al livello testuale. In tal modo, si ha l'opportunità di esaminare l'accuratezza linguistica in assenza di una verifica della produzione scritta impiegata di solito a questi scopi, come per l'appunto in questo caso.

Per quanto riguarda la tipologia di *item*, abbiamo fatto riferimento alle strutture ed al lessico contenuto negli obiettivi per l'apprendimento della lingua proposti da Ek e Trim per il Consiglio d'Europa per il livello *Threshold* (B1).

*Sezione di lettura*

La sezione di lettura e comprensione contiene un'attività per valutare la comprensione globale e la coesione testuale, tramite un esercizio di *reorder* (riordino dei paragrafi in un testo narrativo). La seconda attività consiste in un brano seguito da domande con risposte a scelta multipla, destinata ad esaminare la comprensione più approfondita e dettagliata del testo e l'abilità di dedurre il significato di parole chiave dal contesto.

Fig. 2 - Estratto di paragrafi (accorciati) dall'attività di riordino

- |  |
|--|
| <p>A. The day started very early for pioneer children. School houses were far away from most farms and for many kids getting to and from school often meant walking six miles.</p> <p>B. When people first came to live in S. there were no schools. ... Once the town was well established, the community and the government worked together to build a school in 1829.</p> <p>C. Even though the school was brand new, it wasn't very warm, and the children didn't have many school supplies. Even a blackboard was a luxury... Let's look back at what an average school day was like:</p> |
|--|

Come evidenziato dall'estratto (Fig. 2), per l'attività di riordino è stato utilizzato un testo autentico, leggermente adattato in base all'attività prevista, poiché l'insegnamento, anche a livello di scuola primaria, richiede una familiarità con diverse tipologie di testo autentico. Inoltre, l'attività di lettura e comprensione non viene più intesa come progressione da un brano non-autentico ad uno autentico. Viceversa, si riconosce la necessità di confrontare testi autentici a tutti i livelli di competenza linguistica, con aspettative di comprensione e di capacità di rielaborazione del contenuto variabili secondo il livello di competenza raggiunto (Alderson 2000, 297). Pertanto, si tende a lasciare materiale ridondante e lessico complesso o specializzato all'interno del testo, evitando, semmai, di porre domande sulle parti del testo più complesse.

Questa tipologia di *task* si presta a un'ampia varietà di tipologie di testo, pur rimanendo saldamente nel dominio educativo/sociale e nell'ambito della scuola primaria. In questo caso è stato scelto un testo narrativo che descrive una scuola primaria rurale in America più di 100 anni fa. Altre tipologie di testo da sperimentare sono storie per bambini, favole, ricordi di tempi passati ecc.

L'altra attività della sezione consiste nella lettura di un articolo giornalistico contemporaneo (espositivo o argomentativo, per contrasto con il testo narrativo precedente). L'articolo scelto riguardava il problema del cibo 'spazzatura' (*junk food*) spesso consumato e preferito dagli alunni delle scuole. Per questa attività di comprensione si prevede un testo di circa quattro paragrafi brevi (uno in più rispetto a quelli impiegati

durante l'accertamento linguistico universitario al livello B1, che presenta problemi aggiuntivi di visualizzazione di testo sul monitor del computer).

Le tecniche di comprensione verificate non richiedono che il candidato capisca ogni parola, ma tendono a privilegiare la comprensione globale, dei punti salienti e dei dettagli importanti, e la capacità di dedurre il significato dal contesto di certe parole chiave.

Gli *item* privilegiano la comprensione globale di ogni paragrafo del testo e/o la scelta di un titolo appropriato per il testo complessivo. Altre tipologie di *item* possono includere domande sulla struttura del discorso e la coesione testuale (l'identificazione di pronomi di riferimento), o domande di tipo lessicale, traduzioni o sinonimi in inglese.

Fig. 3 - Paragrafo estratto dalla sezione 2

*Pupils to get pedometers, healthy vending machines, more sport - and personal trainers*

Schools are giving children pedometers to measure how far they walk in a move to improve the health of the next generation. Under government plans to put children at the centre of improvements to the nation's health, pupils in more *deprived* areas will also get help from a personal health trainer to write their own lifestyle plans, setting out their hopes and ambitions for better food and more exercise.

1. In the first paragraph we learn that...
  - a) the government will give all school children personal health trainers.
  - b) schools have given every child a running machine.
  - c) the government wants to make children's health a priority.
  - d) children have asked the government for better food and more exercise in schools.
  
2. The word *deprived* (first paragraph) means...
  - a) privileged
  - b) disadvantaged
  - c) rich
  - d) crowded

### *Sezione ascolto e comprensione*

La sezione di ascolto e comprensione si articola in due parti con caratteristiche diverse, che si differenziano tra loro sia in relazione al tipo di testo da comprendere sia in merito alle capacità di comprensione verificate. La prima parte consiste in sei estratti brevi di dialoghi e monologhi, simulati ma basati su situazioni autentiche, riguardanti la contingenza quotidiana. Gli *item* pongono un'enfasi maggiore sulla comprensione globale (*gist comprehension*) di una situazione sempre molto concreta e vertono sulla capacità di identificare l'argomento dell'estratto o il contesto in cui esso si svolge (di

che cosa stanno parlando? dove sono?). Includono anche domande che richiedono capacità di prevedere cosa è avvenuto o avverrà in seguito (come risponderà?).

La seconda parte della sezione consiste nell'ascolto di un dialogo di durata maggiore, limitato a due interlocutori con voci ben distinte (per sesso, età, accento, ecc.). La forma è quella di una conversazione quotidiana su argomenti pertinenti soprattutto al dominio sociale/educativo. Analogamente ai brani brevi, i testi sono simulati ma basati su situazioni autentiche. Gli *item* seguono sempre la sequenzialità del brano e per questa seconda parte consistono in domande sulla comprensione di dettagli chiave della conversazione (ad es. orari di appuntamenti, date, mezzi di trasporto) oltre alla comprensione globale e lo sviluppo della conversazione.

Gli esaminandi possono studiare le domande, prima e durante l'ascolto del brano, traendone vantaggio ai fini della comprensione. Inoltre, per lo stesso motivo, il dialogo lungo è preceduto da una breve frase introduttiva in inglese che espone il contesto e/o l'argomento principale del brano, in modo da contestualizzare la situazione e identificare gli interlocutori.

Il contenuto della sezione di ascolto è selezionato in base al livello di competenza richiesta dal *QERL* al livello B1 ed è meno indirizzato, rispetto ad altre sezioni della prova, al dominio specifico della scuola e la didattica. Questo perché si considera che l'insegnante della scuola primaria deve essere in grado di capire il linguaggio parlato in un ampio spettro di contesti della realtà quotidiana per poter selezionare e presentare materiale didattico per le sue classi e per comunicare con persone straniere durante eventuali gite scolastiche o altri viaggi di lavoro all'estero. Questa sezione finale costituisce pertanto la parte più generica nell'ambito della prova scritta nonché la parte più strettamente equiparabile alle prove di idoneità linguistica dell'Università di Bologna<sup>29</sup>.

### *Produzione e interazione orale*

La prova orale è svolta in gruppi di quattro candidati e si divide in due parti, produzione e interazione orale, con diverse quote di specificità.

La decisione di somministrare la prova orale a quattro esaminandi alla volta, invece dei soliti due, rappresenta uno degli elementi innovativi e più sperimentali del lavoro presentato in questo articolo. Le attività che coinvolgono soltanto due persone offrono un contesto leggermente ristretto per una valutazione delle capacità di interazione orale, e spesso si riducono a *task* piuttosto guidati e stereotipici. D'altro canto, dando più libertà di parola agli esaminandi in coppia si rischia di creare una situazione sbilanciata in cui uno di loro predomina sull'altro. Perciò si è ritenuto interessante sperimentare una formula diversa in cui gli esaminandi hanno più libertà, ma dove la dinamica del

---

<sup>29</sup> Per una descrizione più dettagliata di alcune caratteristiche della sezione di ascolto, vedi: Crowle, McIlvanney 2005.

gruppo tende a precludere un tale sbilanciamento. Inoltre, un esame orale è sempre un'esperienza stressante per l'esaminando; in più, nel caso specifico costituito da una popolazione composta da persone già consolidate professionalmente e più abituate forse ad esaminare che a essere esaminate, si può ipotizzare che esse potessero sentire una responsabilità ancora maggiore nei confronti di una 'cattiva figura'. Tenendo presente tutto ciò, è stato ritenuto più rassicurante un contesto in cui gli esaminandi si trovano in superiorità numerica rispetto agli esaminatori e di conseguenza meno esposti individualmente.

Il peso maggiore è stato assegnato alla parte di produzione orale, in quanto questa è ritenuta l'abilità prioritaria per un insegnante di scuola primaria che, si suppone, deve essere in grado di 'produrre' al livello B1 per presentare materiale alla sua classe, ma deve poter interloquire con i propri allievi ad un livello più basso (A1/A2). Per questo motivo, l'elemento di produzione prevede una presentazione individuale della durata di circa quattro minuti per ogni candidato, mentre l'interazione consiste in una discussione collettiva tra tutti e quattro i candidati di ogni gruppo di una durata complessiva di circa quattro minuti.

Per la presentazione individuale, all'esaminando sono proposti tre argomenti estratti a sorte da tre categorie diverse, tutti con un legame stretto ed una forte rilevanza rispetto all'insegnamento linguistico nella scuola primaria:

- materiali e metodi;

*(What kind of games could you play in the classroom to help children learn English?)*

- insegnare il lessico;

*(What activities would you use to teach the vocabulary for parts of the body?)*

- insegnare la grammatica e le funzioni.

*(Think of some activities you could use to teach children about the present continuous tense).*

Ad ogni gruppo di candidati sono concessi circa dieci minuti per la preparazione di questa parte della prova. Ciascuno può anche prendere appunti per pianificare e riordinare bene le idee. La progettazione del *task* tiene conto sia dei descrittori del *QERL* (per la produzione orale in generale e per la produzione monologica in particolare) sia della specificità di questa prova per insegnanti della scuola primaria. A tal proposito le scelte sono state facilitate dal fatto che i descrittori per il livello B1 pongono comunque una certa enfasi sulla capacità di esprimersi su argomenti pertinenti alla propria area di competenza, richiedendo, tra l'altro, che il discente sia in grado di produrre una descrizione semplice di argomenti che 'rientrano nel suo campo d'interesse' e di 'fare un'esposizione lineare, preparata in precedenza' sempre su argomenti 'del proprio settore' (*QERL* 2002, 73-6).

L'elemento di interazione orale consiste nella discussione di un argomento di interesse culturale più generale, talvolta con una leggera enfasi verso il dominio educativo.

Ad es.: *Do you prefer Italian or American films? Why? What do you like/not like about the Italian education system?*

A differenza della parte relativa alla produzione, l'argomento in questo caso è scelto dagli esaminatori, senza possibilità di preparazione da parte dei candidati. Questo *task* prende comunque atto dei descrittori B1 del *QERL* (stavolta quelli pertinenti all'interazione orale), che richiedono la capacità da parte del discente di intervenire ed esprimere opinioni 'senza bisogno di una precedente preparazione' in conversazioni su argomenti di interesse quotidiano o che 'si riferiscano alla sua professione' (*QERL* 2002, 93).

Tab. 2 - Scheda di descrittori e punteggi per la prova orale

Score	1	2	3	4	5
<i>Grammatical range and accuracy</i>	Inaccurate very limited range Frequently incomprehensible	Mix of 1 and 3	Message conveyed Frequent minor errors and limited range Occasional difficulty in comprehension	Mix of 3 and 5	Message effective. Minor inaccuracies but good range Always comprehensible
<i>Lexical range and accuracy</i>	Limited and/or inappropriate	Mix of 1 and 3	Reasonable range. Some inappropriate lexis	Mix of 3 and 5	Good range. Minor mistakes
<i>Pronunciation</i>	Many inaccuracies causing incomprehensibility	Mix of 1 and 3	Sufficient to be understood Occasional lack of clarity	Mix of 3 and 5	Easily understood. Good, clear speech and accent
<i>Fluency and communicative ability</i>	Minimal or irrelevant responses. Long hesitations or a complete breakdown in communication	Mix of 1 and 3	Able to produce simple, but not complex, utterances Some hesitation	Mix of 3 and 5	Full and appropriate participation in the tasks Use of interactive strategies (connectors and informal expressions)

Due esaminatori somministrano la prova. Quello che gestisce i tempi ed i momenti diversi della prova assume il ruolo di 'interlocutore' attivo ed in questa sua funzione interagisce con ogni candidato garantendo che ad ognuno di essi sia data la stessa opportunità di esprimersi. L'altro funge da 'valutatore', vale a dire ascolta e fornisce una valutazione dettagliata delle competenze di ogni candidato. Quest'ultimo utilizza una

scheda prestabilita di descrittori e punteggi (*marking scheme*) e assegna un punteggio da 1 (insufficiente) a 5 (ottimo) in quattro aree di competenza:

- correttezza grammaticale;
- ampiezza e padronanza del lessico;
- pronuncia;
- scorrevolezza del discorso e abilità comunicativa.

I descrittori adottati per determinare il punteggio sono riportati nella tabella.

L'interlocutore, invece, fornisce un punteggio unico globale che è usato per confermare l'impressione data dal candidato.

### **Somministrazione della prova**

La prova scritta (in due versioni) è stata somministrata dagli stessi *test designers* per verificare direttamente il comportamento dei candidati durante la prova. Le sezioni sono state intenzionalmente distribuite una per volta ed i candidati potevano riconsegnarle quando ritenevano di averle completate, cosa che ha permesso ai somministratori di controllare i tempi effettivi individuali di esecuzione. Va detto che è stato riscontrato un grande divario nei tempi di esecuzione tra i candidati: alcuni hanno consegnato la sezione lessico-grammaticale e di lettura dopo soltanto 10-15 minuti, mentre altri hanno utilizzato tutto il tempo a loro disposizione (40 min.), fatto indicativo della disparità di competenza linguistica in questa sessione d'esame.

### **Risultati della prova**

La soglia di superamento del test è stata fissata al 60% di risposte corrette nella prova nel suo complesso, senza impostazione di soglie minime per le sezioni individuali. Questa soglia potrà comunque subire in futuro delle leggere variazioni in base alla difficoltà relativa di nuove versioni, secondo una pratica normale per questa tipologia di prova.

Come evidenziato dai risultati riportati (Tab. 3), la prova ha fornito un ampio intervallo di percentuali complessive (51-98%) che rispecchia i diversi livelli di conoscenza linguistica dei candidati, anche all'interno del livello B1. Questi dati riflettono il fatto che i candidati, prima dei corsi di perfezionamento, partivano da livelli diversi e convalidano al tempo stesso la prova che è stata in grado di fare emergere tali differenze. In particolare, alcuni candidati hanno conseguito punteggi estremamente alti e, di conseguenza, è stata attribuita una segnalazione di merito nei casi compresi tra 80 e 89% ed una di eccellenza per quelli pari al 90% o superiori.

Inoltre, la tabella evidenzia un'eccellente correlazione fra i risultati di ogni singola parte della prova: si può notare come i candidati abbiano generalmente ottenuto o punteggi alti o bassi, su tutte le sezioni della prova. I risultati evidenziati nella parte bassa

della tabella mettono in luce che sia nel caso in cui i candidati non hanno raggiunto la soglia minima globale del 60% sia quando l'hanno appena superata, la loro preparazione risulta carente in almeno due, se non tre, sezioni della prova.

*Tab. 3 - Risultati per sezioni e globali*

<i>U of E 20%</i>	<i>Reading 20%</i>	<i>Listening 20%</i>	<i>Oral 40%</i>	<i>% Total</i>	<i>Categories</i>
20	20	18	40	<b>98</b>	Distinction
18	20	20	40	<b>98</b>	Distinction
19	20	19	38	<b>96</b>	Distinction
19	16	19	40	<b>94</b>	Distinction
18	20	18	38	<b>94</b>	Distinction
20	20	17	36	<b>93</b>	Distinction
15	20	15	38	<b>89</b>	Merit
16	15	14	40	<b>85</b>	Merit
16	20	16	32	<b>84</b>	Merit
18	16	17	32	<b>83</b>	Merit
17	20	15	30	<b>83</b>	Merit
13	13	17	38	<b>81</b>	Merit
17	16	19	28	<b>80</b>	Merit
17	13	15	34	<b>79</b>	
19	13	17	30	<b>79</b>	
17	12	19	28	<b>76</b>	
13	12	19	32	<b>76</b>	
17	12	15	30	<b>74</b>	
17	20	7	30	<b>73</b>	
17	20	10	26	<b>73</b>	
16	13	9	34	<b>73</b>	
13	15	15	30	<b>72</b>	
19	8	12	32	<b>71</b>	
13	16	12	30	<b>71</b>	
14	12	17	26	<b>69</b>	
17	8	15	28	<b>68</b>	
15	15	14	24	<b>67</b>	
13	15	10	30	<b>67</b>	
12	15	13	28	<b>67</b>	
19	16	11	20	<b>67</b>	
13	13	13	26	<b>65</b>	
10	11	12	32	<b>65</b>	
19	9	14	22	<b>64</b>	
15	15	7	26	<b>63</b>	
17	11	10	24	<b>61</b>	
12	11	7	26	<b>55</b>	Fail
11	16	5	22	<b>55</b>	Fail
15	8	6	22	<b>51</b>	Fail

Calcolando i risultati medi per ogni sezione, otteniamo 16/20 per la sezione lessico-grammaticale, 15/20 per la sezione lettura, 14/20 per la sezione di ascolto e 31/40 per la sezione orale. Ciò dimostra che nessuna sezione è risultata anomala (particolarmente difficile o facile rispetto alle altre). Si nota inoltre che la sezione lessico-grammaticale ha presentato meno problemi delle altre, con soltanto due candidati al di sotto di 12/20. Viceversa, la sezione più difficile è risultata quella di ascolto, dove alcuni candidati hanno ottenuto voti bassi nonostante abbiano dimostrato una buona preparazione in altre sezioni. In effetti, ci si poteva aspettare un risultato di questo genere da una prova ben articolata, visto il numero limitato di ore che possono essere dedicate all'ascolto durante un corso intensivo di formazione ed in considerazione dell'età media dei candidati. Probabilmente, molti di loro avranno imparato l'inglese quando le opportunità di sviluppare le competenze auditive erano notevolmente inferiori a quelle odierne. I risultati della sezione orale rispecchiano molto da vicino quelli delle sezioni scritte e più in generale quelli complessivi, nonostante ci fosse il timore iniziale di riscontrare differenze più marcate fra le competenze orali produttive e quelle ricettive dello scritto.

Tab. 4 - Risultati: confronto e valutazione tasks

U of E /10	gap-fill	9	7	4	1	5	9	8	8	9	5	6	5	9	2	9	3	8	7			
U of E /20	discrete	13	11	11	16	14	14	17	16	20	13	14	14	17	17	19	16	17	14			
Reading /16	reorder	0	4	4	10	10	12	4	6	0	10	6	10	0	8	0	10	16	6			
Reading /14	m/c	12	12	12	14	12	10	12	14	12	12	14	14	12	14	14	10	14	12			
Listening /18	snippets	3	6	12	6	9	9	9	6	12	15	9	9	12	18	15	15	6	18			
Listening /12	dialogue	6	4	6	2	6	2	6	8	6	4	10	8	10	4	6	10	4	8			
Total /90		43	44	49	49	56	56	56	58	59	59	59	60	60	63	63	64	65	65			
		7	7	10	8	9	10	8	8	9	7	10	8	9	8	10	10	10	8	10	10	7,44
		15	13	14	18	16	19	17	18	19	16	17	16	17	18	19	17	20	19	20	19	15,9
		10	6	10	4	6	10	16	6	10	16	10	16	10	16	16	16	16	16	16	16	9,03
		12	12	12	14	14	14	14	12	10	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	12,7
		15	18	15	15	15	9	9	18	15	12	15	12	18	15	18	15	18	18	15	18	12,6
		6	10	6	8	8	8	6	10	10	10	10	12	10	8	10	12	8	12	12	10	7,59
		65	66	67	67	68	70	70	72	73	75	76	78	78	79	81	84	86	87	87	87	65,2

av.

La tabella 'confronto e valutazione tasks' (Tab. 4), che riporta i risultati divisi per singolo esercizio, è di grande interesse per i *test designer* nel giudicare l'efficacia di una tipologia di esercizio rispetto ad un'altra. Si può considerare molto positivo il fatto che nessun esercizio è risultato difficile per i candidati più competenti e che il risultato medio per ogni singolo esercizio rimane sopra la soglia complessiva della prova (60%), eccetto un lieve abbassamento per l'esercizio di riordino (56%). Va parimenti segnalato

il fatto che gli esercizi più ‘classici’ sono quelli che hanno discriminato meno tra esaminandi competenti e meno competenti. Considerando ogni esercizio come unico *item* e punteggi inferiori al 60% come risposte sbagliate, si può calcolare un *discrimination index* (*d*) per ciascun tipologia di esercizio<sup>30</sup>. Da questi calcoli risulta che i due esercizi di ascolto sono i più efficaci a discriminare tra esaminandi più o meno preparati e che essi sono anche molto equilibrati tra loro ( $d = 0,75$  in entrambi i casi). Per la sezione di lettura, l’esercizio *reorder* si dimostra molto efficace ( $d = 0,68$ ), mentre l’esercizio con domande a scelta multipla non discrimina affatto ( $d = 0$ ). Un divario meno accentuato si è verificato anche per gli esercizi lessico-grammaticali, dove i *discrete item* hanno un indice basso ( $d = 0,16$ ), mentre il *gap-fill* discrimina di più ( $d = 0,42$ ).

Pertanto, nonostante le evidenti difficoltà che alcuni esaminandi hanno riscontrato nell’affrontare le attività di *reorder* e *gap-fill*, queste tipologie abbinate ad un esercizio meno difficoltoso possono produrre risultati soddisfacenti ma anche sufficientemente discriminanti. A nostro avviso, le difficoltà che presentano *task* associati a testi autentici indicano che tuttora l’insegnamento della lettura si ferma spesso a testi simulati e semplificati. Purtroppo, ancora oggi non si presta abbastanza attenzione a preparare i candidati a cogliere i punti essenziali di un testo tralasciando il materiale ridondante. Riteniamo che questa capacità critica sia importante per qualunque insegnante di L2 e che pertanto vada sviluppata maggiormente.

## Conclusioni

Si può concludere che la sperimentazione di questa prova specifica indirizzata ad insegnanti della scuola primaria ha avuto risultati estremamente positivi. La prova è stata affrontata con entusiasmo e l’analisi dei risultati riportata in questo articolo fa ben sperare per le prossime sessioni. La verifica sperimentale suggerisce comunque alcune possibili modifiche per le edizioni future. In particolare, per la prova scritta si prevede di variare le tipologie di testo e di diversificare i *task* (ad es. introducendo un esercizio di *multiple matching* nella sezione di lettura). Con riferimento alla parte orale della prova si è constatato con piacere che gli esaminandi sono stati in grado di affrontare una presentazione monologica più estesa rispetto a quelle solitamente richieste dalle prove più generiche di livello B1, elemento che riteniamo fondamentale per la specificità di questa nostra prova. Infine, la sperimentazione di una discussione di gruppo per quanto attiene alla parte interattiva ha dato indicazioni incoraggianti e pertanto, in futuro, sarà ulteriormente sviluppata ed articolata.

<sup>30</sup> Il *discrimination index* (indice di discriminazione) è una correlazione tra l’esito di un singolo *item* o *task* ed il punteggio finale ottenuto nella prova. I valori di questo parametro possono variare da 1 a -1. Più il valore si avvicina a 1 più discriminante è l’*item* o *task*. Valori al di sotto dello zero indicano una discriminazione inversa e pertanto, nei casi in cui ciò si verifica, sarebbe necessario modificare o eliminare quel particolare *item* o *task*. Vedi, ad esempio: Davidson 2000.

## **Bibliografia**

- Alderson J.C. (2000), "Assessing Reading", Cambridge: C.U.P.
- Crowle J., McIlvanney L. (2005), "Computer-Based Testing: l'accertamento linguistico per studenti universitari", in Rossini Favretti, R. (cur.), *E-Learning: Comunicazione mediata e presenziale*, Bologna, Bononia University Press, pp. 293-308.
- Davidson F. (2000), "The language tester's statistical toolbox", *System*, 28/4, 605-17.
- van Ek J.A. and Trim J.L.M. (1998), "Threshold 1990", revised and corrected edition, Cambridge: C.U.P.
- QERL (2002), "Quadro comune Europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione", Milano: La Nuova Italia-Oxford (traduzione dall'inglese di Franca Quarapelle e Daniela Bertocchi).
- Rossini Favretti R., Brizio O., Gianninoni R. 2003. "The ALTAIR Project: A Blended Mode for University Language Learning", in Jutz C. et al. (ed.), *The know-how hub for blended learning*, pp. 101-106, IC-NEE, Berne: net4net.

## APPROCCIO COLLABORATIVO IN ESPERIENZE BLENDED SU PIATTAFORMA

*Sharon Monti\*, Catherine Blundell\*\**

### **Premesse didattico-metodologiche**

Il presente articolo illustra alcune esperienze e-learning del CLIRO, il Centro Linguistico dei Poli Scientifico-Didattici della Romagna<sup>31</sup> che, nel corso degli anni ha investito molte risorse nello sviluppo di nuovi contesti di apprendimento e di insegnamento per sfruttare le numerose opportunità offerte dalle nuove tecnologie<sup>32</sup>.

Per quanto concerne la base didattico-metodologica a sostegno dei diversi progetti del CLIRO, è opportuno sottolineare quelli che sono i principi fondamentali per un'adeguata pianificazione di qualsiasi corso e-learning<sup>33</sup>. Innanzitutto, è necessario considerare che un buon piano di formazione a distanza deve basarsi su contenuti efficaci e su una buona progettazione degli stessi, tenendo sempre presente le particolari necessità dei discenti. Inoltre, secondo Trentin (2003), è fondamentale essere in grado di definire innanzitutto il modello di e-learning che si intende mettere in atto. L'approccio all'e-learning che sembra meglio adattarsi ai nuovi media utilizzati privilegia esperienze di tipo collaborativo che si affiancano ad una formazione *blended* (integrazione di momenti in aula con momenti in rete), per rendere il percorso on line ricco di stimoli e motivare gli studenti all'apprendimento. In particolare, nell'apprendimento linguistico, l'interazione sociale (interazione studente-docente e studente-studente) diventa fondamentale per lo sviluppo di competenze comunicative.

Una volta tracciate sinteticamente le premesse didattico-metodologiche alla base delle nostre ricerche in materia di e-learning, si passa a delineare quelli che, a nostro

---

\* *Assegnista di ricerca presso CLIRO, Forlì.*

\*\* *Collaboratore Esperto Linguistico, CLIRO, Forlì.*

<sup>31</sup> Il Centro, istituito come struttura autonoma nel dicembre 2002 (ex-CLIF0 1995) è operativo su tutti i Poli Universitari della Romagna (Forlì, Cesena, Rimini e Ravenna) e si occupa fra le sue mansioni istituzionali, dell'alfabetizzazione e certificazione delle lingue straniere. Dopo una serie di valutazioni e riflessioni mirate all'individuazione di piattaforme tecnologiche per la gestione di corsi di formazione a distanza (o in modalità e-learning), si illustra l'esperienza pratica di un corso *blended* di lingua inglese di livello B1

<sup>32</sup> La bibliografia degli studi, ricerche, materiali e corsi multimediali prodotti dal CLIRO può essere consultata al seguente indirizzo: <http://www.cliro.unibo.it>

<sup>33</sup> L'articolo "A cognitive approach to e-learning. Annotated Biblio-webliography" (Monti, 2005b) illustra in modo sintetico le diverse tematiche e i componenti fondamentali per sviluppare progetti e-learning.

avviso, costituiscono i diversi elementi basilari di un sistema di e-learning per l'apprendimento linguistico:

- strumenti tecnologici;
- contenuti strutturati e/o materiali;
- collaborazione e interazione all'interno delle comunità virtuali;
- attività di monitoraggio e valutazione.

Questi elementi risultano tutti indispensabili e rilevanti per una buona riuscita dell'azione formativa. Nella prima parte di questo lavoro, riteniamo opportuno soffermarci su alcune riflessioni riguardanti gli strumenti tecnologici: infatti, è innegabile che le scelte tecniche hanno conseguenze importanti anche dal punto di vista didattico-metodologico.

### **Ambienti virtuali di apprendimento e standard tecnologici**

Le analisi riguardanti gli strumenti tecnologici si sono concentrate principalmente sulla ricerca di un ambiente virtuale di apprendimento in grado di rispondere alle particolari esigenze di un Centro Linguistico come il nostro, che deve far fronte al notevole impegno imposto dalla riforma degli studi universitari la quale prevede per tutte le facoltà un livello soglia di apprendimento (B1) e la possibilità di ulteriori approfondimenti settoriali (B2).

Per ambiente virtuale di apprendimento si intende una piattaforma e-learning, ovvero uno strumento tecnologico a supporto della formazione a distanza. Più in particolare, si tratta di un software per l'erogazione di contenuti didattici e la gestione di corsi on-line. In particolare, un software di questo tipo permette di gestire l'intero processo di formazione:

- creazione dei contenuti;
- erogazione e fruizione da parte degli studenti;
- attività di monitoraggio e *feedback* svolte dai tutor;
- valutazione delle competenze/conoscenze acquisite dai corsisti (*assessment*);
- valutazione del processo formativo (*evaluation*).

Paragonato ad un semplice sito web che mette a disposizione una serie di contenuti didattici, una piattaforma e-learning – indipendentemente da quanto sia sofisticata – funziona come un ambiente in cui i discenti effettuano attività legate sia al corso (studio individuale) sia alla *community* (apprendimento collaborativo) poiché offre tutta una serie di servizi integrati (chat, forum, condivisione di file testuali, audio e video, strumenti di *web conference*, ecc), pensati specificamente per la didattica.

Oggi, la maggior parte dei sistemi di gestione della formazione on-line sono conformi agli standard internazionali dell'e-learning. La standardizzazione in un settore come quello dell'e-learning risulta fondamentale poiché permette la riusabilità dei con-

tenuti e l'interoperabilità tra le piattaforme stesse. Grazie agli standard (in particolare lo standard SCORM, per la standardizzazione dei contenuti *e-learning*) e all'interoperabilità tra le piattaforme o *Learning Management Systems*<sup>34</sup> questo è possibile. I vantaggi di un adeguamento agli standard dal punto di vista didattico - metodologico sono diversi: oltre a rendere possibile l'accesso a molti più materiali (più scelta formativa per studenti), si ha l'opportunità di costruire percorsi di apprendimento flessibili, personalizzabili e riutilizzabili in diversi contesti<sup>35</sup>. Inoltre, l'utilizzo di una piattaforma in formato standard mette a disposizione strumenti integrati all'interno dell'ambiente di apprendimento utili per il tracciamento delle attività e dei risultati degli studenti. Queste funzionalità costituiscono un valido supporto al docente per il monitoraggio puntuale dell'andamento della classe virtuale.

Una volta verificati i vantaggi dell'utilizzo di una piattaforma o LMS (per approfondimenti vedere Giacomantonio, 2004), è opportuno valutare i diversi strumenti disponibili e analizzarne le funzionalità, tenendo sempre presente le proprie esigenze formative<sup>36</sup>. Una prima grande distinzione per quanto riguarda gli LMS è quella tra piattaforme commerciali o proprietarie e piattaforme *open-source*. Mentre le prime sono distribuite da case produttrici, le seconde sono disponibili all'uso libero, ovvero la loro licenza permette l'accesso al codice sorgente e l'eventuale adattamento e modifica. La seconda opzione risulta particolarmente interessante per le organizzazioni che si occupano di formazione come le università e che intendono fare sperimentazione e ricerca in questo settore. Infatti, a differenza di prodotti commerciali, i software a 'codice libero' (o aperto) costituiscono una vera e propria risorsa, in quanto disponibili e accessibili da chiunque e nettamente vantaggiosi se si pensa ai costi estremamente onerosi dei prodotti commerciali<sup>37</sup>, come ad esempio Blackboard o WebCT (Brandl, 2005).

La nostra analisi sulle diverse piattaforme ha incluso sia la categoria *open-source* sia quella proprietaria, in modo da sperimentare e valutare per entrambe eventuali vantaggi e svantaggi.

---

<sup>34</sup> Le piattaforme e-learning vengono distinte in LMS (*Learning Management System*), sistemi per la gestione di corsi e LCMS (*Learning Content Management System*), sistemi per la creazione di contenuti. Tuttavia, la distinzione non è netta né ben definita, in quanto la maggior parte dei LMS include funzionalità per la creazione di contenuti. Per comodità verrà utilizzato l'acronimo LMS per includere le due tipologie.

<sup>35</sup> Nei testi di CNIPA (2004) e Fini, Vanni (2004) vengono presentati interessanti approfondimenti sugli standard e sui *learning objects*.

<sup>36</sup> Per una prima fase di orientamento è utile prendere in considerazione i diversi contributi teorici di Alvarado, 2004; Belyk & Feist, 2002, che hanno messo in evidenza una serie di criteri per la valutazione del software educativo (costi, complessità, sicurezza, funzionalità, ecc.), e le diverse fasi per la selezione di un LMS.

<sup>37</sup> Per una panoramica sui vantaggi dell'*open-source* in ambito accademico, vedere Brandl, 2005; Rotta, 2005; Pettinari & Rotta, 2005.

## Criteri di valutazione e risultati della ricerca

La necessità di adottare un ambiente virtuale di apprendimento per gestire i materiali e le risorse messe a disposizione del nostro Centro, ci ha portato a sviluppare uno studio per valutare alcune tra le piattaforme maggiormente utilizzate per la formazione a distanza. Per una panoramica approfondita sui criteri di valutazione e i risultati della ricerca si rimanda allo studio pubblicato sul Portale Europeo per l'e-learning<sup>38</sup> (Monti, San Vicente, Preti, 2006) di cui qui proponiamo alcune considerazioni.

Una delle prime conclusioni a cui si è giunti è che, a nostro avviso, non esiste la piattaforma per eccellenza, valida per ogni tipo di corso ed è pertanto indispensabile definire i propri bisogni formativi ed effettuare conseguentemente le scelte adeguate. In sintesi, in base alle nostre necessità di formazione in ambito linguistico, le caratteristiche che sono state considerate nella scelta di uno strumento *e-learning* in grado di rispondere alle aspettative e alle esigenze di un Centro Linguistico come il CLIRO sono le seguenti:

- essere un LMS, ovvero deve consentire l'erogazione e la gestione di materiali e contenuti didattici;
- avere un livello avanzato di aderenza agli standard internazionalmente riconosciuti per l'*e-learning* (SCORM), per permettere l'erogazione di *learning objects* e per usufruire di funzionalità di tracciamento più approfondite; dal punto di vista didattico-metodologico, il monitoraggio dell'andamento dei corsisti permette di fornire un *feedback* puntuale, preciso e quindi più efficace per il processo di apprendimento;
- includere strumenti per la collaborazione per permettere la comunicazione e l'interazione all'interno dell'aula virtuale e per aumentare l'interattività all'interno dei corsi on-line;
- avere un'interfaccia chiara, e accurata, che rispetti requisiti di ergonomia e usabilità e dare la possibilità di configurare e personalizzare le aree di lavoro.

Sulla base di queste riflessioni e considerando quindi aderenza agli standard, funzionalità di collaborazione e usabilità, la piattaforma Moodle (versione 1.5.3.) è stata identificata come lo strumento con le caratteristiche più adatte a soddisfare le esigenze glottodidattiche di un Centro Linguistico come il CLIRO, che essendo anche *multi-campus*, deve gestire corsi in diverse sedi. Infatti, si tratta di una piattaforma estremamente flessibile, che, grazie alla sua modularità e semplicità d'uso, permette a qualsiasi docente una personalizzazione delle aree di lavoro in base alle proprie necessità.

In particolare, abbiamo notato come la filosofia e le modalità di lavoro dei docenti del Centro si accostassero bene alle opzioni fornite dall'LMS: per porre un semplice

---

<sup>38</sup> Lo studio "Caratteristiche e potenzialità delle piattaforme e-learning per l'apprendimento delle lingue. Estate 2005" presenta in modo approfondito le varie considerazioni, tecnologiche e metodologiche, delle ricerche del Centro Linguistico in materia di formazione attraverso le nuove tecnologie.

esempio, è stata molto apprezzata dai docenti la possibilità di abbinare un forum specifico a un determinato oggetto didattico o a un determinato contenuto<sup>39</sup>. Moodle, a differenza di molte altre piattaforme, non è pensata in compartimenti a sé stanti, chiaramente delimitati e autonomi tra loro (ad esempio, area contenuti, *community*, *download*, invio elaborati, ecc), bensì prevede un'integrazione di tutte le funzionalità in base alle scelte e alle necessità di chi organizza il corso. Questa grande flessibilità di impostazione e gestione delle aree di lavoro risulta particolarmente utile per un approccio di tipo collaborativo alla didattica; in effetti la struttura della piattaforma facilita e potenzia notevolmente la comunicazione, l'interazione, e di conseguenza la collaborazione.

Si tratta quindi certamente di uno strumento flessibile, che presenta molti vantaggi, come ad esempio la possibilità di personalizzare l'ambiente, ma che naturalmente, come qualsiasi progetto in evoluzione, può essere migliorato. Infatti, alcuni elementi o funzionalità su cui a nostro avviso la comunità di sviluppo della piattaforma *open-source* potrebbe concentrarsi sono:

- l'integrazione o lo sviluppo di strumenti per la comunicazione sincrona. Si percepisce fortemente la mancanza di strumenti avanzati per la comunicazione sincrona, poiché al momento Moodle mette a disposizione solo una *chat* testuale. Si tratta di un punto estremamente importante se pensiamo all'apprendimento linguistico;

- una maggiore flessibilità nella creazione di contenuti. La piattaforma è sicuramente tra le più flessibili del settore, tuttavia, le funzionalità per la creazione di contenuti sono limitate e a volte un po' rudimentali: ad esempio il modulo che permette la creazione di questionari è molto flessibile, ma certamente molto migliorabile nella sua interfaccia utente. Inoltre, non è possibile esportare un intero corso in formato standard, anche se questo è dovuto alle possibilità di integrazione di contenuti di diversa natura (ad esempio, affiancare un *learning object* ad un forum);

- una maggiore flessibilità nell'integrazione dei contenuti all'interno del corso. Ad esempio la gestione degli oggetti SCORM è sicuramente migliorabile: una volta importato nella piattaforma, il menu di navigazione dell'oggetto non si integra nell'area del corso (come avviene ad esempio in *Docebo* o in *AlmaChannel*<sup>40</sup>, ma rimane un oggetto a sé stante, separato dal resto dei contenuti. Inoltre, una volta importato un oggetto, non è possibile modificarne la struttura, ovvero renderne visibili solo determinate parti;

- un sistema di elaborazione dei dati ottenuti attraverso un sistema di tracciamento più usabile; è spesso necessario utilizzare altri strumenti per l'elaborazione dei dati

---

<sup>39</sup> Ad esempio, dopo aver messo a disposizione degli studenti un *Learning Object* per sviluppare una determinata competenza comunicativa (a esempio, la "descrizione delle attività quotidiane") è possibile collegare direttamente un forum o un compito attraverso il quale ogni studente ha avuto la possibilità di esercitarsi nella produzione e condividere i propri elaborati.

<sup>40</sup> Piattaforma proprietaria dell'Università degli Studi di Bologna, attualmente in fase di sviluppo (<http://almachannel.unibo.it/portale/index.htm>).

(come ad esempio Microsoft Excel) per poter ottenere dei grafici trasversali a tutto il corso. Infatti, Moodle permette l'elaborazione automatica di dati riferiti solo al singolo utente, mentre per la ricerca e la valutazione della qualità dei percorsi e-learning spesso è utile avere una visione globale sul corso<sup>41</sup>.

Le riflessioni esposte si riferiscono alla versione di Moodle sopra citata (versione 1.5.3.); alla fine di ottobre 2006 la piattaforma è ormai arrivata alla versione 1.6.3 e a breve verrà rilasciata la versione 1.7, quindi è da prevedersi una rapida introduzione di questi ed altri miglioramenti nelle prossime *release*. L'evoluzione di questa piattaforma è molto veloce, grazie soprattutto alla comunità *open-source* presente a livello mondiale, che lavora costantemente per il suo sviluppo.

È comunque innegabile che la rapida evoluzione di Moodle verso il supporto completo allo standard SCORM (1.2 e 2004) e le intrinseche caratteristiche di modularità e flessibilità alla base della struttura del sistema rendono questa piattaforma uno strumento particolarmente adatto alle sperimentazioni che il Centro attualmente svolge.

Tenendo presenti queste considerazioni e l'area disciplinare dell'apprendimento linguistico con le sue specificità metodologiche, è stata avviata presso il CLIRO una sperimentazione *e-learning* che ha previsto tra l'altro l'attivazione di diversi corsi *blended*.

### **La sperimentazione: la progettazione di un corso *blended* per la lingua inglese**

Il corso *blended* di inglese generico organizzato dal Centro Linguistico era rivolto a studenti e dipendenti universitari e si proponeva di raggiungere il livello soglia (B1) previsto dal Quadro di Riferimento Europeo. La sperimentazione in e-learning è stata avviata durante il secondo semestre dell'anno accademico 2005-06. In una prima fase, sono state approfondite le metodologie da adottare nel progetto. Si può dire che manca ancora un vero *framework* teorico consolidato sulla pedagogia dell'e-learning e finora c'è stato molto dibattito su quali teorie dell'acquisizione della seconda lingua (SLA) siano applicabili in un contesto come questo. Sicuramente la creazione di materiali per l'apprendimento on line non deve assolutamente essere un mero lavoro di riadattamento di materiali cartacei. Felix sottolinea l'importanza di sviluppare materiali che sfruttano le capacità uniche dell'ambiente *e-learning*: "*we need to think about how students can best interact with the content, the medium, and each other, in a quest for connectivity and meaning*" (Felix, 2002, 3).

---

<sup>41</sup> Esistono già delle iniziative in questa direzione, come ad esempio il modulo Gismo, un sistema grafico e interattivo per il monitoraggio e il tracciamento degli utenti. È un software *open source* sviluppato dall'Università della Svizzera italiana, disponibile sul sito SourceForge.net. Tuttavia, l'installazione e l'uso di questo software ha presentato delle problematiche. In ogni caso le *release* successive di Moodle hanno introdotto e introdurranno altri *tool* per coadiuvare l'analisi statistica dei dati.

Come già si è accennato, si è voluto adottare un approccio di tipo socio-costruttivista. Quindi già dall'inizio si è ritenuto importante creare percorsi di apprendimento individualizzati e dare agli studenti l'opportunità di interagire fra di loro, cercando di evitare uno studio di tipo lineare ed in completa autonomia. Con questo scopo finale, sono stati progettati esercizi online che richiedono un elemento di interazione (sia con il mondo virtuale sia con gli altri studenti del corso). Ad esempio, gli studenti dovevano svolgere delle attività di analisi e riflessione cognitiva per trovare informazioni in Internet, rielaborarle e poi presentarle in classe oppure nei forum virtuali; attraverso discussioni mirate a favorire lo scambio di informazioni, i partecipanti al corso hanno potuto condividere opinioni ed esperienze. Altri tipi di attività hanno previsto la visita di musei online e la spedizione di cartoline in cui gli studenti descrivevano le proprie esperienze. Studenti che avevano a loro disposizione una macchina fotografica digitale erano incoraggiati a mandare sia testi scritti che foto ai forum per promuovere discussioni interessanti.

L'interazione fra studenti può essere considerata l'elemento più importante nell'approccio socio-costruttivo (vedi Labour, 2001, 34). Quando l'interazione è sia online che in classe, può essere uno strumento molto efficace per promuovere la motivazione nell'apprendimento. Senza le opportunità per socializzare e interagire (che cercano in parte di ricreare la dinamica dell'aula tradizionale), apprendere online rischia di diventare un'esperienza demoralizzante dove gli studenti si sentono particolarmente soli e poco motivati.

Una volta chiarite le priorità dell'approccio, è emersa la necessità di strutturare il percorso didattico attraverso i seguenti tre elementi di apprendimento:



Fig. 4 – Elementi di apprendimento

Questa impostazione è stata pensata per rendere l'apprendimento il più efficace possibile; le lezioni frontali hanno avuto l'obiettivo di praticare specifiche abilità che *online* risultano particolarmente difficili da affrontare, come ad esempio le esercitazioni

ni di produzione orale (presentazioni, *role plays*, interviste, ecc.); i *learning objects* sono stati progettati per approfondire le questioni relative al lessico attraverso esercizi interattivi gestiti dalla piattaforma con correzione in automatico; infine, si è scelto di adottare un testo di grammatica per rendere l'approccio al corso on line più facile e fornire agli studenti materiale di tipo tradizionale come punto di riferimento.

Il lavoro di progettazione è stato suddiviso in due tappe. Nella prima tappa è stato messo a punto un elenco delle abilità comunicative da sviluppare e degli elementi grammaticali e lessicali pertinenti al corso. Nella seconda si è deciso come meglio insegnare questi elementi; ovvero se erano adatti ad essere imparati in *self-study*, in aula o se si prestavano ad attività interattive.

Va sottolineato che questa fase di progettazione è fondamentale per la riuscita dell'intero progetto, in quanto permette di creare un corso armonico e completo; questo tuttavia non significa definire a priori i materiali del corso, perchè sicuramente risulterà necessario arricchiti ed integrati con altri contenuti in base alle necessità di apprendimento del gruppo; solo durante la sperimentazione, infatti, vengono alla luce problemi o lacune da colmare. Il vantaggio di Moodle è che risulta facile per ogni tutor inserire o togliere nuovi elementi anche a corso già avviato.

Inoltre si è voluto dare particolare importanza alla valorizzazione dell'acquisizione del lessico nell'apprendimento delle lingue, in quanto si ritiene che la quantità di lessico conosciuto dallo studente influisca molto nello sviluppo della abilità di lettura e questo è particolarmente rilevante per gli studenti universitari dei livelli inferiori dove una conoscenza delle 2000 '*lexical families*'<sup>42</sup> può aiutare nella comprensione di circa l'80% di un testo accademico tipico (Nation, 2001). Benché questo significa che una parola su cinque sarà sconosciuta, una soglia di 2.000 parole rappresenta un obiettivo realistico per molti studenti.

### **Realizzazione dei *learning objects***

Nella seconda fase si è organizzata la creazione dei *learning objects*. I materiali *on-line* da sviluppare si possono suddividere in tre tipologie:

#### *1. Esercizi in formato standard SCORM*

La creazione di questi esercizi in formato standard, sebbene richieda competenze tecniche elevate, permette lo sviluppo di contenuti elaborati e complessi e quindi maggiormente interattivi, dinamici, e accattivanti, elementi che influiscono molto sulla motivazione dello studente. Sono state sviluppate diverse tipologie di esercizi, come ad esempio comprensione di brani di lettura e di ascolto, esercizi di lessico, di riordinazio-

---

<sup>42</sup> Secondo Bauer e Nation "A word family is taken to include a base word, its inflected forms, and a small number of reasonably regular derived forms" (Bauer and Nation, 1993).

ne e di riempimento. Molti esercizi online sono stati creati per essere usati in tandem con l'attività in aula. Ad esempio, nella prima settimana gli studenti devono ricostruire una conversazione fra due invitati ad una festa usando gli aiuti audio e i menu a tendina: è il punto di partenza per conversazioni simili nella prima lezione frontale.

### 2. Elenchi di parole chiave ('Words of the Week') dotati di file audio

Per favorire l'apprendimento lessicale, ogni settimana agli studenti è stato assegnato un elenco delle parole chiave precedentemente affrontate all'interno degli esercizi della settimana. Questa selezione ha avuto l'obiettivo di riproporre le parole chiave già viste per rafforzarne l'apprendimento e la memorizzazione, sia del significato sia della pronuncia (ogni parola era dotata di pronuncia audio).

3. *Quiz lessicali* realizzati con Moodle che testavano la conoscenza di queste parole. Moodle permette all'insegnante di creare facilmente dei piccoli quiz dove gli studenti devono rispondere a domande del tipo scelta multipla, risposta breve o vero/falso.

## Monitoraggio

Per valutare l'efficacia degli esercizi e del formato del corso è stato sviluppato un percorso di monitoraggio durante e dopo la sperimentazione. Moodle già fornisce degli strumenti di tracciamento che permettono ai tutor di vedere l'andamento degli studenti (in particolare la frequenza con quale accedono al corso, il tempo che rimangono collegati e il punteggio che ottengono negli esercizi on line, sia SCORM sia Quiz creati su Moodle). In aggiunta, è stato deciso di valutare l'apprendimento lessicale (visto che era un punto fondamentale del corso) e anche di misurare la soddisfazione degli studenti. A questo scopo sono stati usati metodi sia qualitativi che quantitativi, qui sintetizzati:

<i>Strumenti sviluppati ad hoc</i>	<i>Dati generati automaticamente da Moodle</i>
Test lessicali ( <i>Vocabulary Knowledge Scales o VKS</i> ) usati dagli studenti sia prima che dopo il corso.	Report sui numeri di volte che ogni studente accedeva al corso.
Sondaggi che indagavano gli atteggiamenti degli studenti verso questo tipo di corso.	Report sul tempo complessivo che ogni studente rimaneva collegato al corso.
	Punteggi ottenuti dagli studenti dagli esercizi e quiz.

Il VKS è uno strumento molto utile nella valutazione dell'apprendimento lessicale. Benchè sia stato criticato perchè tende a semplificare il concetto di apprendimento lessicale (ad esempio non prende in considerazione la polisemia) è pur sempre utile in una ricerca come questa. Per valutare l'apprendimento lessicale sono stati scelti dieci parole che erano presenti nel corso e che erano rafforzati con esercizi supplementari nella pa-

gina *Words of the Week* e Quiz Lessicali (qui *taught items*) e dieci parole che erano presenti nel corso ma che non erano inclusi in questi esercizi supplementari (qui *non-taught items*). Le parole erano poi presentate agli studenti nel seguente modo:

Parola testata	Possibili risposte:
shy	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. I don't know what it means.</li> <li>2. I think I have seen it before.</li> <li>3. I think I know what it means. It means .....</li> <li>4. I'm sure I know what it means. It means .....</li> </ol>

Mentre all'inizio del corso non c'era una differenza significativa fra i due gruppi di parole, alla fine del corso si è verificato un netto miglioramento nell'apprendimento del gruppo di parole che erano insegnate online (9,39 punti rispetto a 4,89 punti per i *non-taught items*). In più, come si può notare nel grafico che segue, il punteggio di miglioramento di ogni studente è stato considerato insieme al numero di volte in cui si è collegato al corso. Anche in questo caso è stata constatata una correlazione positiva fra i collegamenti e il miglioramento ottenuto.

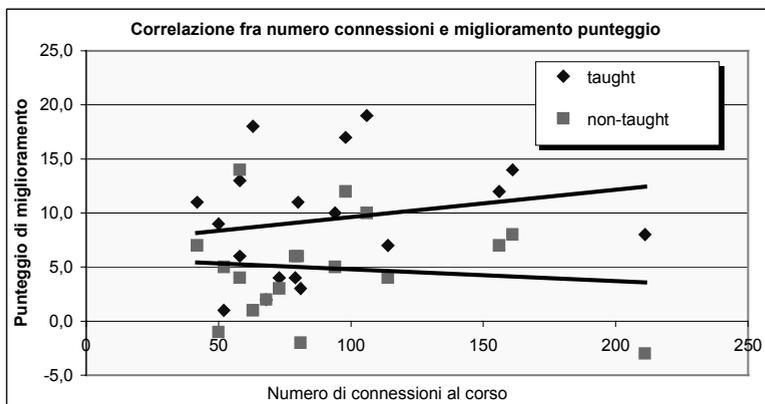


Fig. 5 – Correlazione

È difficile trarre delle conclusioni da questi dati perchè la correlazione, benché esista, è piccola. Anche se possiamo sapere quante volte o quanto tempo uno studente si collega al corso è impossibile sapere esattamente come impegna il suo tempo. Per questo motivo si è approntato un questionario per capire di più sull'uso della piattaforma.

Nel sondaggio si chiedeva agli studenti quanto spesso accedevano ai materiali lessicali e quanto erano stati utili. Le risposte hanno confermato che gli studenti erano motivati e interessati ad usare gli strumenti a loro disposizione sulla piattaforma.

<i>Quanto spesso usi 'Word of the Week'?</i>			
Mai	Meno di una volta la settimana	Una volta la settimana	Più di una volta la settimana.
0%	5.56%	44.44%	50%

<i>Quanto spesso usi i quiz lessicali?</i>			
Mai	Meno di una volta la settimana	Una volta la settimana	Più di una volta la settimana.
0%	22.22%	44.44%	33.33%

<i>Quanto utile trovi Words of the Week?</i>				
Molto utile	Abbastanza utile	Utile qualche volta	Non molto utile	Per niente utile
56%	44%	0%	0%	0%

<i>Quanto utile trovi i quiz lessicali?</i>				
Molto utile	Abbastanza utile	Utile qualche volta	Non molto utile	Per niente utile
72%	28%	0%	0%	0%

Inoltre si è voluto indagare sull'importanza che gli studenti stessi danno all'apprendimento del lessico. Una delle domande poste era:

<i>Per quanto riguarda il numero degli esercizi lessicali, qual è la tua opinione?</i>		
Avrei voluto più esercizi lessicali	Erano sufficienti	Erano troppi
47%	41%	12%

In conclusione, la prima esperienza in *blended e-learning* è stata positiva. In particolare, come emerge dai risultati del sondaggio di gradimento, gli studenti si sono dimostrati entusiasti e aperti a provare questi nuovi metodi di apprendimento ma sarebbe sicuramente utile più formazione, sia tecnica, sia di approccio, prima di iniziare.

È necessario sottolineare che, sebbene il corso sia stato svolto in un ambiente in cui l'uso della tecnologia nell'apprendimento linguistico è ormai una tradizione consolidata, l'utilizzo di uno strumento nuovo come la piattaforma Moodle, ovvero un software che appartiene ad una dimensione cognitiva paradigmaticamente diversa, ha avuto un forte impatto sugli studenti. È stato necessario un approccio graduale di avvicinamento, per guidare il gruppo nell'utilizzo di strumenti tecnologici nuovi e motivarlo all'apprendimento. La congiunzione fra ambiente tecnologico istituzionale, piattaforma e insegnamento linguistico rappresenta una sfida e una motivazione che può e deve continuare in successive sperimentazioni, tenendo costantemente presenti i soggetti discenti e le loro necessità, con l'obiettivo di sviluppare percorsi di apprendimento validi ed efficaci.

## Bibliografia

- Alvarado, P. *Seven Steps to Selecting a Learning Management System*, in Clomedia <<http://www.clomedia.com/content/templates/> gennaio 2004 (consultato il 20/04/2005).
- Bauer, L. and I.S.P. Nation. 1993. Word families. *International Journal of Lexicography* 6, 4: 253-279.
- Belyk, D. / Feist, D. *Software evaluation criteria and terminology*, in The Center of Distance Education (Athabasca University). <<http://cde.athabasca.ca/softeval/reports/R070203.pdf>> marzo 2002 (consultato il 20/04/05).
- Brandl, K., “Are you ready to ‘Moodle’?”, in *Language Learning & Technology*. Vol.9, No.2, Maggio 2005, pp. 16-23.
- CNIPA (a cura di, 2004). *Vademecum per la realizzazione di progetti formativi in modalità e-learning nelle pubbliche amministrazioni*, “I Quaderni” in CNIPA (Centro nazionale per l’informatica nella pubblica amministrazione) <[http://www.cnipa.gov.it/site/\\_contentfiles/01377500/1377508\\_cnipa\\_quaderno\\_2.pdf](http://www.cnipa.gov.it/site/_contentfiles/01377500/1377508_cnipa_quaderno_2.pdf)> aprile 2004 (18/05/05).
- Felix, U. (2002). *The web as a vehicle for constructivist approaches in language teaching* in ReCALL Vol. 14, No 1, May 2002, pp. 2 – 15.
- Fini A., Vanni L. (2004). *Learning object e metadati. Quando, come e perché avvalersene*. I Quaderni di Form@re n. 2. Trento: Edizioni Erickson.
- Giacomantonio M. “Dove vanno le piattaforme di e-Learning”, in *WBT (Formazione in Rete)* <[http://www.wbt.it/index.php?risorsa=piattaforme\\_elearning](http://www.wbt.it/index.php?risorsa=piattaforme_elearning) > settembre 2004 (consultato il 29 giugno 2005).
- Labour, M. (2001). ‘Social constructivism and CALL: evaluating some interactive features of network-based authoring tools’ ReCALL Vol. 13, No 1, May 2001, pp. 32 – 46.
- Monti, S. “A cognitive approach to e-learning. Annotated Biblio-webliography”, in *Elearningeuropa.info*, un’iniziativa della Commissione Europea <[http://www.elearningeuropa.info/index.php?page=doc&doc\\_id=6804&doclng=9&menuzone=0&focus=1](http://www.elearningeuropa.info/index.php?page=doc&doc_id=6804&doclng=9&menuzone=0&focus=1)> ottobre 2005 (consultato il 15 novembre 2005).
- Monti, S., San Vicente, F., Preti, V., “Caratteristiche e le potenzialità delle piattaforme e-learning per l’apprendimento delle lingue. Estate 2005”, in *Elearningeuropa.info* <[http://www.elearningeuropa.info?page=doc&doc\\_id=7041&doclng=9](http://www.elearningeuropa.info?page=doc&doc_id=7041&doclng=9)> febbraio 2006 (consultato in giugno 2006).
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pettinari E-L / Rotta M. “Ambienti sincroni in Open Source”, in *Form@re* Ericson <[http://formare.erickson.it/archivio/febbraio\\_05/2\\_PETTINARI\\_ROTTA.html](http://formare.erickson.it/archivio/febbraio_05/2_PETTINARI_ROTTA.html)> febbraio 2005 (consultato il 29 giugno 2005).
- Rotta M. “L’accessibilità e l’usabilità delle piattaforme Open Source”, in *Form@re* – Erickson <[http://formare.erickson.it/archivio/febbraio\\_05/4\\_ROTTA\\_1.html](http://formare.erickson.it/archivio/febbraio_05/4_ROTTA_1.html)> febbraio 2005 (consultato il 29 giugno 2005).
- Trentin, G. (2003). *Gestire la complessità dei sistemi di e-learning*, atti del convegno annuale Didamatica 2003, Genova, pp. 1-8.

## INNER AND OUTER LANGUAGE NELLA CLASSE PRIMARIA: ANALISI DI UN CASO

*Siân Morgan\*, Claire Vickers\**

### **Introduzione**

Questo articolo presenta alcune problematiche riscontrate durante un progetto rivolto a formare docenti italiani all'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria. Il contributo identifica alcuni elementi critici percepiti dagli insegnanti quando usano l'inglese per tutti gli aspetti di gestione della classe – includendo dunque sia quello che chiameremo *Inner Language* sia quello che chiameremo *Outer Language* – e descrive un *case study* nel quale un insegnante registra la sua lezione di inglese. L'articolo esamina i dati che emergono e propone strategie per potenziare la competenza nell'utilizzo della lingua per la gestione della classe.

### **Studi precedenti**

La scelta di quale lingua utilizzare per diversi momenti della lezione di lingua straniera è tuttora terreno poco esplorato e solo recentemente sono stati raccolti alcuni dati su questa tematica. Fino ad oggi le ricerche si sono concentrate sulla scuola primaria in generale anziché sull'insegnamento della lingua straniera (Martin, 1999, 127-140; Merri et al., 1992, 103-121). Altri studi sono focalizzati sulle classi di scuola media superiore (Pennington, 1995, 80-105; Hancock, 1997, 217-235; Cameron, 2001, 200-201). La letteratura disponibile, comunque, indica che spesso gli insegnanti ricorrono alla loro lingua madre per organizzare la lezione, e che questo dipende da due fattori principali. In primo luogo, potrebbe essere una decisione presa 'sul campo' per colmare lacune nella Lingua 2, o per affrontare eventuali problemi di disciplina. Diversamente, e forse come conseguenza di questi precedenti fattori, questa scelta linguistica potrebbe essere un'abitudine fossilizzata nel tempo.

A questo riguardo Pennington (ibid.) ha effettuato un'inchiesta con otto insegnanti di Hong Kong, in cui ha riscontrato notevoli variazioni nell'utilizzo della Lingua 1 nelle classi di scuola media. I dati evidenziano che queste variazioni non dipendono dalla competenza linguistica degli insegnanti, ma da come gli insegnanti percepiscono la competenza linguistica degli alunni. Un altro elemento determinante è il livello acca-

---

\* *Collaboratori ed Esperti Linguistici, Centro Linguistico d'Ateneo dell'Università di Modena e Reggio Emilia.*

demico dell'istituto: quanto più prestigiosa è la scuola, tanto più è usata la Lingua 2 come lingua per la gestione delle attività.

La nostra esperienza ci induce a pensare che l'uso della Lingua 1 possa essere legato anche alla percezione che l'insegnante ha del proprio ruolo nei diversi momenti della lezione, un'ipotesi che tratteremo nell'esame di questo *case study*.

La ricerca di Pennington (*ibid.*) ha rilevato che le insegnanti di Hong Kong usano la Lingua 1 per le seguenti funzioni:

- spiegare elementi linguistici della Lingua 2;
- tradurre parole o frasi;
- dare istruzioni;
- verificare la comprensione degli alunni;
- incoraggiare produzione di parole e frasi;
- focalizzare l'attenzione degli alunni su qualcosa;
- verificare conoscenze;
- feedback;
- affrontare problemi di disciplina o controllo;
- dialogare in modo informale.

Chiaramente, se queste funzioni fossero realizzate nella Lingua 2, l'alunno sarebbe esposto a una ricca fonte di linguaggio affettivo ed interpersonale, assieme a quella referenziale dei contenuti della lezione. Quindi ci è sembrato opportuno scoprire atteggiamenti e convinzioni degli insegnanti in questo campo importante, ed esplorare se questi siano rispecchiati durante la lezione.

### **Contesto di questo studio**

L'inchiesta descritta in questo articolo scaturisce dal nostro coinvolgimento in un progetto di formazione alla lingua inglese, relativamente alle province di Modena e Reggio Emilia. Gli insegnanti coinvolti hanno fra 30 e 50 anni e presentano grande esperienza nell'insegnamento ad alunni di scuola primaria nelle materie curricolari. I corsi sono facoltativi e quindi i partecipanti sono un gruppo 'auto-selezionato' di insegnanti motivati che considerano il progetto un'opportunità per espandere i propri orizzonti personali e professionali.

I partecipanti sono stati divisi in due fasce in base alle abilità emerse in seguito alla somministrazione di un test iniziale. Ai due livelli, principianti (A1 Consiglio d'Europa) e basso intermedio (A2 Consiglio d'Europa) sono assegnate rispettivamente 380 e 280 ore di insegnamento con docenti abilitati di madre lingua. Il corso ha come obiettivo il raggiungimento delle competenze previste dal livello B1. Le lezioni si tengono durante il periodo scolastico in blocchi di 3 ore ciascuno, due volte la settimana. Nei mesi di giugno e settembre invece sono stati previsti due periodi di 'full immersion'.

Pertanto l'impegno personale e professionale richiesto è stato molto elevato. Comunque nonostante l'orario infelice e gli impegni di lavoro dei partecipanti, la motivazione e l'impegno sono sempre stati costanti.

### **L'insegnante non-nativo come modello per l'inglese**

La decisione ministeriale di affidare l'insegnamento della lingua straniera agli insegnanti della scuola primaria ha posto loro in una posizione molto impegnativa dal punto di vista dell'acquisizione di competenze linguistiche, con il risultato che alcuni insegnanti si sentono esposti alle critiche dei cosiddetti 'esperti' di lingua. È importante comunque tenere presente il ruolo che aspetti affettivi possono avere nel favorire l'apprendimento di una lingua. Il fatto che l'insegnante sia conosciuta, e che gli alunni le siano affezionati, e che lei stessa conosca l'inglese, può avere un effetto fortemente motivante sugli alunni. A parte questi aspetti affettivi, l'esperienza pedagogica dell'insegnante e la sua familiarità con il programma hanno una grande importanza per l'apprendimento degli alunni.

Queste osservazioni sono confermate da studi recenti sugli insegnanti *non-native speaker* (NNS) effettuati da Peter Medgyes (1992, 339-349). Emerge che un insegnante NNS può fungere da modello molto positivo per lo studio di una lingua. Anche se si sente meno sicuro nell'utilizzare una seconda lingua, quando la usa può essere ancora più efficace perché rappresenta un modello imitabile, che parla la stessa lingua degli apprendenti, ma che usa l'inglese per certe situazioni comunicative.

Se questo è vero, sarebbe essenziale consolidare la padronanza linguistica degli insegnanti nell'utilizzare il più possibile la Lingua 2 per dare supporto agli alunni. Benché durante le nostre lezioni con gli insegnanti di Modena e Reggio Emilia l'attenzione fosse stata focalizzata esplicitamente sull'importanza e sulle funzioni dell'uso dell'inglese per la gestione della classe, non vi era alcuna garanzia che queste conoscenze teoriche sarebbero state tradotte in pratica. Infatti, una breve inchiesta con l'ausilio di un audio-diario come strumento introspettivo ha rivelato non poca ansia fra i nostri insegnanti in merito a vari aspetti dell'uso dell'inglese in classe. Queste ansie saranno analizzate nella sezione 'risultati'.

### ***Outer Language*: una sfida per gli insegnanti**

Jane Willis, in '*Inner and Outer: spoken discourse in the language classroom*' (1987) nota che le lezioni di lingua hanno un elemento in comune che le caratterizza: la lingua è usata sia come argomento delle lezioni sia come mezzo per dare istruzioni. Willis distingue fra la *Outer Language*, che fornisce la struttura della lezione ed è utilizzata per socializzare, organizzare, spiegare e verificare, e in generale per permettere

la realizzazione delle attività pedagogiche, e la *Inner Language*, che consiste nei contenuti della lingua che l'insegnante ha scelto come obiettivi di apprendimento (ibid.).

La Lingua 2 quindi ha un duplice ruolo e ne consegue che, se l'inglese è usato come mezzo per dare istruzioni e gestire le attività, il suo valore comunicativo aumenta notevolmente. Già nel 1961, Billows constatava che una lingua in se stessa non ha vita, ma vive tramite le parole dell'insegnante che parla di cose vere, in questo modo insegnando agli alunni a parlare di cose vere.

Come possiamo vedere, l'importanza sottolineata da Billows (ibid.) di usare l'inglese per situazioni comunicative reali si adatta bene alla definizione di *Outer Language* di Willis, che riguarda l'uso dell'inglese come strumento per le procedure didattiche, al di là del contenuto principale della lezione.

Tuttavia gli studi finora effettuati suggeriscono che pochi insegnanti fanno uso di questa ulteriore opportunità per accelerare l'acquisizione linguistica. Lo studio di Pennington è già stato citato. Anche Willis rileva che nei paesi in cui la Lingua 2 non è utilizzata abitualmente come mezzo per dare istruzioni, la *Outer Language* è spesso nella lingua madre dell'alunno.

Nel suo articolo, '*Classroom language – what do Primary teachers need to know?*' Dickinson (1991) suggerisce che a molti insegnanti NNS di diverse lingue manca la sicurezza in se stessi che porta a una riluttanza ad 'andare oltre' il libro di testo. Conclude che il vero problema da affrontare sarebbe l'autostima bassa degli insegnanti nei confronti della loro competenza linguistica.

Tuttavia la *Outer Language* fornisce un'opportunità importante per dimostrare ai bambini che la Lingua 2 è un mezzo di comunicazione. Se gli insegnanti si lasciano sfuggire occasioni di utilizzo dell'inglese nell'interazione sociale, gli alunni non vedono come la vera interazione umana si realizza linguisticamente. Nel ricorrere alla Lingua 1 in alcuni casi, gli insegnanti possono perdere un'opportunità di esercitare le caratteristiche interazionali che indica Pica (1987), quali ad esempio richieste di chiarimento, controlli di comprensione, modificazione o rielaborazione del messaggio, tutti aspetti di grande importanza nella acquisizione della seconda lingua. Pica (ibid.) sostiene che è indispensabile che gli alunni abbiano le opportunità di partecipare a situazioni ricche di interazione sociale, per poter capire e produrre la seconda lingua.

Nel contesto della classe primaria, vediamo che l'interazione sociale significativa comprende saluti, istruzioni e spiegazioni metalinguistiche. Anche se le osservazioni di Pica riguardano l'apprendimento di adulti, sembra ragionevole supporre che anche gli alunni più giovani possono acquisire elementi di lingua tramite un simile percorso. Inoltre è molto probabile che ci siano maggiori opportunità di interazione in una classe primaria.

### **Gli insegnanti italiani e l'*Outer Language***

Torniamo adesso al nostro contesto locale della insegnante di scuola primaria italiana. Clegg e Vickers (1999) hanno effettuato una piccola inchiesta nella provincia di Parma nella quale hanno cercato di identificare i problemi riscontrati da insegnanti di scuola primaria nell'utilizzo di *Outer Language*. Colloqui informali condotti in classe hanno rivelato che gli insegnanti erano preoccupati del loro livello linguistico di inglese in generale, e che provavano un senso di inadeguatezza nell'utilizzo della Lingua 2 nella gestione della classe. Si sentivano capaci di affrontare un discorso familiare in una lezione preparata, ma meno sicuri in un discorso non programmato che potesse richiedere delle risposte a domande o eventi inaspettati durante la lezione. Inoltre, provavano particolare ansia nel modellare la loro pronuncia, e nello stesso tempo non erano abituati ad identificare in che modo la loro pronuncia *non standard* era diversa da quella *standard*. Discussioni informali con gli insegnanti del progetto Modena e Reggio Emilia hanno evidenziato simili ansie.

Perciò abbiamo deciso di indagare su questo problema con l'ausilio di uno strumento introspettivo quale l'audio-diario.

### **Raccolta dei dati**

#### *Audio-diari*

Anche se i nostri insegnanti del progetto di Modena e Reggio Emilia non avevano ancora iniziato ad insegnare l'inglese, abbiamo deciso di raccogliere delle percezioni su questo argomento. Dopo 150 ore di lezione, abbiamo invitato gli insegnanti di un gruppo di principianti a registrarsi quando si esercitavano nella pronuncia di certe frasi usate nella gestione di classe. Abbiamo chiesto loro di registrare successivamente ad alta voce in un audio-diario le loro riflessioni e segnalare eventuali problemi che si aspettavano nel loro futuro insegnamento. Benché questo tipo di strumento introspettivo non sia adatto a tutti gli studenti, un progetto simile effettuato precedentemente con un altro gruppo di studenti ha fornito dati particolarmente ricchi su diversi stili di apprendimento e strategie (Vickers & Morgan 2003). Abbiamo sottolineato che questo esercizio volontario aveva l'obiettivo di fornire ulteriori informazioni per noi docenti del corso.

La maggior parte di loro non ha accettato per due motivi principali: o perché avevano un carico di lavoro molto pesante in questo periodo; oppure perché si sentivano inibiti ad esporsi al microfono – una reazione abbastanza comune. Comunque due delle insegnanti più giovani, Rita ed Angela<sup>43</sup>, hanno accettato, e dai loro dati abbiamo tratto le conclusioni qui presentate.

---

<sup>43</sup> Si tratta naturalmente di due pseudonimi.

### *L'osservazione in classe*

I dati che seguono vengono da un caso singolo. Volevamo indagare sull'uso della Lingua 2 come *Outer Language* nel nostro contesto locale, ma i partecipanti del progetto di Modena e Reggio Emilia non insegnavano ancora la lingua straniera nelle loro classi. Quindi per avere un quadro più chiaro dei modelli di comportamento nella scelta della lingua abbiamo deciso di esaminare un giorno lavorativo di un'insegnante abilitata e in servizio. Abbiamo chiesto a Marika (un altro pseudonimo), che aveva già insegnato l'inglese nella scuola primaria per cinque anni di registrare una delle sue lezioni. Abbiamo poi trascritto ed analizzato la lezione per esplorare le sue scelte linguistiche durante il corso della lezione. Marika non è stata informata prima sugli obiettivi della nostra ricerca o sul nostro interesse specifico per il linguaggio di classe. Questo per non influenzare il suo comportamento durante la lezione.

È importante ricordare che questo tipo di schema di osservazione nella classe ha alcuni difetti intrinseci: non tutte le lezioni si prestano all'osservazione; inoltre è difficile riprodurre condizioni naturali della classe. In questa analisi di un solo caso, il registratore rappresenta, in un certo senso, 'l'osservatore nascosto' ed è possibile che gli esiti siano influenzati dal paradosso dell'osservatore, per cui i partecipanti 'recitano' di fronte all'osservatore. Un altro eventuale limite potrebbero essere i pregiudizi dell'osservatore, che possono distorcere i risultati. Come dice Nunan "dall'inizio... le nostre preconcezioni su quello che succede nella classe determinano ciò che vediamo" (1993, 96-98). Con queste considerazioni in mente, abbiamo effettuato l'analisi con due osservatori per ridurre il grado di soggettività. In questo modo si sperava di aumentare l'affidabilità della nostra interpretazione dei dati.

Infine, dobbiamo ricordarci che l'analisi di un solo caso non ha lo scopo di illustrare un principio generale, ma si deve piuttosto considerare come uno studio di 'un esempio in azione' (Adelman et al. 1980, 45-61). Fornisce un esempio unico di vere persone in vere situazioni e in questo modo riesce a penetrare le situazioni in una maniera che non consente sempre un'analisi quantitativa (Cohen et al. 2000, 181). Perciò crediamo che i dati rilevati da un singolo insegnante possano fornire intuizioni interessanti per docenti coinvolti nella formazione di insegnanti di scuola primaria.

## **Risultati**

### *Audio-diari*

Due insegnanti, Rita ed Angela, si sono dichiarate disponibili a registrare audio-diari e ci hanno dato il permesso di presentarne degli estratti qui. Rita ha espresso le seguenti preoccupazioni:

*"Una delle difficoltà è quella di collegare le parole fra loro... mentre noi tendiamo a pronunciarle separate l'una dall'altra perché pensiamo al significato della frase".*

Sembra che qui Rita soffra di un “affollamento del tavolo da lavoro” (Hyland, 2002: 27). Lei ritiene che lo sforzo necessario per codificare le articolazioni comprometta la sua pronuncia; è consapevole che non è in grado ancora di riprodurre modelli ‘nativi’ di discorso connesso. Però il fatto di notare le differenze fra la propria produzione e quella del parlante nativo (*native speaker*, NS), secondo Schmidt, è una fase indispensabile nel processo di acquisizione. Schmidt (1990, 129-58) definisce il termine ‘*noticing*’ così: ‘*accessibile e pronto ad essere riportato verbalmente*’. Suggestisce che un elemento dell’*input* per diventare *intake* deve essere notato dallo studente. Se questo è vero, il fatto che Rita abbia percepito la differenza fra la sua produzione a quella del modello NS potrebbe essere un primo passo verso l’acquisizione. Rita menziona anche le difficoltà incontrate dagli studenti di livelli più bassi nella pronuncia di nuove parole<sup>44</sup>. “*Un altro problema tipico della lingua inglese è quella della pronuncia. A differenza delle altre lingue in cui una volta imparate le regole fonetiche hai comunque la certezza (non udibile)... invece... e... se... non conosci la parola... ehm... puoi avere sempre dei dubbi... devi proprio conoscere la parola per essere sicuro di pronunciarla correttamente*”.

Infine, il seguente commento di Rita indica che si è resa conto che la traduzione diretta non è sufficiente per fornire una preparazione adeguata per tutte le situazioni in classe: è necessario anche capire come la lingua è usata normalmente.

“*Un'altra cosa importante è conoscere bene la lingua per attribuire i significati adeguati alle parole. Hmm... ‘Quiet’ ad esempio noi lo tradurremmo con ‘zitti’... ehm or ‘silenzio’... quindi... hmm*”.

Nello stesso tempo, Angela percepisce il bisogno di avere espressioni metaforiche in inglese per sdrammatizzare certe situazioni legate al controllo della classe:

“*Poi ehm hmm la lingua deve essere modulata in base all’età e al livello dei bambini ehm... per esempio quando si danno consegne nella prima classe della scuola primaria... con i bambini piccoli di sei anni insomma... si usano espressioni più giocose e ludiche... Anziché dire ‘zitti’ o ‘silenzio per favore’ si usano espressioni tipo ‘bambini, tutti con la bocca a pesce palla!’*”.

Un’osservazione interessante è che Angela non sembra aver capito la funzione pragmatica di alcuni elementi linguistici:

“*Sarebbe importante ad esempio a sapere anche a che cosa corrispondono esattamente le valutazioni, ad esempio ‘Very good, Excellent...’ per non sbagliare... insomma qual è la successione..., il grado per la valutazione, quella intermedia e così via*”.

In questo commento, Angela esprime il desiderio di avere un elenco ben definito di strumenti linguistici per le valutazioni. Sembra indicare una percezione errata di questi elementi. Angela li avverte come indicazioni precise di livello anziché elementi discorsivi per motivare alunni a effettuare transizioni durante la lezione. Questa potrebbe es-

<sup>44</sup> Per ulteriori informazioni su questo argomento, cfr. Alessi, in questo volume.

sere una conseguenza di fattori culturali e quindi ha implicazioni per come questi elementi dovrebbero essere presentati in un corso di formazione.

### *Lezione Registrata*

L'obiettivo di questo breve periodo di osservazione era di darci un 'flash' del comportamento di un insegnante. Inoltre, poiché tutte le situazioni sono dinamiche, abbiamo tentato anche di fornire 'triangulation' e la nostra interpretazione sarà integrata con un colloquio successivo con l'insegnante.

Abbiamo chiesto a Marika di registrare una lezione con una classe 3<sup>a</sup> elementare, con alunni di otto anni. La nostra intenzione era di fare un'indagine iniziale muovendo dalle seguenti domande:

1. Quando usa l'inglese nella lezione di lingua questa insegnante?
2. Come possiamo spiegare questi modelli di comportamento?

La lezione registrata è focalizzata su presentazioni in inglese e comprende interazione fra insegnante-alunno, attività di lettura ad alta voce, e una canzone con una cassetta pre-registrata. Ciò che è emerso è che, nonostante il suo alto livello di competenza linguistica e sicurezza nell'utilizzo della Lingua 2, Marika ha usato relativamente poco la Lingua 2 come *Outer Language* e ha eseguito quasi tutte operazioni sulla lista di Pennington in italiano.

Inizia modellando una presentazione (*Hello, I'm Marika*) e chiede agli alunni di presentarsi uno dopo l'altro. Sentiamo Marika che si complimenta con ogni studente dopo ogni intervento con intonazione appropriata ed incoraggiante. Secondo Madylus (2001), i bambini decodificano i messaggi non solo in base ai contenuti linguistici ma anche in base a predizioni fatte su segnali visivi, esperienze precedenti e informazioni importanti trasmesse per intonazione, grado di tonalità e volume.

Qui Marika elogia prima in italiano e poi in inglese:

- *Bene .... Very good!*

Dà le consegne in italiano con un esempio di 'code-switching':

- *Prendete il libro e guardiamo insieme unit six.*

Marika controlla la comprensione tramite una 'display question' nella Lingua 1. Una *display question* non è una domanda vera. L'insegnante conosce già la risposta e la usa per verificare conoscenze. Naturalmente anche qui c'è un esempio di *codeswitching*.

- *Cosa vuol dire 'Good Morning'?*

Routine linguistiche come richieste agli alunni di partecipare sono eseguite nella Lingua 1. Questo ci ha lasciate perplesse perché ci sembrava un'ottima occasione per un'esposizione contestualizzata alla lingua.

- *Chi vuole leggere?*

- *Forza ragazzi!*

Marika ha preferito utilizzare la Lingua 1 come strategia compensativa per effettuare le transizioni e dare istruzioni.

- Bene vogliamo cantare adesso... (mette su una cassetta con voce inglese che dice: *Unit One: let's sing a song*).

Vi sono anche alcuni esempi di *code-switching*:

- *Un altro boy... un altro boy... another boy; ascoltiamo Wendy again... chi vuole far la presentazione?*

- *C'e scritto 'listen and repeat the rhyme', cosa vuole dire?*

- *'Number the pictures' cosa vuole dire?*

Come vediamo, Marika utilizza la Lingua 1 per incoraggiare la traduzione e controllare la comprensione delle istruzioni. Quando mette la cassetta della filastrocca, mima le azioni della rima per illustrare agli alunni il significato:

- *Sit down, stand up turnaround, point to the door, sit down, point to the floor'*

Gli alunni mimano le istruzioni della rima e poi ripetono la rima. A questo punto una bambina interrompe Marika e commenta su suoi vestiti con la frase:

- *Marika sei fashion*

Marika ride e risponde:

- *Si oggi sono fashionable, ieri casual: mi sono detta bisogna tirarsi su.*

Marika non è infastidita dall'interruzione, avvenuta mentre sta organizzando la prossima attività, e non si lascia sfuggire l'occasione per uno scambio 'fuori tema'. In questa maniera rafforza il rapporto con la bambina e crea un'atmosfera piacevole in classe. Per di più sfrutta il momento per presentare l'aggettivo *casual* e *fashionable* in modo naturale. In questo modo è più facile che il vocabolo sia memorizzato perché usato per vera comunicazione con un'insegnante che è ovviamente molto stimata dalla classe.

### *Debriefing: perché è difficile l'outing in L2*

Nella lezione sembra che stia emergendo una tendenza di Marika a fornire prima la parola in italiano e poi in inglese. In questo modo però gli alunni hanno meno opportunità di fare deduzioni e supposizioni utilizzando segnali contestuali o altri segnali non verbali sul significato di quello che è stato detto nella Lingua 2.

Questi risultati inaspettati sembrano rappresentare una serie di opportunità perse per presentare la lingua in un contesto significativo e dare l'opportunità ai bambini di imparare 'facendo' in modo esperienziale anziché analitico.

È possibile che il ricorso alla Lingua 1 per gestire la lezione possa portare ai seguenti effetti negativi:

- l'inglese diventa una materia di studio anziché mezzo per comunicare;
- il tempo di contatto con la Lingua 2 è ridotta;
- gli alunni potrebbero dipendere sempre dalla traduzione dalla Lingua 1;
- gli alunni percepiscono automaticamente la Lingua 1 e non la Lingua 2;
- gli alunni di madrelingua non-italiana sono svantaggiati.

Chiaramente è importante ricordarsi che questa analisi concerne una sola lezione

impartita da una sola insegnante e perciò i dati emersi non possono essere considerati come rappresentativi né del comportamento generale di Marika né di altri docenti di scuola primaria. Tuttavia ha messo in luce un problema che non avevamo anticipato: la questione dell'inglese come *Outer Language* potrebbe essere più densa di problematiche di quanto avevamo supposto. Se un tale modello di comportamento è emerso, anche se solamente in questa lezione singola, forse ci sono buoni motivi per questa scelta di lingua. Marika era un insegnante con molta esperienza, laureata in lingue e con un ottimo livello di inglese (C2 Consiglio d'Europa), quindi è difficile pensare che lei fosse assalita dalle insicurezze che provavano i nostri insegnanti in formazione. Se Marika aveva deciso di utilizzare la lingua materna per la gestione della lezione, c'erano ancora meno probabilità che i partecipanti del nostro corso avrebbero usato la Lingua 2. Abbiamo deciso di analizzare la trascrizione di nuovo per cercare di capire i motivi sottostanti questa scelta di lingua.

Un fattore estremamente importante da prendere in considerazione è che Marika è l'insegnante di classe e ha già instaurato un rapporto in Italiano con i suoi alunni nelle altre materie. Ogni insegnante, ma forse in particolare quello di scuola primaria, recita diversi ruoli con la sua classe: insegnante, modello di comportamento, figura affettiva, dispensatore di disciplina e così via. Ci siamo chieste se la scelta intuitiva della lingua fosse legata alla 'persona' che l'insegnante costruisce in quel momento.

Cameron (2001, 2002) suggerisce che l'uso della Lingua 1 potrebbe compensare fattori come mancanza di sicurezza, preparazione, o livello linguistico. Comunque questo non è il caso di Marika come abbiamo già constatato. Invece si potrebbe ipotizzare che Marika utilizza l'italiano per le istruzioni, perché non crede che i suoi alunni siano capaci di intendere il significato da elementi contestuali. Se Marika si aspetta che in una classe di venti alunni solo dieci riusciranno a capire le sue consegne in inglese, può darsi che prenda la decisione di usare l'italiano per ovviare agli eventuali problemi di comportamento che potrebbero sorgere dalla incomprendimento della consegna. In realtà è possibile che Marika abbia sottovalutato il livello e le capacità dei suoi studenti: Cameron nota che "il cosiddetto impiego strategico della Lingua 1 per rimediare, spesso si basa su problemi *percepiti* (enfasi aggiunta) che non esistono o che sono meno gravi di quanto l'insegnante avverte".

L'uso della Lingua 1 può essere anche legato a fattori interpersonali, che Cameron classifica in tre categorie:

1. *Alignment*, ossia come gli insegnanti scelgono di allearsi o prendere distanza dai loro studenti. Cameron (1991) rivela che gli insegnanti in un contesto primario NNS si 'alleano' attraverso l'uso del linguaggio metaforico. Questa strategia tende ad essere usata per gestire situazioni potenzialmente negative; rimproverare i bambini o far notare loro errori scolastici. Un'ipotesi è che nella classe di lingua straniera gli insegnanti potrebbero adoperare la Lingua 1 per lo stesso motivo. L'esempio di Angela (sezione *audio diary*) di

'fai la bocca a pesce palla' potrebbe essere un esempio di questa strategia nel contesto della scuola primaria italiana. Evidentemente Angela sente il bisogno di 'allearsi'; per questo motivo richiede esempi di questo tipo di 'frasi giocose o ludiche' in inglese.

2. *Amplificazione*. L'uso della Lingua 1 o 2 per rendere enfatica l'importanza di quello che viene detto. In questioni di disciplina o controllo è possibile che l'insegnante usi la Lingua 1 per enfatizzare la serietà di quello che dice o per sdrammatizzare problemi meno gravi. Nelle famiglie bilingui per esempio questa strategia è usata spesso.

3. *Valutazione*. Cameron nota che ha "la scelta di lingua porta con sé anche atteggiamenti e valori verso la lingua straniera, e che un insegnante che usa la Lingua 2 per i contenuti della lezione e non per altri scopi rafforza l'idea che la lingua straniera sia 'una materia di studio' anziché un mezzo di comunicazione" (ibid. p. 203).

### **Discussione e implicazioni didattiche**

Le osservazioni inaspettate nell'analisi di questo caso ci hanno fatto riflettere sulle nostre stesse presupposizioni sull'uso dell'inglese come *Outer Language*. Noi crediamo che ci abbia dato percezioni importanti su come la pratica vera può essere diversa dallo scenario ideale di insegnamento che si propone in un corso di formazione. Il presupposto che una maggiore esposizione alla Lingua 2 migliori i risultati dell'apprendimento, specialmente per la classe Lingua 2 immersa in una comunità Lingua 1, è tuttora molto convincente. Nonostante ciò, questa opportunità fornitaci per capire meglio la natura complessa della dinamica della lezione di lingua straniera ci ricorda che prima di prescrivere strategie per una lezione, bisogna tenere conto anche di altre considerazioni.

Ci possono essere diversi fattori che contribuiscono alle scelte linguistiche di Marika nella sua lezione. È possibile che durante la sua formazione non abbia ricevuto abbastanza informazioni sul ruolo critico che la *Outer Language* ha nell'accelerare l'acquisizione linguistica. Può darsi quindi che abbia optato per l'uso della Lingua 1 in certe situazioni per motivi di rapidità e chiarezza nella gestione della classe. Un altro possibile motivo, come suggerisce Pennington, è che Marika non abbia delle alte aspettative nei confronti dei suoi alunni, e che abbia preso la decisione di utilizzare Lingua 1 per far fronte a problemi di controllo. Soprattutto avrà giocato un ruolo importante sicuramente la questione affettiva. I bambini nella lezione di Marika si divertono a cantare e giocare in inglese, e dimostrano molta voglia di leggere e parlare in inglese. Il clima è rilassato e positivo, e questo rapporto sarà stato costruito attraverso l'italiano come mezzo di comunicazione nelle altre lezioni curricolari con Marika.

Qualunque siano i motivi, è altrettanto vero che i neo-insegnanti di inglese hanno bisogno di preparazione per sentirsi a loro agio in questa componente della lezione di inglese, che può essere appagante e motivante per insegnante ed alunni giovani.

Come possiamo raggiungere questo obiettivo? Prima di tutto, sarebbe importante

provvedere sia alla formazione iniziale sia alla formazione in servizio per gli insegnanti in modo che il loro bagaglio di competenze linguistiche sia ampliato e la loro padronanza della lingua straniera sia mantenuta a livelli ottimali nel tempo. Gli insegnanti di Lingua 2 hanno bisogno di un repertorio di lingua per la gestione della classe, per gestire questioni di disciplina, per fornire *feedback*, per parlare della lingua e per chiacchierare informalmente con i bambini (Cameron, *ibid.*). Soprattutto sarebbe opportuno che gli insegnanti rivedessero la loro pratica d'insegnamento e che fossero sensibilizzati all'importanza dell'utilizzo della Lingua 2 per la gestione della classe, in modo che diventi la norma anziché l'eccezione.

Ci sono alcuni modi per poterci avvicinare a questi obiettivi:

- ideare lavoro di classe e compiti a casa per evidenziare l'importanza della *Outer Language* (es., registrare la propria pronuncia come hanno fatto Rita ed Angela);
- fornire spiegazioni sulla natura dell'acquisizione della seconda lingua;
- fornire spiegazioni sul ruolo dell'*Outer Language*;
- fornire esempi di lingua autentica, insieme all'opportunità per esercitarla in classe;
- attivare un diario riflessivo per incoraggiare l'auto-monitoraggio e uno sviluppo professionale continuo.

Nello stesso tempo forse noi formatori dovremmo calibrare le nostre aspettative in linea con la realtà della dinamica già esistente nella classe. Sarebbe molto confortante seguire ciecamente le nostre teorie, per cui l'uso della Lingua 2 è sempre consigliato, ma ciò non è sempre realistico. Forse bisogna rimanere consapevoli dei limiti ed accettare che esista un terreno di mezzo (*middle ground*) in cui l'insegnante può spostarsi da una lingua all'altra secondo il suo intuito.

Sicuramente 'l'andare oltre il libro di testo' ed utilizzare la Lingua 2 per la gestione della classe potrebbe essere una grossa sfida per l'insegnante NNS, ma noi crediamo che un insegnante reso consapevole dell'importanza di questo uso della Lingua 2, accetterebbe la sfida di buon grado. Se possiamo incrementare la sua sicurezza in questo campo, gli alunni giovani avranno opportunità immediate di sentire un linguaggio contestualizzato e significativo nella lezione.

Nello stesso tempo anche noi formatori abbiamo bisogno di 'andare oltre il libretto delle istruzioni' della formazione primaria. Prima di offrire formule facili, bisogna anche tenere conto dei legami fra l'uso della lingua e la dinamica complessa della classe primaria.

### Riferimenti bibliografici

- Adelman, C., S. Kemmis, & D. Jenkins (1980), "Rethinking case study: notes from the second Cambridge conference", in H. Simons (a cura di) *Towards a science of the singular*. Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia, 45-61.
- Billows, F.L. (1961), "The techniques of language teaching", London: Longmans.

- Cameron, L. (2001), "Teaching Languages to Young Learners", Cambridge Language Teaching Library CUP.
- Clegg, L. and C. Vickers (1999), "Teacher English in the Primary Classroom" TESOL Perspectives.
- Cohen, L., Manion, L. & K. Morrison (2000), "Research Methods in Education", Routledge Falmer.
- Coulthard M. (a cura di) (1992), "Advances in Spoken Discourse Analysis", Routledge.
- Dickinson, N. (1991), "Classroom English: what do primary school ELT teachers need to know?" in Jarvis J. & C. Kennedy (a cura di) *Ideas and issues in Primary ELT*. Nelson.
- Fadda, B. (1996), "L'insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare: bilanci e prospettive", in bollettino LEND, "Numero speciale scuola elementare" anno XXV.
- Hancock, M. (1997), "Behind code-switching: Layering and Language choice in L2 learner interaction". *TESOL Quarterly*, 31.2: 217-235.
- Hurst, R. (1991), "Teaching Children Adult Language" in Jarvis J. & C. Kennedy (eds), *Ideas and Issues in Primary ELT*" Nelson.
- Madylus, O. (2001), "English for English" *English Teaching Professional* 21 Modern English Publications.
- Medgyes, P. (1992), "Native or non-native: who's worth more?" *ELT Journal*. Vol. 46/4 OUP.
- Ministero della Pubblica Istruzione - Direzione Generale Istruzione Elementare - "La lingua straniera nella scuola elementare - Il Sillabo".
- Martin, P. (1999), "Close encounters of a bilingual kind: Interactional practices in the primary classroom", in *Brunei International Journal of Educational Development*, 19, 127-140.
- Merrit, M., J. Abagi and G. Bunyi (1992), "Socialising multi-lingualism: determinants of code-switching in Kenyan primary classrooms", in C. Eastman (ed.) *Codeswitching*. Clevedon, Avon: Multilingual matters, 103-121.
- Nunan, D. (1993), "Research methods in language learning", Cambridge CUP.
- Pennington, M. (1995), "Pattern and Variation in use of two languages in the Hong Kong secondary English class", *RELC Journal*, 26,2, 80-105.
- Pica, T. (1987), "Second- Language Acquisition, Social Interaction and the Classroom" *Applied Linguistics*, Vol. 8.1.
- Schmidt, R. (1990), "The Role of Consciousness in Second Language Learning" *Applied Linguistics* Vol. 11:129-58.
- Vickers, C. & S. Morgan. (2003), "Learner Diaries: an Important Tool for teacher and learner alike", *Modern English Teacher*, 12.4.
- Willis J. (1987), "Inner and Outer: Spoken discourse in the language classroom" in M. Coulthard (a cura di), 1992, *Advances in Spoken Discourse Analysis*. London. Routledge.

## PARTE II

### **Didattica della lingua inglese: innovazioni metodologiche e buone pratiche**



## INTRODUZIONE

*Benedetta Toni\**

*La didattica della lingua inglese è una disciplina di recente insegnamento nelle Università italiane ed è collocata all'interno delle Facoltà di Scienze della Formazione, per quanto concerne la formazione iniziale dei docenti di scuola primaria, e nelle S.S.I.S. (nelle Facoltà di Lingue e Letterature Straniere) per quanto riguarda la formazione iniziale dei docenti di scuola secondaria.*

*L'Università svolge sicuramente un ruolo determinante per la formazione dei futuri docenti, anche se già dalla nascita delle Facoltà di Scienze della Formazione si è sentita l'esigenza di raccordare con efficacia la 'didattica sul campo' e il teaching in practice con la ricerca e le teorie della glottodidattica.*

*In particolare è nata l'esigenza di formare i futuri insegnanti attraverso la didattica di laboratorio e il tirocinio, affinché il sapere disciplinare (linguistico e metodologico-didattico) fosse confrontato e sperimentato in 'situazione' per fornire una preparazione non solo culturale, ma anche professionale.*

*In questo quadro l'Istituto Regionale di Ricerca Educativa per l'Emilia Romagna (IRRE E-R) ha, da sempre, in accordo e partenariato con l'USR E-R, svolto un ruolo di supporto alla formazione dei formatori di lingua inglese e di ricerca attraverso la documentazione, l'analisi critica e la valorizzazione delle 'buone pratiche'.*

*Lo scopo di questa seconda parte del volume è quello di raccogliere, in modo organico ed approfondito, alcune pratiche innovative di insegnamento e formazione per la scuola primaria, che hanno accompagnato le azioni di formazione dei docenti, a partire dal Progetto Lingue 2000 e con particolare riferimento al Piano di Formazione in competenze linguistico-comunicative e metodologico-didattiche, attualmente in fase di svolgimento.*

*Le tre tematiche attorno alle quali si focalizzano i contributi sono:*

- il CLIL (Content and Language Integrated Learning): il nuovo ambiente di apprendimento per docenti e studenti che in linea con gli Obiettivi di Lisbona promuove un'integrazione di apprendimenti linguistici e disciplinari e stimola competenze cognitive e metacognitive;*
- le competenze metodologiche-didattiche del docente specializzato e/o specialista dalla scuola d'infanzia alla scuola primaria;*

---

*\* Ricercatrice IRRE Emilia-Romagna, Coordinatrice Gruppo di ricerca Lingue straniere USR-IRRE.*

- *i modelli di formazione linguistica e metodologica, con la messa a fuoco di tre temi: lo specialista come tutor e coordinatore della formazione di Circolo; lo specialista come formatore di lingua e di metodologia dei futuri docenti specializzati; un'esperienza di formazione all'estero per docenti specializzati e specialisti.*

*La scelta di approfondire l'ambiente CLIL è in sintonia con le linee guida dei Documenti Europei per la formazione e l'educazione alla cittadinanza. L'orientamento è di sperimentare l'approccio CLIL fin da età molto precoce, in quanto apprendere 'con' la lingua significa impadronirsi di saperi, di processi cognitivi, di competenze comunicative. CLIL corrisponde dunque ad una concezione della lingua intesa come patrimonio prezioso per veicolare la conoscenza e il confronto di pensieri e pratiche.*

*CLIL e scuola primaria sono aree che si possono incontrare nella formazione del docente specialista, già in possesso di un bagaglio linguistico elevato, ma anche e soprattutto nella formazione del docente specializzato, che abbia maturato un livello di competenza almeno B1. Il docente specialista e il docente di disciplina co-progettano e co-gestiscono semplici moduli CLIL nella scuola primaria; il docente di classe, nel passaggio da generalista a specializzato, può utilizzare il CLIL nella didattica quotidiana di docente di inglese e di altre discipline, progettando porzioni di percorsi curricolari comuni.*

*Dai contributi su questa tematica sono evidenti i miglioramenti nella qualità dell'insegnamento/apprendimento delle discipline e della lingua straniera, dovuti alla pianificazione strutturata e integrata tipica dei moduli CLIL.*

*Il docente di scuola primaria progetta e realizza percorsi innovativi grazie alla competenza linguistica acquisita, ma anche e soprattutto attraverso le capacità metodologico-didattiche legate alle tecniche della glottodidattica infantile.*

*I contributi inerenti questo filone di approfondimento evidenziano la continuità fra gli ultimi anni della scuola dell'infanzia e la scuola primaria centrata sulla interazione comunicativa. Vengono promosse le competenze ricettive e produttive degli alunni attraverso una metodologia ludica, i 'chunks of language', per creare un contesto linguistico sicuro e motivante attraverso le routines, i dialogues, le interviste e le conversation questions.*

*Da ultimo si analizzano alcune buone pratiche di formazione.*

*In primo luogo si considera l'ipotesi di un nuovo profilo professionale, lo specialista come tutor di Circolo per le attività di programmazione e progettazione disciplinare, per la promozione di percorsi sperimentali e approcci innovativi e per la supervisione delle attività didattiche e di laboratorio.*

*Secondariamente si propongono esempi di argomenti e attività su cui focalizzare l'organizzazione dei corsi di lingua e metodologia dei futuri docenti specializzati considerando sia la lingua 'obiettivo' per la scuola primaria, sia la lingua straniera come*

*espressione di cultura e civiltà, sia la lingua come strumento di informazione e comunicazione nella società contemporanea.*

*Infine si rende conto di un progetto pilota di formazione all'estero (estate 2006) cercando di individuare gli indicatori di qualità dei materiali prodotti dai docenti che completano la formazione linguistico-metodologica di livello B1 e dei docenti specializzati e specialisti che si formano sull'approccio innovativo CLIL, per dimostrare quanto la formazione in full-immersion favorisca non solo la motivazione e l'acquisizione di nuovi strumenti, ma anche il confronto e la riflessione continua in un'ottica di Lifelong Learning.*

## SOCIETÀ MULTILINGUISTICA, QUINDI MULTICULTURALE

*Lucia Cucciarelli\**

### **La comunità scolastica nella società multietnica: i nuovi interrogativi**

Il futuro dell'Europa dipenderà dal successo del dialogo interculturale e dalla riuscita delle politiche di cooperazione economica, ma soprattutto dallo scambio e dal comune sviluppo sociale fra popoli e culture della vecchia Europa, del Mediterraneo e dei paesi dell'Est. Il crescente fenomeno dell'immigrazione nella regione Emilia-Romagna la rende sempre più etnicamente variegata e perciò sempre più complessa sotto il profilo dell'identità culturale. È un fenomeno che implica una profonda trasformazione sul piano sociale e richiede alle istituzioni educative concrete strategie innovative. La scuola deve dotarsi di proposte pedagogiche diverse da quelle che sono state modellate in un contesto rimasto monoculturale fino a un decennio fa.

Nella società della conoscenza il sapere cresce in modo esponenziale e al giorno d'oggi il mito illuminista, ben rappresentato dalla metafora dell'enciclopedia, è definitivamente tramontato. L'idea del controllo quantitativo della conoscenza, ovvero che si potesse dominare il sapere, ha generato due secoli fa la struttura epistemologica delle nostre discipline. Oggi bisogna dotarsi di nuovi strumenti, della consapevolezza che l'emisfero destro e quello sinistro del nostro cervello possano interagire in nuovi ambienti di apprendimento – per esempio quello virtuale – e che il nostro *software* umano possa trovare nuove interfacce con gli ambienti tecnologici e digitali. Occorre cambiare le prospettive educative e quindi rinnovare il modo di fare scuola, attraverso l'apprendimento cooperativo, i gruppi classe misti per età, origine e livello di conoscenze. È necessario incoraggiare un apprendimento multilinguistico e la comprensione linguistica almeno a livello ricettivo di codici diversi.

### *Risorse necessarie a nuovi percorsi di convivenza*

Il cammino della convivenza trova uno dei nodi di maggiore difficoltà nella diversa origine etnica e religiosa, nella mancanza di conoscenza dei codici linguistici e culturali dei nuovi arrivati, nello squilibrio delle condizioni economiche di partenza tra i nuovi venuti e la popolazione residente: un insieme di fattori che producono inevitabilmente nuove marginalità, disagio sociale e diventano occasione di tensioni, conflitti e nuova criminalità. In un mondo sempre più globale, la cultura degli ultimi decenni che ha

---

\* Ricercatrice IRRE Emilia-Romagna.

sempre sofferto di marchi ideologici si sta muovendo verso l'assunzione di idee e di valori che su scala internazionale dovranno favorire l'incontro fra profondi e secolari antagonismi, sostenendo la forza del diritto e non il diritto della forza.

### *Quale modello di integrazione sociale*

Oggi si possono distinguere diversi modelli codificati di rapporto con lo straniero, nessuno dei quali è stato ancora adottato in via prevalente a livello nazionale o regionale, probabilmente perché finora l'Italia è stata più terra di emigrazione che di immigrazione. Per cominciare citiamo ad esempio il *modello della fusione* definito 'melting pot', realizzato da paesi giovani come l'America o l'Australia che si sono sforzati di fondere le varie culture presenti. Purtroppo in questo modello alcuni gruppi etnici, pur in una convivenza pacifica, non sono stati capaci di fondersi e anzi si sono ghettizzati. Nel *modello dell'assimilazione* gli immigrati, in analogia al concetto biologico, tendono ad una situazione di completa conformità sia a livello sociale che culturale, mascherando in qualche modo le loro connotazioni originarie e rendendosi difficilmente identificabili, secondo una concezione limitativa del processo di inserimento nel paese di arrivo. Il *modello dell'integrazione pluralistica* invoca il riconoscimento del diritto dei gruppi e degli individui ad agire valori e attitudini differenti, nella convinzione che tutte le culture siano portatrici di valori e che si possa accettare una differenziazione culturale nell'ambito di una struttura sociale unitaria nella quale le varie culture desiderino mantenere una propria autonomia in una prospettiva multicultural. Nel modello di *integrazione interazionistica* questa prospettiva diventa ancora più ampia e paritetica; si concepisce l'integrazione come un processo dinamico, nel quale valori diversi si arricchiscono attraverso il mutuo scambio, la valorizzazione e la complementarietà delle conoscenze, il rispettivo accomodamento e la reciproca comprensione. Il modello che rende possibile questa integrazione è dunque quello *dell'interculturale* in cui le diverse culture si confrontano e interagiscono in una concezione antropocentrica in cui ad ogni individuo si permette di conservare alcuni aspetti della sua identità etnico-culturale.

### *Intercultura e strategie di integrazione*

L'approccio interculturale all'educazione si sviluppa a partire dagli anni settanta, allorché i Paesi del nord Europa si trovano a gestire i problemi posti dalla massiccia immigrazione favorita dal boom economico del precedente decennio e deriva dalle cosiddette *pedagogie compensative* che in quel periodo si affermarono nell'ambito dei sistemi formativi, con la finalità conclamata di sperimentare strategie di recupero degli svantaggi socioculturali dei soggetti più 'deboli' rispetto ad uno standard di prestazioni scolastiche ben definito. Queste linee pedagogiche promossero l'adozione di provvedimenti in tema di educazione degli adulti e l'attuazione di politiche sociali finalizzate all'integrazione degli immigrati adulti nel contesto geo-politico di arrivo, nell'ambito

dell'esercizio dei cosiddetti diritti 'di cittadinanza attiva'. Una nuova complessa formula di partecipazione attiva alla vita sociale, lavorativa e politica che la Regione Emilia Romagna, anche attraverso l'istituzione delle Consulte per l'Immigrazione e l'Emigrazione, ha promosso già da due decenni.

Per la maturazione del senso di solidarietà civile e di impegno politico nella nostra regione una spinta decisiva è stata la definizione di un insieme di regole, una 'Carta della Convivenza': un segno tangibile di concretezza che è stata approvata dai Consigli Comunali di alcune città emiliane. La Carta rappresenta un patto sociale che individua e chiarisce il senso di regole chiare, in cui tutti possano riconoscersi, volte a favorire un nuovo modello di convivenza. Sono regole condivise dai cittadini che vedono nella loro pronta e rapida applicazione una risposta alle incognite e alle trasformazioni cui la società è sottoposta dai flussi migratori, ma allo stesso tempo condivise dagli immigrati, che trovano un quadro di riferimento con indicazioni utili per comprendere le direzioni della nuova realtà.

### **Politiche per il multilinguismo promosse dalla Commissione Europea**

Le lingue non sono mai state un fenomeno statico, ma una specie di nastro magnetico in perpetuo movimento su cui gli accadimenti e le migrazioni hanno sempre lasciato tracce evidenti; pertanto dalla reciproca scoperta e dalla quotidiana mescolanza di idiomi differenti, spesso in contesti lavorativi o sociali, si sta realizzando un'ulteriore modificazione delle strutture espressive e del lessico. Le città si sono riempite di *kebab* e *felafel*, di negozi con le insegne in mandarino, di *shopping centres*, di *movie theatres*, di pub e *wine bars*. L'allargamento è stato non solo l'occasione di portare altre 12 lingue allo status ufficiale di lingue della UE (arrivando così a ben 23 idiomi e a un esercito di traduttori), ma ha consentito di intrecciare nuove relazioni fra le culture europee, di superare vecchi stereotipi, per esempio quello della lingua inglese intesa come unica lingua veicolare dominante e valorizzare percorsi secondari, favorendo il reinserimento di frammenti di antichi mosaici un po' appannati nella moderna storia delle lingue.

L'anno sesto del terzo millennio è stato non solo l'anno delle lingue economicamente dominanti ma anche l'anno delle minoranze linguistiche, di quelle pieghe nascoste in una storia delle lingue che è continuamente rivisitata e riscritta. L'ungherese, la lingua tanto amata dall'imperatrice Sissi, ma anche il lituano e l'estone sono entrati nelle pagine istituzionali assieme ad altre illustri lingue che già furono rispettate nell'impero prussiano o asburgico. Questo nuovo status di lingue dell'Unione attraverso le quali i popoli d'Europa hanno descritto le loro esperienze e narrato le loro emozioni, costringe a una rivisitazione anche della Storia. Non quella conclamata dei grandi eventi epici, ma la storia dell'arte, della gastronomia, delle favole, dei miti e delle leggende, che stanno diventando sempre più di frequente i temi protagonisti di tanti partneriati fra scuole europee.

L'allargamento dell'Europa e tutte le formule di cooperazione, di scambio e di confronto educativo promosse dalla Commissione Europea nell'ambito dei programmi comunitari diventano pertanto una scena importante per la regia di nuovi comportamenti sociali e culturali.

Nel dicembre 2005 la comunicazione della Commissione Europea indirizzata al Consiglio precisa chiare responsabilità in merito alle politiche che promuovono il multilinguismo, riaffermando l'impegno della Commissione nei confronti del ruolo di coesione sociale ed economica che le lingue rivestono, e proponendo una serie di specifiche azioni. Il documento sostiene che l'UE è fondata sulla diversità di lingue, credenze, abitudini e culture (art 22 della Carta dei Diritti Fondamentali dell'UE). Oltre alle 20 lingue ufficiali, dal 2007, divenute 21 con l'irlandese, 23 se includiamo il bulgaro e il rumeno, ci sono circa altre 60 lingue indigene<sup>1</sup>.

La lingua è l'espressione più diretta di una cultura ed è il fattore che contribuisce maggiormente a dare un senso d'identità e l'articolo 21 proibisce la discriminazione basata su motivi anche di tipo linguistico. Gli obiettivi della politica del multilinguismo sono tre:

- incoraggiare l'apprendimento della lingua e promuovere la diversità linguistica;
- promuovere una sana economia multilingue;
- dare ai cittadini la possibilità di accesso alla legislazione, procedure e informazioni nella loro lingua.

### **Una società multilingue**

'Una società multilingue' è stato il proclama del Consiglio di Barcellona nel marzo 2002, che prevedeva l'insegnamento di almeno due lingue a partire dalla giovanissima età. L'Eurobarometro ha segnalato la confortante abilità in almeno metà dei cittadini europei di conversare anche in una seconda lingua straniera, là dove gli abitanti di Lussemburgo, Malta e Lettonia sono bilingui, mentre gli italiani e gli spagnoli si collocano al vertice opposto della statistica. Un'altra importante tendenza è quella di non considerare solo l'inglese come lingua straniera. Se la scuola sviluppasse un clima di promozione aperto al multilinguismo, quale è già di fatto in numerosi territori, questo potrebbe essere una nuova grande occasione di incontro per una regione multilingue e multiculturale come è l'Emilia-Romagna, che potrebbe favorire occasioni di crescita, utilizzando percorsi di apprendimento collaborativi o nuove formule di compresenza, per esempio con i mediatori culturali, aprendosi anche all'offerta di genitori o esperti di altre culture. La musica, l'arte, il teatro spesso in questa regione portano le voci dell'America Latina, dell'Asia, dei paesi magrebini e quindi il passaggio fra forme espressive artistiche e una loro applicazione sul piano curricolare potrà rendere più facile la

---

<sup>1</sup> Euromosaic: [http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages\(langmin/euromosaic/index\\_html](http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages(langmin/euromosaic/index_html)

comprensione fra i bambini e i giovani, innestando anche un nuovo modo di concepire la scuola come luogo di elaborazione di strategie di pacifica convivenza.

Dal 2003 la Commissione ha intrapreso 45 nuove azioni per sostenere gli enti locali, nazionali e regionali nella promozione della diversità linguistica. Queste azioni implementano altri progetti quali, per esempio, il programma LINGUA, che ebbe inizio nel 1990. Sono stati investiti più di 30 milioni di euro ogni anno attraverso Socrates e Leonardo da Vinci per la formazione dei docenti all'estero, la mobilità di assistenti linguistici nelle scuole, il finanziamento di scambi tra classi per motivare gli alunni all'apprendimento di una lingua, studi strategici e azioni a distanza. Anche gli scambi Gioventù, i gemellaggi fra città e lo SVE, i nuovi programmi Cultura 2007, Gioventù in azione e LLL sosterranno questa direzione.

### *La tutela delle minoranze linguistiche*

Il tema della tutela della diversità linguistica e culturale dell'Unione europea è ricorrente in un momento di profonda riflessione sulle tematiche della comunicazione, della coesione, della *governance*, della partecipazione al processo democratico e della non esclusione, a tutti i livelli dell'Unione europea. Quaranta lingue autoctone parlate da 450 milioni di cittadini europei: questo è ciò a cui ci si riferisce quando si utilizza l'espressione 'mosaico linguistico' nell'ambito dell'Unione europea. Solo 22 delle 40 lingue godono dello status di lingua ufficiale: il ceco, il lettone, l'estone, il lituano, l'ungherese, il polacco, lo slovacco, il maltese, lo sloveno, il danese, il finlandese, il francese, il greco, l'inglese, l'italiano, l'olandese, il fiammingo, il portoghese, lo spagnolo, lo svedese, il tedesco e l'irlandese (solo per la redazione dei trattati). Le restanti lingue sono definite 'regionali', 'minoritarie' o 'meno diffuse' (in inglese *Lesser Used Languages* o LULs).

La terminologia usata non deve trarre in inganno riguardo la vastità del fenomeno: circa cinquanta milioni di cittadini europei, quasi un cittadino su sette, appartiene a gruppi linguistici minoritari. Una lingua, per esempio, può essere minoritaria in uno Stato membro, ma maggioritaria in un certo numero di regioni dello stesso Stato. Un altro aspetto da valutare è che, per esempio, il catalano è una lingua minoritaria in Francia, Spagna e Italia, ma è parlato da più persone rispetto al danese o al finlandese, lingue ufficiali dell'Unione. È importante precisare che queste espressioni non hanno un significato univoco e omogeneo in tutti gli Stati membri: per questo è necessario darne una breve descrizione.

In generale, l'espressione 'lingue regionali o minoritarie' definisce le lingue *tradizionalmente parlate* nell'ambito di un territorio di uno Stato da cittadini di quello Stato che costituiscono un gruppo numericamente inferiore al resto della popolazione dello Stato e diverse dalla/e lingua/e ufficiale/i di quello Stato. Questa espressione *non comprende né i dialetti* della/e lingua/e ufficiale/i dello Stato né le lingue degli immigrati né le cosiddette lingue artificiali, come l'esperanto, né i linguaggi dei segni – senza volerne ridurre la valenza sociale e culturale e l'importanza nella vita dei rispettivi parlanti.

Per schematizzare la varietà e la complessità linguistica, l'Unione europea individua e riconosce cinque grandi categorie di lingue minoritarie:

- *nazionali* di due Stati membri dell'Unione europea che non sono lingue ufficiali di lavoro dell'Unione (l'irlandese e il lussemburghese);
- *di comunità situate in un solo Stato membro* (come il bretone in Francia o il galles nel Regno Unito, o come il sardo o il ladino in Italia);
- *di comunità situate in due o più Stati* (come il basco, il catalano in Francia e Spagna o il lappone in Finlandia e Svezia);
- *minoritarie in uno Stato ma maggioritarie in un altro* (come il danese in Germania o lo sloveno in Austria e Italia);
- *non territoriali* (o lingue sprovviste di territorio) presenti in diversi Stati dell'Unione ma non situabili in un'area particolare (come le lingue 'giudaiche' e le lingue delle comunità Rom).

Nonostante queste linee comuni dell'Unione, lo status giuridico nazionale delle lingue minoritarie varia dalla completa ufficializzazione alla totale assenza di riconoscimento.

#### *Le lingue meno diffuse e l'Unione Europea*

Già nell'Unione Europea di oggi ci sono circa 50 milioni di persone che usano tradizionalmente e abitualmente una lingua diversa da quelle maggioritarie e nazionali. Questo numero – di per sé alto, soprattutto in relazione all'intera entità dei cittadini dei quindici Paesi membri, cioè 450 milioni – è destinato a crescere con il prossimo allargamento a est, in virtù del quale entreranno a far parte dell'Unione paesi caratterizzati – un esempio per tutti, la Romania – dalla forte compresenza nello stesso territorio di popoli, culture e lingue differenti.

Tra i tanti portatori di specificità linguistiche e culturali in Europa non bisogna dimenticare i rom. Si tratta di oltre 12 milioni di persone. Non è possibile non tenerne conto nell'ottica di affermare il principio di indivisibilità e di universalità dei diritti fondamentali su cui si basa tutta l'armatura culturale e giuridica della difesa e della promozione dei diritti delle minoranze, tra i quali figurano i diritti alla lingua e alla cultura. Nonostante le oggettive difficoltà nel promuovere le lingue regionali, l'Unione europea ha adottato una serie di provvedimenti a loro favore.

Le prime attività del Parlamento europeo in materia risalgono al 1981. Tra le principali si possono citare:

- la risoluzione Arfè (1981), prima tappa per la definizione di una politica linguistica a livello europeo, cui fece seguito, nel 1983, il primo finanziamento allo sviluppo di una politica comunitaria in materia di lingue regionali;
- la risoluzione Kuijpers (1987), che sottolineava la possibilità per i Governi degli Stati membri della CE di proporre delle direttive concrete per il mantenimento e la promozione delle lingue e delle culture regionali;

- la risoluzione Killilea (1994), un'ulteriore tappa nel riconoscimento dei diritti linguistici in Europa;
- la risoluzione Morgan (2001): richiesta del Parlamento europeo alla Commissione di presentare un programma pluriennale sulle lingue, prevedendo fondi destinati espressamente alle lingue meno usate.

Degna di nota è anche l'istituzione, nel 1983, dell'Intergruppo delle Lingue Minoritarie del Parlamento europeo, che esamina le istanze in favore delle lingue e culture regionali. Tutti i gruppi politici sono rappresentati e la presidenza è rinnovata ogni sei mesi.

Tra le iniziative più importanti del Consiglio d'Europa bisogna citare l'approvazione della Carta per le Lingue Regionali o Minoritarie, sotto forma di convenzione, che obbliga giuridicamente gli Stati membri che l'hanno ratificato. Gli obiettivi della Carta sono:

- finalizzare la protezione e la promozione delle lingue minoritarie perché elementi del patrimonio culturale europeo in pericolo;
- garantire, dove ragionevolmente è possibile, l'uso delle lingue regionali nell'insegnamento, nei mass media, nell'amministrazione, nel settore giudiziario, nella vita economica, sociale ed economica.

La Carta rispetta i principi di sovranità nazionale e integrità territoriale dello Stato. La relazione tra lingue ufficiali e quelle minoritarie non deve essere interpretata come un antagonismo, dato che la promozione delle ultime non deve ostacolare la conoscenza delle prime.

### **Le comunità di pratica: iniziative di rete nel settore dell'istruzione**

Vi è una metafora che ormai circola da un paio di decenni e che pare riassumere molte delle caratteristiche di questo periodo, si tratta della *metafora della rete*. Si parla, in particolare, dell'esistenza di economie in rete, connessioni, culture, elaborazioni in e di rete. Anche l'istruzione su scala europea non potrà che assumere un aspetto reticolare, articolandosi in gangli diversificati e interdipendenti a livello disciplinare, nazionale, progettuale. Indubbiamente nei prossimi anni la rivoluzione della tecnologia che stiamo vivendo accrescerà il suo potenziale trasformativo, nuove autostrade della comunicazione attraverseranno il globo, aumentando e decentrando il potere dell'informazione. Si dovrà necessariamente imparare a vedere in tutto ciò non un pericolo, ma uno sviluppo coerente, il compimento di un destino e di un'aspirazione, che da sempre sono stati interni alla migliore cultura europea, perché, ed è bene non dimenticarlo mai, ciò che ha reso l'Europa ricca e democratica è sempre stata la sua diversità, la pluralità delle sue culture, dei suoi popoli e il libero confronto fra loro.

I sistemi nazionali di istruzione e formazione, che già rivestono un ruolo primario nella costruzione di uno spazio educativo europeo comparabile e compatibile, devono sempre di più contribuire, di concerto con quelli degli altri paesi, al rafforzamento di

una dimensione europea delle politiche educative. In questa prospettiva il Consiglio europeo di Lisbona ha dato il via ad un processo che riteniamo inarrestabile.

Questo processo prevede diverse fasi su obiettivi comuni, in particolare è necessario specificare gli indicatori comuni per le 5 aree tematiche prioritarie individuate dai ministri della UE nel maggio del 2003, e dare seguito al rapporto congiunto 'Istruzione e formazione 2010' presentato nel marzo 2004.

A livello attuativo la Direzione Generale degli Affari internazionali, con la circolare ministeriale del 21 giugno 2004, prefigurando la collaborazione con gli Uffici Scolastici Regionali (USR), ha posto in essere le seguenti azioni:

- costituzione di nuclei di intervento presso ciascun USR;
- individuazione di istituzioni scolastiche polo;
- costruzione di reti interistituzionali;
- reti di coordinamento per aree tematiche.

All'impegno istituzionale dell'USR fa da sfondo, ormai dal 2000, la lenta ma costante tessitura dell'IRRE E-R, che dall'esperienza messa in atto fra regioni partner dell'Emilia Romagna, sotto l'*Umbrella Term* 'Circoli Europa', ha negli anni consolidato una pratica di scambio e di reciprocità di rapporti fra numerosi istituti scolastici e reti di scuole, che in parallelo hanno sviluppato nelle lingue nazionali gli stessi moduli disciplinari riorientati all'Europa, i cosiddetti '*Moduli Europa*'.

Da questa esperienza sono maturate professionalità ben delineate che nel tempo hanno creato, negli istituti 'polo' dislocati in tutta la regione, alcuni team di lavoro, con la duplice missione di sviluppare a livello locale la dimensione europea e a livello di territorio la possibilità di partnership istituzionali sempre più ampie anche con enti locali, associazioni e imprese. La denominazione sperimentale di *Tutor europeo* si è consolidata negli anni, anche attraverso un'azione costante di aggiornamento sui fronti caldi dell'innovazione promossa dalla Commissione europea attraverso i progetti '*E-Learning*' e '*Active citizenship*' sono attualmente le aree di maggiore fermento.

### **L'approccio CLIL per una piena cittadinanza europea**

Fra le esperienze più innovative che in Regione, si stanno diffondendo i percorsi di *Content and language integrated learning* (CLIL), il cui sito offre numerosi esempi esportabili, sia nella scuola primaria, sia nella secondaria di secondo grado, che hanno raccolto un consenso unanime. Si tratta di progetti che adottano l'indirizzo elaborato da *Carmel Mary Coonan*, che dirige presso l'Università 'Cà Foscari' di Venezia l'unico laboratorio CLIL esistente in Italia. Esso riesce a coniugare un diversificato uso della lingua straniera, in contesti di apprendimento disciplinare anche con un'intenzione di tipo inclusivo rivolta ai numerosi alunni stranieri presenti nelle scuole dell'Emilia-Romagna, incoraggiando al contempo il *team work* e quindi un modello collaborativo

fra gli insegnanti dello stesso consiglio di classe. Si tratta di una sperimentazione che coglie inoltre l'obiettivo, espresso nella riforma del secondo ciclo, di offrire nell'ultimo anno un insegnamento disciplinare in lingua inglese.

L'acronimo CLIL connota generalmente l'insegnamento di qualsiasi disciplina attraverso una lingua straniera, mantenendo un solido equilibrio fra le due materie. Il contenuto disciplinare non linguistico è acquisito tramite la L2 e la L2 si sviluppa tramite il contenuto disciplinare non linguistico. Questo diverso approccio all'apprendimento segue fedelmente le direttive indicate dal Libro Bianco sull'istruzione adottato dalla Commissione Europea nel 1995, in cui l'obiettivo educativo primario per l'Europa è la conoscenza di tre lingue comunitarie ed una condizione indispensabile per poter godere delle possibilità professionali e personali aperte da un mercato unico e il CLIL è individuato come una modalità eccellente per il suo raggiungimento.

Il CLIL si è dimostrato un efficacissimo strumento per potenziare l'apprendimento delle lingue e contemporaneamente attivare una più stimolante acquisizione dei contenuti, favorendo il superamento dei limiti dei programmi disciplinari tradizionali verso l'integrazione curricolare.

'Eurydice' si è interessata all'apprendimento integrato di Lingua e Contenuto mettendo in luce come le prime esperienze fossero avvenute in stati con più lingue ufficiali o regionali o minoritarie, o comunque in aree di frontiera. In Lussemburgo o a Malta questo tipo di insegnamento venne introdotto a partire dal 19° secolo. Attualmente l'insegnamento CLIL fa parte dell'istruzione ordinaria nella maggiore parte dei paesi europei. Nella comunità fiamminga del Belgio e in Lituania l'insegnamento CLIL è proposto solo all'interno di progetti pilota, mentre in sei paesi, Danimarca, Grecia, Cipro, Lichtenstein, Portogallo e Islanda, non è presente.

Sette paesi offrono un insegnamento trilingue che combina una o più lingue nazionali con le lingue straniere (Danimarca, Grecia, Cipro, Liechtenstein, Portogallo e Islanda), o la lingua nazionale con una lingua straniera e una lingua minoritaria. Molto diffuso è l'insegnamento CLIL in una lingua regionale. Undici paesi offrono la formazione CLIL all'interno della formazione iniziale per insegnanti<sup>2</sup>.

Il sito <http://www.europa.iav.it> si è connotato negli anni come l'officina virtuale di tutti gli europrogettisti che nelle scuole della regione hanno contribuito alla mobilità transnazionale dei loro istituti e al potenziamento di competenze linguistiche, di cooperazione e di esperienze lavorative che sono il valore aggiunto del capitale umano e della conoscenza in una prospettiva di *lifelong learning*.

---

<sup>2</sup> Repubblica Ceca, Danimarca, Germania, Spagna, Francia, Lettonia, Australia, Polonia, Finlandia, Svezia, e Regno Unito.

## CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL)

Paola De Matteis\*

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

### Politiche linguistiche europee e CLIL

*The more languages you know,  
the more of a person you are<sup>3</sup>  
(Proverbio slovacco)*

Il proverbio slovacco, riportato in apertura di questo contributo, introduce la prima comunicazione della Commissione Europea in materia di multilinguismo ‘*New Framework Strategy for Multilingualism*’ (2005)<sup>4</sup> e sintetizza l’obiettivo delle politiche linguistiche europee a tutela e a sostegno della dimensione multilingue della società europea. Il multilinguismo è entrato, infatti, a pieno titolo nel dibattito sull’identità dei cittadini dell’Unione, e si permea di una forte valenza politica e educativa. Se dal punto di vista politico il multilinguismo coincide con il disegno di salvaguardare tutte le lingue, da quelle più parlate a quelle meno diffuse, e di rispettare tutte le relative culture per la creazione di una società europea unita nella diversità, dal punto di vista educativo e formativo corrisponde alla necessità di far acquisire ai cittadini europei la conoscenza di almeno altre due lingue oltre alla propria lingua madre.

Nel documento sul multilinguismo la Commissione fa il punto della situazione sullo sviluppo e applicazione delle politiche linguistiche europee e sulle azioni intraprese per il raggiungimento degli obiettivi prefissati per la diffusione dell’apprendimento delle lingue, in particolare a partire dal Patto di Lisbona (2000) e dal successivo Patto di Barcellona (2002). In particolare, la Commissione, rispettando la sovranità e l’autonomia dei Paesi membri dell’Unione in materia di istruzione, suggerisce delle linee guida da tradurre in azioni a sostegno della diversità linguistica. Il rafforzamento di questa dimensione, infatti, rientra tra gli obiettivi prioritari della politica linguistica eu-

---

\* Docente nel Liceo classico ‘Cevolani’ di Cento (Fe), Membro del Gruppo Europa IRRE, formatrice.

<sup>3</sup> Più lingue conosci, più persone sei.

<sup>4</sup> COM (2005) 596 def.

ropea e presuppone una serie di iniziative pratiche che richiedono anche alle Istituzioni scolastiche un ripensamento della propria organizzazione, dei modelli disciplinari e delle relative impostazioni didattiche.

Nei periodici documenti e resoconti della Commissione Europea e in particolare nello studio di recente pubblicazione *'Apprendimento integrato di lingua e contenuto nella scuola in Europa'* (2006) che raccoglie i risultati di un'indagine sui modelli di insegnamento negli istituti scolastici in Europa, il CLIL, *Content and Language Integrated Learning*, si afferma come buona pratica per 'un insegnamento in una lingua straniera di discipline diverse dalle lingue'<sup>5</sup>. L'indagine mette in evidenza che il CLIL si impone sia qualitativamente che quantitativamente nella pratica scolastica contribuendo all'ottimizzazione e potenziamento dell'efficacia di risorse e tempi didattici.

Per le sue caratteristiche il CLIL si va ad inserire tra gli approcci didattici più innovativi ed efficaci per la diffusione del multilinguismo, già sollecitati dal Libro Bianco (1995) *'Insegnare ad apprendere verso la società conoscitiva'*, che prospettava la possibilità di insegnare nella prima lingua straniera alcune materie ricalcando il modello delle scuole europee. Questa impostazione si ritrova anche nel *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (1998) che indica la possibilità di far coincidere l'insegnamento della lingua straniera con l'insegnamento di una disciplina. Sulla stessa linea si muove il Piano d'azione 2004-2006 nel quale si sottolinea che l'apprendimento integrato di lingua e contenuto (CLIL), in cui gli allievi imparano una materia in lingua straniera, può svolgere un ruolo decisivo nella realizzazione degli obiettivi dell'Unione Europea. Tale metodo può, infatti, offrire agli allievi concrete opportunità per applicare subito le competenze linguistiche acquisite anziché dedicarsi prima all'apprendimento delle lingue per poi passare alla pratica.

Per quanto riguarda la scuola italiana, le indicazioni europee dal punto di vista normativo in materia di insegnamento di discipline non linguistiche in lingua straniera trovano corrispondenza nell'art. 4, punto 3 del D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 del Regolamento dell'Autonomia scolastica, che prevede che possano "essere programmati, anche sulla base degli interessi manifestati dagli alunni, percorsi formativi che coinvolgono più discipline e attività, nonché insegnamenti in lingua straniera che possono riguardare discipline non linguistiche".

Un ulteriore tentativo per avviare alla pratica CLIL si può intravedere nell'impostazione della terza prova dell'Esame di Stato, che non esclude la trattazione in lingua di contenuti non linguistici. Altro elemento da non trascurare è la progressiva trasformazione da contesto monolingue e monoculturale a contesto multilingue e multiculturale che la scuola italiana sta vivendo per l'intensificarsi della presenza di allievi provenien-

---

<sup>5</sup> Risoluzione del Consiglio 1995, 31 marzo 1995, GU C 207 del 12/08/1995.

ti da altri paesi con lingue e culture diverse. I flussi migratori che interessano anche il nostro Paese impongono alla scuola di tenere conto della nuova dimensione multilingue e multiculturale, nuovo quadro di riferimento per lo sviluppo di adeguati curricoli e metodi che rispondano efficacemente alle nuove esigenze pedagogiche.

### **Dimensione europea e CLIL**

Già in passato gli scambi di classe con istituti scolastici all'estero hanno collocato la lingua straniera fuori dagli schemi tradizionali della lezione di lingue attribuendole una funzione strumentale di forte autenticità, in una dimensione pedagogica e didattica completamente diversa. Nella realizzazione dei progetti di scambio di classe i docenti coinvolti, inizialmente gli insegnanti di lingua, eleggevano una comune lingua di lavoro diversa dalla propria lingua madre, non solo per poter comunicare, ma per sviluppare argomenti e temi nell'ambito dei singoli progetti di scambio. All'epoca non si chiamava ancora CLIL, ma si trattava comunque dell'impiego strumentale di una lingua comune di lavoro per elaborare argomenti non specificatamente linguistici. Questo aspetto, però, non destava ancora alcuna attenzione e particolare interesse didattico per il fatto che l'uso della lingua straniera da parte dei docenti di lingue fosse cosa ovvia e scontata. È a partire dagli anni '90 che le azioni del programma comunitario Socrates, intensificando i contatti e il confronto tra istituti scolastici europei, hanno dato un'ulteriore spinta in questa direzione, coinvolgendo anche insegnanti di altre discipline in progetti in lingua straniera, di solito considerati esclusivo impegno del docente di lingue. In particolare il contatto con le scuole del Nord Europa, che già avevano fatto dell'insegnamento bilingue e del CLIL una frequente pratica didattica, ha favorito lo sviluppo di questo, per noi, nuovo ambiente di apprendimento.

### **CLIL e nuove impostazioni organizzative, didattiche e formative**

La presentazione di esperienze CLIL in lingua inglese non deve ovviamente indurre a pensare che CLIL sia sinonimo di lingua veicolare inglese. La precisazione scaturisce dalle esperienze che chi scrive ha maturato dall'osservatorio privilegiato della formazione iniziale, in servizio e CLIL, dovendo spesso superare la diffusa e fuorviante interpretazione che approccio CLIL sia sinonimo di lingua veicolare inglese oppure che CLIL sia la ripetizione in lingua di quanto già trattato in lingua madre. Per quanto riguarda l'aspetto linguistico l'equivoco nasce con molta probabilità dalla definizione inglese dell'acronimo CLIL e dal fatto che, essendo l'inglese la lingua straniera più diffusa, si finisce per far coincidere il CLIL con questa lingua. Ad ulteriore chiarimento dell'equivoco vale la pena sottolineare che qualsiasi lingua straniera nella quale il docente di disciplina si senta competente può essere scelta come lingua veicolare.

Dall'analisi di numerose esperienze CLIL, dalle più semplici alle più articolate, e da interviste a studenti e insegnanti, è stato possibile constatare la portata positiva a più livelli dell'uso della lingua straniera per veicolare contenuti non linguistici. L'approccio CLIL vede un equilibrio tra l'apprendimento delle discipline e quello della lingua straniera con una doppia attenzione lingua-disciplina e con il coinvolgimento dell'insegnante di lingua e di disciplina<sup>6</sup>.

Quanto agli alunni, il valore aggiunto di questa impostazione corrisponde quantitativamente e qualitativamente ad una maggiore esposizione alla lingua straniera usata per autentici scopi comunicativi e ad un aumento della motivazione allo studio con l'applicazione di abilità e competenze complesse. La realizzazione di moduli CLIL consente di calare gli alunni in una concreta dimensione interdisciplinare, obiettivo trasversale da molti docenti solo prefissato, ma che spesso è seguito da pratiche didattiche solo virtuali<sup>7</sup>. Ulteriori effetti positivi si riscontrano nell'ottica del *lifelong learning* sullo sviluppo non solo delle competenze strettamente linguistiche, ma di abilità cognitive complesse, di strategie metacognitive, sul miglioramento del profilo formativo, della motivazione allo studio, dello sviluppo delle abilità di interazione con compagni e docenti e di una maggiore autonomia di lavoro.

L'innovatività dell'ambiente CLIL ha una particolare e importante ricaduta sui docenti, in quanto l'organizzazione e realizzazione dell'insegnamento in lingua rappresenta un'esperienza nuova, impegnativa ma molto stimolante<sup>8</sup>. La collaborazione tra l'insegnante di lingua e l'insegnante di disciplina contribuisce a vivacizzare e a sviluppare il dialogo interdisciplinare, a cercare modelli di insegnamento diversi<sup>9</sup>, ad avviare nuove piste di ricerca didattica e a rivedere le proprie impostazioni metodologiche per elaborare ulteriori modelli disciplinari.

## Il CLIL come *setting* formativo ed organizzativo

Per quanto riguarda, invece, l'aspetto organizzativo e professionale, il CLIL cala non solo i docenti e gli alunni, ma anche tutto l'istituto scolastico, in un contesto ricco che richiede operazioni complesse ma efficaci, anche in termini di organizzazione sco-

---

<sup>6</sup> Trim J., *Language Teaching: Does a New Century Call for a New Agenda?* EYL Dissemination Conference, Rotterdam, November 2001: Function and form, action and knowledge are mutually dependent. Action without knowledge is blind, vacuous. Knowledge without action is sterile. Finding the correct balance is the key to successful learning and teaching.

<sup>7</sup> Borini S., Tonelli P., *Progettare il percorso CLIL: alcuni esempi pratici* in *Scuola e Lingue Moderne* 1-3/2006, Ghisetti&Corvi Editori, pag. 38.

<sup>8</sup> *Ibidem*.

<sup>9</sup> L'organizzazione dell'insegnamento può articolarsi secondo il modello della compresenza, che prevede la presenza contemporanea in classe dei due docenti, oppure secondo il modello della co-docenza, che riguarda una fase di progettazione congiunta ma la presenza in classe di un solo docente.

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

Il CLIL diventa *setting* formativo per il confronto e l'elaborazione di nuove metodiche di insegnamento e rappresenta un'occasione di acquisizione sia per i docenti che per gli studenti di "strumenti conoscitivi ed operativi che consentiranno loro di elaborare le proprie prassi in scenari completamente nuovi"<sup>10</sup>. Inoltre, stimola la realizzazione concreta della dimensione europea, è elaborazione di tecniche, strategie, strumenti per favorire il pluralismo culturale. Dall'analisi di "buone pratiche" emerge che metodi e tecniche come *project work*, *ricerca azione*, *team teaching*, *cooperative learning*, diventano con il CLIL non solo lessico condiviso ma un *modus operandi* comune. Lavorare in CLIL significa confronto e collaborazione tra docenti con saperi disciplinari e percorsi formativi diversi nell'elaborazione e pianificazione di proposte didattiche condivise (*project work*). Lavorare in CLIL implica una sinergia di intenti per l'individuazione di comuni strategie (*team teaching*, *cooperative learning*), con lo sviluppo di nuovi ambienti e metodologie formative; significa elaborazione condivisa di mappe per l'organizzazione e lo sviluppo del sapere, per superare punti di criticità e per ottimizzare tempi e risorse dato che "l'integrazione di contenuto e lingua mette i giovani in contatto con le lingue senza richiedere più ore di lezione"<sup>11</sup>.

Il CLIL induce i docenti coinvolti ad abbandonare l'autoreferenzialità disciplinare e metodologica<sup>12</sup> allenandoli alla relativizzazione del proprio punto di vista non solo professionale ma anche culturale. Proprio per le sue caratteristiche il CLIL è ambiente di scambio di culture pedagogiche e didattiche, è maturazione di una diversa *Weltanschauung* negli approcci metodologici in un'ottica trasversale alle discipline e stimola i docenti ad intraprendere percorsi di ricerca e di riflessione critica per uscire dalle gabbie concettuali che possono essere causa di una ristretta visione pedagogica e disciplinare.

### Una sfida stimolante per i docenti

L'uso della lingua straniera pone i docenti di altre discipline non solo di fronte all'esigenza di migliorare le proprie competenze linguistiche, ma anche di fronte alle

---

<sup>10</sup> SSIS-Veneto, *La professionalità docente nell'istruzione secondaria*, Syllabus Pensa-Multimedia, Lecce, 2003, pag. 126.

<sup>11</sup> Action Plan 2004-2006.

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

specifiche questioni metodologiche, solitamente ambito di competenza dei colleghi di lingue, e fa nascere l'esigenza di appropriarsi degli strumenti della glottodidattica per individuare tecniche e strategie che rendano efficace l'insegnamento e facilitino l'apprendimento. Il CLIL solleva la necessità di condivisione di culture pedagogiche e pratiche metodologiche; sviluppa la consapevolezza che la glottodidattica non è esclusivo campo di studio e di lavoro delle lingue, ma deve diventare strumento utile nella cassetta degli attrezzi di tutti i docenti.

Le competenze dei docenti non riguardano solo la disciplina o solo la lingua, ma anche gli aspetti teorici, tecnici, organizzativi e relazionali che caratterizzano il processo educativo. Da ciò scaturisce l'esigenza di un nuovo impianto formativo, come ripreso e sottolineato nel *New Framework Strategy for Multilingualism*, per far sì che i docenti possano disporre dei saperi e degli strumenti necessari per uno sviluppo qualitativo dell'ambiente di apprendimento CLIL, per implementare la formazione specifica del personale docente anche nell'ottica della maturazione di un profilo professionale del docente europeo di qualità consapevole e competente.

Il CLIL diventa ambiente e strumenti di *trans-form-azione*, teso ad educare alla riflessione e all'osservazione critica di sé e del contesto nel quale ci si trova ad agire. L'insegnante consapevole dell'articolazione dei processi che compongono e concorrono alla propria professionalità, non solo conosce se stesso, ma capisce cosa fare e cosa proporre per migliorare le proprie ed altrui competenze. Come già sottolineato nel Piano d'Azione 2004-2006<sup>13</sup>, il CLIL induce a ripensare la formazione degli insegnanti. Ne consegue la necessità di riprogettare i percorsi della formazione sia iniziale che in servizio, accompagnata da una preparazione linguistica significativa per i docenti di tutte le discipline.

Le iniziative per chi vuol intraprendere percorsi CLIL stanno entrando a pieno titolo nei programmi di formazione ed aggiornamento per i docenti. A livello europeo numerosi sono i corsi di progettazione CLIL con finanziamento europeo delle azioni Comenius-Grundtvig<sup>14</sup> nell'ambito del programma Socrates, rivolte ai docenti. In ambito nazionale, si sottolinea la realizzazione di progetti pilota di sperimentazione CLIL promossi da alcuni Uffici Scolastici Regionali in collaborazione con IRRE e Università.

A questo proposito vale la pena citare l'impegno intrapreso dal Modulo Europa<sup>15</sup>, costituito all'interno dell'IRRE E-R, che ha come obiettivo la diffusione e il rafforzamento della dimensione europea nella prassi formativa e scolastica. In ambito CLIL, il

---

<sup>13</sup> "Sempre più docenti dovrebbero essere in grado di insegnare la loro materia in almeno una lingua straniera. A tal fine gli insegnanti in formazione dovranno studiare le lingue in concomitanza con la loro materia di specializzazione e intraprendere una parte del loro studio all'estero".

<sup>14</sup> Il catalogo dei corsi Comenius-Grundtvig che raccoglie le iniziative di formazione in Europa si può consultare nel sito [www.bdp.socrates/content](http://www.bdp.socrates/content).

<sup>15</sup> [www.europa.iav.it](http://www.europa.iav.it).

Modulo Europa si avvale della collaborazione del Laboratorio CLIL dell'Università di Venezia<sup>16</sup> e di docenti di istituti scolastici di ogni ordine e grado della regione Emilia Romagna, che abbiano maturato esperienze in dimensione europea e CLIL. Il Modulo Europa promuove l'informazione e la disseminazione di pratiche didattiche e progetti CLIL organizzando seminari, giornate di studio e corsi. Inoltre, sostiene la formazione negli istituti scolastici della regione che ne facciano richiesta. L'efficacia di questa azione trova riscontro nella diffusione che il CLIL sta avendo nelle scuole della regione, come testimoniato dalle esperienze presentate in occasione dei periodici incontri di aggiornamento e documentate nel sito dell'IRRE E-R al link [www.europa.iav.it](http://www.europa.iav.it).

### Bibliografia

- Barbero, T., J. Clegg (2005), "Programmare percorsi CLIL", Carocci Faber, Roma.
- Borini, S., Tonelli P., "Progettare il percorso CLIL: alcuni esempi pratici in Scuola e Lingue Moderne" 1-3/2006, Ghisetti&Corvi Editori, pag. 38.
- Coonan, C. M. (2002), "La lingua straniera veicolare", UTET Libreria, Torino.
- Cummins, J. (1986), "Bilingualism in Education", Longman, New York.
- Marsh, D., G.Lange' (1999), "Implementing Content and Language Integrated Learning: A research-Driven TIE-CLIL", Foundation Course Reader, University of Jyväskylä, Continuing Education Centre, Jyväskylä.
- Marsh, D. (2002), "CLIL-Emile, The European Dimension", University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- Serragiotto, G. (a cura di) (2002), "Le lingue straniere nella scuola", UTET Libreria, Torino.
- SSIS-Veneto, (2003), "La professionalità docente nell'istruzione secondaria", Syllabus Pensa-Multimedia, Lecce, pg. 126.
- Trim J. (2001), "Language Teaching: Does a New Century Call for a New Agenda?", EYL Dissemination Conference, Rotterdam, November 2001.

### *Documenti europei di riferimento*

- Commissione Europea, *Libro Bianco: Insegnare e apprendere – verso la società della conoscenza*, 1995, Bruxelles.
- Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, 2001, Cambridge.
- Commissione Europea, *The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe*, 2002.

---

<sup>16</sup> [www.unive.it/labclil](http://www.unive.it/labclil).

Commissione Europea, *Istruzione e Formazione in Europa: sistemi diversi, obiettivi comuni per il 2010*, 2002, Bruxelles.

Commissione Europea, *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*, 2003, Bruxelles.

Council of Europe; *Apprendimento Integrato di Lingua e Contenuto*, Eurydice, 2006, Bruxelles.

Commissione Europea, *New Framework Strategy for Multilingualism*, 2005, Bruxelles.

### **Sitografia**<sup>17</sup>

Sito dell'Agencia Nazionale Socrates: [www.bdp.socrates/content](http://www.bdp.socrates/content)

Sito del Modulo Europa: [www.europa.iav.it](http://www.europa.iav.it)

Sito del Laboratorio CLIL dell'Università di Venezia: [www.unive.it/labclil](http://www.unive.it/labclil)

---

<sup>17</sup> Aggiornata al 3 ottobre 2006.

## CLIL E APPRENDIMENTO PRECOCE

*Silva Severi\**

### Un approccio integrato agli apprendimenti

Quali sono le caratteristiche che delineano il CLIL come percorso idoneo anche per il livello d'istruzione primario?

È in primo luogo l'unitarietà dell'apprendimento il tratto distintivo di questo nuovo approccio e tale caratteristica lo rende particolarmente consono per la progettazione didattica in questa fascia d'età. I bambini, infatti, a differenza degli apprendenti più adulti, apprendono in maniera olistica, globale, come sottolinea A. Pinter nel suo recente *'Teaching Young Language Learners'*<sup>18</sup>:

#### *Younger learners*

- Generally they have a holistic approach to language, which means that they understand meaningful messages but cannot analyse language yet.
- They have lower levels of awareness about themselves as language learners as well as about process of learning.

#### *Older learners*

- They show a growing interest in analytical approaches, which means that they begin to take an interest in language as an abstract system.
- They show a growing level of awareness about themselves as language learners and their learning.

I metodi tradizionali spesso dissociano l'apprendimento linguistico dal resto dei contenuti curricolari; il CLIL rappresenta un cambiamento di direzione, una svolta verso un'auspicata integrazione tra lingua e contenuti in L1 e L2. Anche i recenti documenti ministeriali indicano che l'apprendimento della lingua straniera deve realizzarsi attraverso una progettazione che vede tutti i docenti accomunati nella ricerca di obiettivi e strategie all'interno di un unico processo integrato di tipo olistico e personalizzato. La lingua straniera dunque si configura come ambiente di apprendimento all'interno di un progetto globale di formazione, che coinvolge tutti i docenti del singolo allievo nello sviluppo di un processo integrato di tipo olistico<sup>19</sup>. L'importanza di una programmazione integrata degli apprendimenti, prerogativa della metodologia CLIL, è altresì supportata dagli studi di J. Cummins e dalla sua 'metafora dell'iceberg' Fig. 6.

---

\* Docente di scuola primaria, D.D. 2° Circolo di Cesena (Fc), formatrice.

<sup>18</sup> Pinter A., *Teaching Young Language Learners*, Oxford University Press, 2006, pag. 2.

<sup>19</sup> MIUR, Direzione Generale per la Comunicazione, *Inglese e informatica nella scuola primaria*, 2004.

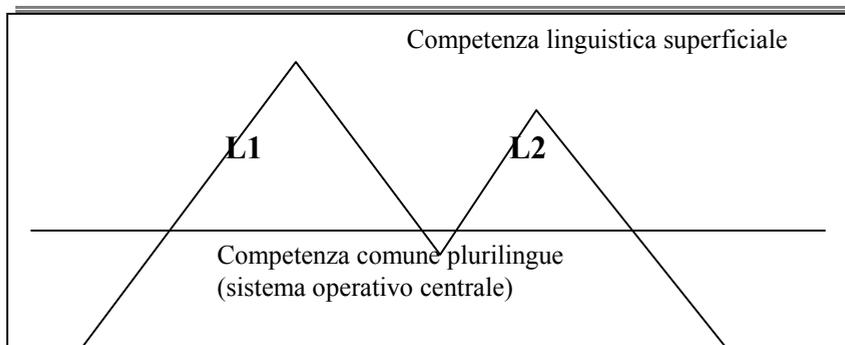


Fig. 6 - La metafora dell'iceberg di J. Cummins

Cummins sostiene come il campo delle competenze linguistiche sia essenzialmente unitario: le parti superficiali dell'iceberg, che rappresentano le competenze visibili nelle diverse lingue, operano in realtà nell'individuo attraverso un sistema operativo centrale. Sotto la superficie le diverse lingue non funzionano separatamente. Le abilità e le competenze a livello cognitivo realizzate in uno dei sistemi linguistici sono una risorsa molto importante per lo sviluppo delle stesse competenze negli altri sistemi: *“Regardless of the language in which a person is operating, the thoughts that accompany talking, reading, writing and listening come from the same engine [...] speaking, listening reading and writing in the first or the second language helps the whole system to develop...”*<sup>20</sup>.

### Lo sviluppo di competenze comuni

Il CLIL favorisce l'integrazione degli apprendimenti linguistici, l'uniformità tra i diversi curricula operando in particolar modo a livello cognitivo. Non è il trasferimento di contenuti da un sistema linguistico all'altro che costituisce uno dei punti chiave di questo approccio, bensì l'impiego di abilità cognitive e competenze comuni. Quando un individuo legge, ad esempio, applica strategie di lettura (*skimming e scanning*) sia in L1, sia in L2. O ancora, le relazioni di causa-effetto esistono in narrativa, scienze o studi sociali, indipendentemente dalla lingua in cui esse sono proposte. È facendo leva sul substrato comune cognitivo tra le diverse aree di contenuti e i diversi sistemi linguistici che rende il CLIL uno strumento efficace, soprattutto per i bambini della scuola primaria.

<sup>20</sup> J. Cummins (1980), *The Construct of Language Proficiency in Bilingual Education*, in J. Alatis (a cura di), *Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics*, 1980, Georgetown University Press.

Questo nuovo approccio, che ha le sue radici nel *cross-curricular teaching*, compie tuttavia passi in avanti, valendosi del substrato cognitivo che accomuna gli apprendimenti. Vale e Feunteun in *Teaching English to Children*, illustrano estesamente l'importanza dell'insegnamento interdisciplinare in ambito di apprendimento precoce.

Ai bambini si offre un terreno fertile di apprendimento unitario, dove le abilità non sono apprese in isolamento o segregate nei diversi ambiti curriculari di appartenenza e dove ogni attività proposta genera un *focus* linguistico più autentico rispetto agli approcci tradizionali. Nel *topic web* riportato nella figura che segue, gli autori, partendo da una tematica dell'ambito antropologico, attingono contenuti dalle diverse aree curriculari, illustrano le possibili attività, i contenuti connessi ed i *focus* linguistici che ne conseguono<sup>21</sup>.

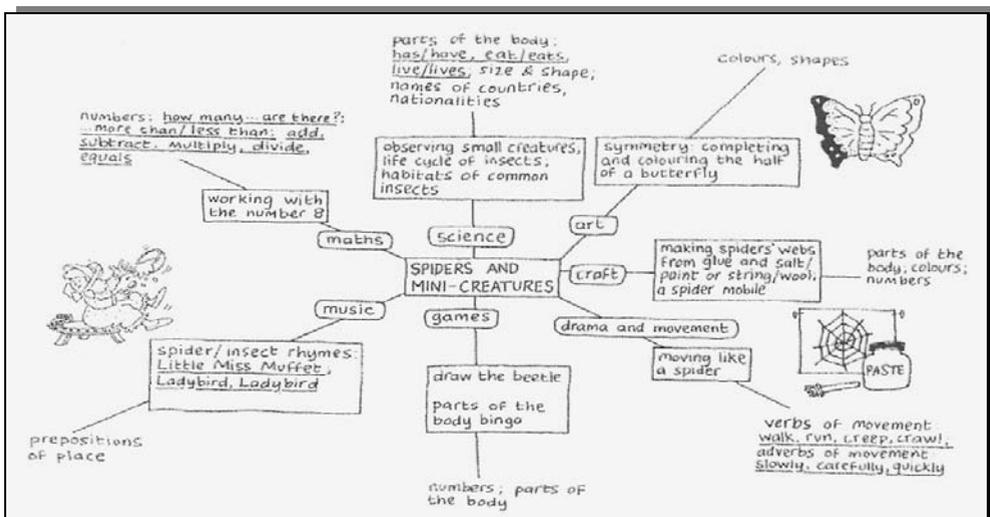


Fig. 7 - Topic web, Vale e Feunteun

L'autenticità del *focus* linguistico, elemento distintivo delle attività CLIL, scaturisce dal fatto che la lingua è utilizzata ed esplorata in contesti significativi per gli alunni. L'apprendimento integrato, infatti, "offre ai giovani una situazione in cui si sviluppa spontaneamente l'uso della lingua"<sup>22</sup> e s'inserisce, in quest'ottica, nel *Natural Approach*. L'idea di lingua come strumento per veicolare contenuti favorisce l'acquisizione in si-

<sup>21</sup> Vale D., Feunteun A., *Teaching Children English, A Training Course for Teachers of English to Children*, Cambridge University Press, 1995.

<sup>22</sup> Langè G., *Usare le lingue per apprendere e apprendere a usare le lingue*, Tie-CLIL.

tuazioni comunicative reali rispetto ad una modalità di apprendimento tradizionale. Sono i linguisti Krashen e Terrell che propongono per la prima volta la distinzione tra *apprendimento* ed *acquisizione*: si ha *apprendimento* in contesti educativi formali, attraverso un processo di studio cosciente della lingua target; per *acquisizione* si intende invece un processo di assorbimento spontaneo e naturale attraverso comprensione ed uso della lingua. Quest'ultimo è un processo simile a quello con cui i bambini acquisiscono la L1.<sup>23</sup> Sulla base di queste considerazioni, nella scuola primaria è importante promuovere un apprendimento integrato poiché coinvolge l'aspetto comunicativo del linguaggio in contesti significativi e l'input proposto non è formulato unicamente in funzione dello sviluppo linguistico.

### Valorizzare gli stili cognitivi

Insegnare una lingua in età precoce coinvolge inoltre l'aspetto fondamentale degli stili di apprendimento. I bambini sviluppano conoscenze ed abilità in modo diverso in base ai loro stili e questi variano da alunno ad alunno condizionando il processo di apprendimento linguistico. Ci sono bambini riflessivi, analitici ed altri che imparano globalmente, in maniera olistica; alcuni richiedono stimoli visivi, altri apprendono e memorizzano maggiormente attraverso l'ascolto. I docenti, nella loro progettazione didattica, devono sviluppare una varietà di attività per assicurare input di stimolo a tutti gli alunni. La seguente attività illustra come un percorso didattico CLIL possa svilupparsi considerando i diversi stili degli alunni<sup>24</sup>.

<i>Planning a Geography Lesson: 'My town'</i>	
<i>Bodily-Kinesthetic</i>	To introduce vocabulary about 'My town' ask the students to take a picture or item representing something about the town out of a box. Ask students to point to the item, pass the item, put the item on the table, put it on a part of the body, etc.
<i>Spatial</i>	Give students a graphic organizer with a circle in the center that says 'My town' and spokes coming out from the center. Have the students fill in each spoke with one aspect about their town.
<i>Linguistic</i>	As students take each item out of the box, describe the item to them. 'This is... It is...' Write a Language Experience Story about a trip in town using the language used to describe the items from the box.
<i>Musical</i>	Teach a song about the town to the students.

<sup>23</sup> Longo I., *Natural Approach*, in Borneto C. S., *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Carocci, 1998.

<sup>24</sup> Adattato da Curtain H., *Integrating Foreign Language and Content Instruction in Grades K-8*, Online resources, CAL (Centre for Applied Linguistics).

<i>Planning a Geography Lesson: 'My town'</i>	
<i>Logical-Mathematical</i>	Have students measure the distance between places on the map.
<i>Interpersonal</i>	Divide the class into pairs with one partner as A and the other as B. Give each pair an A and B pair sheet. Have them read their sheets to each other to practice the vocabulary illustrated on the sheet and to decide if their sheets are the same or different.
<i>Intrapersonal</i>	After talking about typical foods from your town, make a graph of the food students like and dislike.

Diversificare i metodi e introdurre orientamenti innovativi favorisce la varietà dei percorsi ed aumenta la motivazione negli alunni. La pianificazione di questi percorsi non è tuttavia cosa semplice e richiede un'analisi ponderata da parte dei docenti delle richieste linguistiche e cognitive delle attività.

### Una cornice pedagogica per la progettazione

La programmazione dovrà considerare quali sono i contenuti, i processi cognitivi e gli aspetti della lingua coinvolti. Coyle propone *'The 4 Cs Teaching Framework'*, una cornice pedagogica all'interno della quale troviamo i quattro aspetti che dovrebbero essere inclusi in una lezione CLIL:

1. *Content* - sviluppare conoscenze e abilità;
2. *Communication* - usare la lingua per apprendere e apprendere ad usare le lingue;
3. *Cognition* - sviluppare abilità del pensiero che collegano la formazione dei concetti (astratti e concreti), la comprensione ed il linguaggio;
4. *Culture* - presentare prospettive alternative e approfondimento della consapevolezza della diversità.

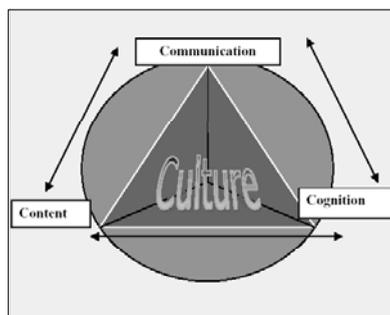


Fig. 8: *The 4 Cs Teaching Framework*, Coyle

Conformemente alla proposta di Coyle, gli insegnanti, i formatori e i ricercatori in ambito CLIL devono esplorare le interrelazioni tra le discipline (*content*), la lingua di apprendimento e per l'apprendimento (*language*), il rinforzo degli aspetti cognitivi (*cognition*) e gli aspetti culturali (*culture*). È attraverso lo sviluppo di conoscenze e abilità, il coinvolgimento in elaborazioni cognitive associate, l'interazione in contesti comunicativi e lo sviluppo di competenze linguistiche che si raggiungono efficaci percorsi CLIL<sup>25</sup>.

## Conclusioni

Alla luce delle considerazioni evidenziate in quest'analisi, proponiamo le componenti essenziali di una lezione CLIL in ambito di apprendimento precoce:

- focus sulla comunicazione e l'interazione;
- processo di apprendimento olistico ed integrato;
- enfasi, negli stadi iniziali, delle abilità orali;
- contesti significativi e motivanti per gli apprendenti;
- input comprensibile;
- contenuti selezionati in base ai livelli cognitivi degli apprendenti;
- attività di *language awareness* e di *noticing*;
- uso di materiali concreti;
- attività basate sul concetto '*here and now*';
- supporto linguistico e cognitivo - *scaffolding*;
- situazione di apprendimento multisensoriale;
- riflessione sui diversi stili di apprendimento.

Questo contributo ha voluto ricercare ed illustrare le basi teoriche per un'applicazione didattica CLIL in ambito di apprendimento precoce. È importante che i formatori e i docenti, nelle loro azioni didattiche, procedano fianco a fianco con le attuali ricerche e costituiscano loro stessi una vera e propria risorsa, diventando anello di congiunzione tra chi studia la didattica e chi la pratica, tra chi osserva dall'esterno e chi opera sul campo.

## Un itinerario didattico

Quella che segue è l'esposizione di un itinerario didattico, su base metodologica CLIL, progettato e sperimentato in una classe quarta di scuola primaria nell'anno scolastico 2005-06.

---

<sup>25</sup> Coyle D., *Content and Language Integrated Learning. Motivating Learners and Teachers*; <http://www.scilt.stir.ac.uk>.

## LESSON UNIT: ANCIENT EGYPT

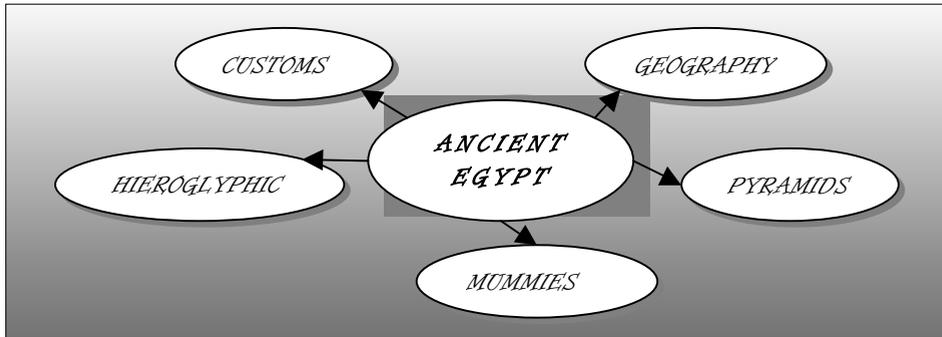


Fig. 9 - Introduzione all'argomento

*Livello:* scuola primaria, classe 4a

*Obiettivi formativi:*

- acquisizione di conoscenze (sapere);
- acquisizione di abilità (saper fare);
- acquisizione di autonomia nell'apprendimento (saper apprendere).

*Obiettivi cognitivi:*

- collegare nuove informazioni con conoscenze pregresse;
- creare mappe mentali;
- applicare criteri di distinzione e di raggruppamento;
- usare associazioni personali.

*Obiettivi metacognitivi*

- identificare le caratteristiche dei compiti da svolgere;
- identificare problemi e ipotizzare soluzioni;
- saper selezionare fonti di informazione;
- saper utilizzare materiale di riferimento.

*Obiettivi socio-affettivi*

- saper ricorrere ai compagni e agli insegnanti;
- saper collaborare per arrivare ad un prodotto finale comune;
- saper gestire una relazione positiva con gli altri membri del gruppo classe.

*Obiettivi disciplinari:*

- conoscere la cartina dell'Egitto;
- identificare i costumi della vita nell'antico Egitto;
- comprendere come venivano costruite le piramidi;
- conoscere la scrittura e la numerazione dell'antico Egitto.

*Obiettivi linguistici:*

- sviluppare le capacità di ricezione, produzione, e comunicazione;
- scoprire le dimensioni pragmatiche della lingua;
- saper chiedere/riportare informazioni;
- saper comprendere informazioni a partire da tipologie testuali diverse.

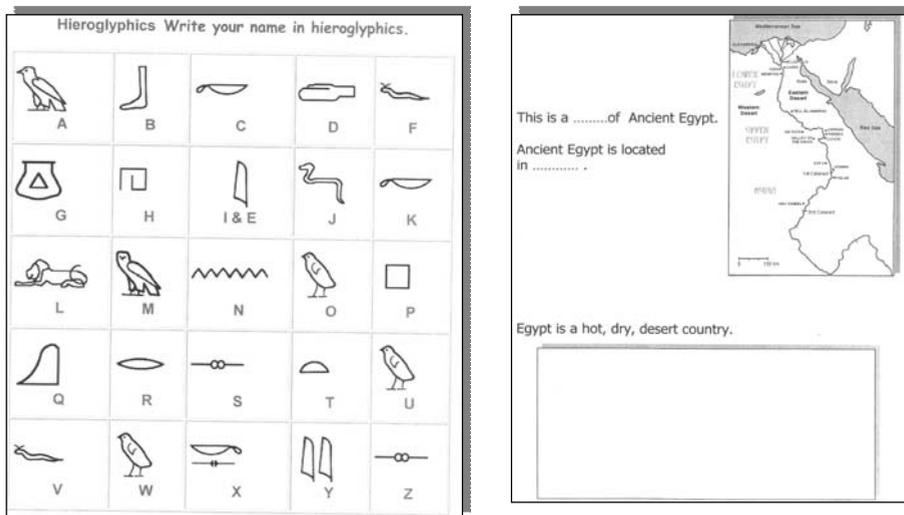


Fig. 10 - Materiali utilizzati

**Materiali:**

- leaflets on Egypt from travel agency;
- world map; map handout;
- poster;
- handouts;
- worksheets;
- material needed for making model pyramids;
- paper for wrapping mummies.

**Metodologia operativa:**

- lavoro in coppia;
- lavoro di gruppo;
- apprendimento cooperativo.

**Descrizione di alcune attività (T:Teacher; S:Student)**

- T creates a colourful map of Egypt and asks Ss to label the following places: Nile River, Nile Delta, Mediterranean Sea, Red Sea, Sahara Desert, Thebes, Giza, Memphis, Phoenicia, Mesopotamia.

- T asks the Ss to decorate a picture of King Tut. T provides the handout and Ss are asked to find different objects to ornament the picture (coloured rice, glitter...) T designs a crossword puzzle using terms and information about Egypt. Ss are asked, in groups, to fill it in.

- 'Write like an Egyptian'. T asks the Ss to write their names in hieroglyphics.

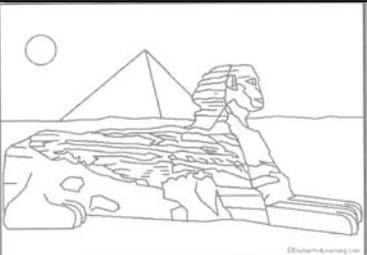
- Ss construct a 3-dimensional paper pyramid, cover the inside walls with pictures representing their lives. Ss are asked to read a regulative text and follow the instructions.
- Ss are asked to decipher and solve the following math problem:

*Problem 1*

If  pyramids have bricks,

how many bricks are needed to build  pyramids?

L'unità di apprendimento si è svolta con l'insegnante dell'area antropologica in momenti interrelati, al termine dei quali gli alunni hanno ricevuto una pluralità di input, hanno esercitato tutte le abilità linguistiche, hanno collegato le nuove informazioni, in termini di contenuto disciplinare e di lingua, a quanto già sapevano sull'argomento o argomenti affini.



**The Great Sphinx**

The Great Sphinx is a \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ sculpture on the Giza Plateau, very near Cairo, Egypt.

The Sphinx has got the head of a \_\_\_\_\_ and the body of \_\_\_\_\_. It is 241 feet long and 66 feet high.

The enormous statue is near \_\_\_\_\_'s pyramid.

Fig. 11 - Esercizio

**Bibliografia e sitografia**

- Borneto, C. S. (1998), "C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere", Carocci.
- Commissione Europea - Direzione Generale Istruzione e Cultura Eurydice (2006), "Apprendimento integrato di lingua e contenuto nella scuola in Europa", <http://www.eurydice.org/>.
- Coyle, D., "Content and Language Integrated Learning. Motivating Learners and Teachers", <http://www.scilt.stir.ac.uk>.
- Langè, G., "Usare le lingue per apprendere e apprendere a usare le lingue", Tie-CLIL. MIUR - Direzione Generale per la Comunicazione (2004), "Inglese e informatica nella scuola primaria".
- Pinter, A. (2006), "Teaching Young Language Learners", Oxford University Press.
- Vale, D., A. Feunteun 1995), "Teaching Children English, A Training Course for Teachers of English to Children", Cambridge University Press.

*<http://www.discoveringegypt.com>*

*<http://www.british-museum.ac.uk/>*

*<http://www.kidszine.co.uk/Egyptians.htm>*

*<http://www.enchantedlearning.com>*

## CLIL E MUSICA: UN PERCORSO POSSIBILE

*Franca Santini\**

### **Introduzione**

L'introduzione della musica negli ordinamenti scolastici del primo ciclo (2004) non ha rappresentato una vera e propria 'novità', poiché questo insegnamento, data la sua valenza educativa e formativa, è sempre stato parte del curriculum degli alunni appartenenti a questa fascia d'età.

Tuttavia, sebbene sia così importante a livello socio-affettivo, emotivo e cognitivo, la musica è ancora vissuta come la 'Cenerentola' nell'ambito della scuola primaria.

Molti insegnanti esprimono i loro limiti per quanto riguarda le proprie personali competenze musicali credendo forse che insegnare musica coincida con l'abilità nel suonare uno strumento musicale o nell'essere più o meno 'intonati'.

Le attività musicali spesso sono ridotte all'apprendimento di canzoni, accompagnate alla gestualità e all'ascolto di brani musicali appartenenti ad epoche e generi diversi, ma a volte ciò avviene senza un preciso obiettivo.

In questo articolo si intende dimostrare come l'insegnamento della musica possa essere svolto anche integrando altre discipline come ad esempio l'insegnamento della lingua inglese come L2, per lo sviluppo di apprendimenti sia linguistici sia musicali.

### **Perché il CLIL?**

Il CLIL (Apprendimento Integrato di Lingua e Contenuti), che potrebbe includere l'insegnamento della musica, è ancora un approccio poco conosciuto dagli insegnanti di scuola primaria ed anche dagli insegnanti di lingua inglese, che spesso sono diffidenti nell'insegnare in inglese una disciplina diversa dall'inglese.

Il CLIL può rappresentare un nuovo modo di apprendere l'inglese, integra metodi di insegnamento tradizionali utilizzando materie curricolari. Esso combina vari aspetti di lingua e cultura riuscendo così ad integrare varie culture ed è conseguentemente appoggiato dalla Commissione Europea e dal Consiglio d'Europa.

La Conferenza Annuale IATEFL tenutasi a Cardiff dal 5 al 9 aprile 2005, ha aperto un dibattito sull'educazione globale e sul ruolo dell'inglese come 'medium'. 'Imparare l'inglese o imparare in Inglese: potremo scegliere?' era il titolo apparso sul *'The Guardian*

---

\* Docente di scuola primaria, D.D. 2° Circolo di Ravenna, formatrice.

*Weekly*’, in associazione con ‘*Macmillan Education*’ e ‘*OneStopEnglish*’, in cui i contributi di educatori ed insegnanti hanno giocato un ruolo importante. Questo evento ha evidenziato anche come il CLIL possa essere una scelta possibile per l’insegnamento nella scuola. David Marsh, dell’Università di Jyväskylä in Finlandia, che è considerato il massimo esperto sul CLIL in Europa è intervenuto sostenendo che:

“C’è una sostanziale differenza tra insegnare in inglese ed insegnare attraverso l’inglese. Globalmente, insegnare in inglese si sta diffondendo molto velocemente dal livello di scuola primaria al livello superiore. Contemporaneamente insegnare attraverso l’inglese significa decisamente sviluppare un’educazione metodologica, in particolare in Europa. Il CLIL implica l’integrazione di insegnamento linguistico e apprendimento di altre discipline”<sup>26</sup>.

Per i suoi aspetti innovativi e per le valenze positive, a livello cognitivo e di sviluppo personale degli allievi, il CLIL è considerato di grande importanza nell’insegnamento-apprendimento della lingua straniera. Nel CLIL le strutture linguistiche ed il lessico sono appresi attraverso la pratica, poiché la lingua è usata nei contesti reali di altre discipline.

La lingua è utilizzata per scopi pratici e ciò favorisce lo sviluppo di processi mentali che saranno utilizzati con maggiore fiducia nel futuro, creando uno sviluppo linguistico più completo.

### **Perché la musica?**

Fin dai tempi di Platone la musica è stata considerata alla base di tutto il processo educativo per la sua importanza nella formazione globale dell’individuo.

Sostenendo la teoria delle Intelligenze Multiple, Howard Gardner nel suo libro ‘*Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*’, (1983) afferma che l’intelligenza musicale è una delle forme di intelligenza, che può essere individuata e sviluppata attraverso sia l’esperienza scolastica, sia l’apprendimento autonomo. Egli la definisce come l’abilità che si rivela nella capacità di discriminare e produrre altezza di suoni, timbri e ritmi e analisi di diverse forme musicali e brani<sup>27</sup>.

Nell’articolo apparso nel gennaio 1997, ‘*The Musical Mind*’, Gardner afferma che l’intelligenza musicale ha un ruolo rilevante sull’aspetto emotivo, spirituale e culturale, maggiore rispetto alle altre ‘intelligenze’. Egli inoltre sostiene che la musica aiuta alcuni individui ad organizzare diversamente il modo in cui pensano e agiscono in altri

<sup>26</sup> Marsh D. (2005) *Adding Language without taking away* [Internet]. Disponibile su: <http://www.guardian.co.uk/guardianweekly/clildebate>.

<sup>27</sup> Mills S. W. (2001), *The role of Musical Intelligence in a multiple Intelligences Focused Elementary School* [Internet] *International Journal of Education & the Arts*, September 17, 2001, pagg. 1-22. Disponibile su: <http://ijea.asu.edu/v2n4> [ultimo accesso web Settembre2006].

ambiti disciplinari, come ad esempio la matematica, l'espressione linguistica e la percezione spaziale<sup>28</sup>.

Pertanto l'intelligenza musicale (come tutte le altre forme di intelligenza) può contribuire in modo significativo allo sviluppo dell'apprendimento in generale.

Nelle varie attività musicali proposte con gli alunni, si osserva come la musica aumenti la capacità di autostima, indipendenza, ed anche di appartenenza al gruppo. Spesso bambini che scolasticamente hanno livelli di performance bassi in alcune discipline, si esprimono meglio col canto o suonando uno strumento, e per questo motivo sono visti dal gruppo classe in modo diverso. Nella musica sono presenti regole e ciò sviluppa abilità legate alla disciplina stessa come le attività ritmiche e melodiche.

Le abilità che si sviluppano in ambito musicale, come le capacità di ascolto, intuizione, concentrazione e collaborazione, possono essere trasferite anche ad altre discipline. Questo dipende dal fatto che la musica è anche concepita come attività di gruppo, il che implica, ovviamente, il rispetto per gli altri ed una crescita di competenze sociali.

### **Perché musica e CLIL?**

Sia in musica che in lingua straniera, lo scopo primario rimane la comunicazione. In entrambi i casi sono utilizzati principalmente suoni e/o parole.

Un parallelismo esiste se si pensa ad esempio alle abilità ricettive (ascolto, nelle due aree) e produttive (lettura, esecuzione, composizione per la musica; parlato, lettura e scrittura per la lingua straniera).

Il modo in cui parliamo implica un ritmo; accenti e intonazioni variano secondo l'altezza, l'intensità, la velocità. Basti pensare ad esempio alle espressioni 'Sì' o 'No' e alle loro diverse interpretazioni, in base al modo in cui sono pronunciate.

Una seconda analogia tra musica e lingua inglese può trovarsi nel tipo di approccio metodologico comune per l'apprendimento: TPR (*Total Physical Response*). L'apprendimento di strutture e lessico avviene in modo efficace, divertente e naturale attraverso azioni, movimenti e suoni, combinando movimento e musica. Gli alunni memorizzano canzoni, rime, filastrocche ed anche espressioni linguisticamente più complesse, proprio attraverso la musica, fissando *fluency ed intonation* in modo naturale.

### *Giochi musicali e linguistici*

Giochi musicali che utilizzano la voce come primo strumento naturale e giochi linguistici, rinforzano concetti musicali e linguistici. Ad esempio, agli alunni è chiesto di utilizzare abilità di *classificazione* (famiglie di strumenti; parametri del suono quali timbro, in-

---

<sup>28</sup> Harvey A. An Intelligence View of Music Education [Internet]. Disponibile su: <http://www.menc.org/networks/genmus/litarticles.html> [ultimo accesso web Settembre2006].

tensità, durata, altezza, ritmo, profilo melodico); *definizione* (strumenti musicali e loro utilizzo); *comparazione* (somiglianze e differenze fra altezza dei suoni e dinamica; accenti forti e deboli) ed anche la *correlazione temporale* (ad esempio, come la descrizione della struttura di un brano musicale utilizza le espressioni come *first, then and finally*).

L'utilizzo di storie sia in lingua originale inglese, come *'The Musical Life of Gustav Mole'*, o adattate, come *'Pierino e il Lupo'* e *'I Musicanti di Brema'*, o di semplici suoni per descrivere storie o disegni, può rivelarsi un modo estremamente efficace per apprendere la lingua straniera attraverso la musica e per sviluppare abilità di ascolto e comprensione. Inoltre, l'esplorazione di suoni, il riconoscimento di semplici modelli ritmici, sono attività di tipo cognitivo che rinforzano anche le capacità di ascolto: la frase *'LISTEN and SILENT are spelled with the same letters'* credo non abbia bisogno di essere commentata.

### *Storie 'musicali'*

Ho utilizzato la storia in lingua originale inglese *'The Musical Life of Gustav Mole'*<sup>29</sup> in una classe quinta (quinto anno di studio della lingua inglese) con l'obiettivo di far conoscere i vari strumenti musicali ed anche la loro collocazione nell'orchestra (le quattro famiglie: archi, legni, ottoni e percussioni).

Gli alunni non conoscevano il nome delle famiglie degli strumenti in italiano: erano unicamente in grado di riconoscere alcuni strumenti musicali come il violino, il flauto ed il tamburo. Hanno ascoltato la storia narrata incisa su audiocassetta, hanno cercato di cogliere il senso globale della storia ed appreso il nome degli strumenti musicali direttamente in inglese. Come attività di rinforzo, per fissare il nuovo lessico ed apprendere semplici espressioni linguistiche, ho introdotto le nuove parole attraverso i vari modi di suonare, come ad esempio pizzicare, sfregare, soffiare, percuotere, ricorrendo ad attività di tipo mimico-gestuale e chiedendo poi loro di riconoscere e dire in lingua inglese nomi di strumenti e tipi di azioni diverse per suonare un particolare strumento, attraverso giochi di movimento e/o giochi sonori.

Come modo per verificare l'apprendimento è stato chiesto loro di eseguire giochi on line utilizzando i seguenti siti: <http://www.artsalive.ca/en/mus/activitiesgames/> e <http://www.dsokids.com/games/worddragon/matchinst.htm>. Hanno inoltre eseguito *word search* in attività *off line* e creato nuovi *word search* dal titolo *'Musical Instruments'* in attività on line utilizzando il sito [www.puzzlemaker.com](http://www.puzzlemaker.com).

Ho cercato di valutare sia il contenuto (in questo caso nell'area musicale), sia la lingua (la capacità degli alunni di comprensione in lingua inglese) ed i risultati hanno confermato che gli studenti che presentavano difficoltà di ascolto, concentrazione e produzione in L2, avevano ottenuto, in questo tipo di attività, risultati davvero soddisfacenti e gratificanti.

<sup>29</sup> Meyrick K. (1989), *The Musical Life of Gustav Mole*, Child's Play.

### *Il canto*

Le attività musicali intese come attività CLIL si effettuano ovviamente con le canzoni, utilizzate per l'ascolto, il canto, attività di movimento anche per introdurre e/o rinforzare nuovo lessico e strutture. Il canto facilita l'adozione delle caratteristiche fonologiche come ad esempio *linking* e *weak forms* e viene vissuto come attività altamente motivante e rilassante. Canzoni con particolari ritmi, *chants* ed il loro accompagnamento con strumenti musicali (melodici e non) possono essere utilizzati sia per introdurre nuovi contenuti musicali (ad esempio la forma di un canone o la semplice struttura musicale ABA), nuovo lessico in lingua inglese (ad esempio utilizzando *action songs* che introducono nuove tematiche come parti del corpo o *daily routines*), elementi di cultura (ad esempio *'London's burning'*, *'Hot Cross Buns'*, *'Sing a song of six pence'*) o per ripassare strutture e lessico appresi rinforzando, ovviamente, il significato del nuovo contenuto.

### *Il code switching*

Come altra attività CLIL proposta, in classe terza ho introdotto i concetti di *timbre* (timbro), *speed* (dinamica) e *pitch* (altezza), attraverso l'apprendimento di un canto in lingua inglese sui numeri e colori *'My name is one'*<sup>30</sup> e chiedendo agli alunni di variare queste qualità dei suoni attraverso l'uso di semplici strumenti ritmici come accompagnamento musicale, la gestualità ed il movimento. L'apprendimento dei sopracitati concetti musicali è avvenuto attraverso ciò che in CLIL viene chiamata attività di *'code switching'*, cioè la combinazione tra lingua target e lingua ponte, inglese, per veicolare nuovi concetti. Gli alunni non hanno dimostrato particolari difficoltà ed anzi erano orgogliosi di aver appreso una nuova terminologia specifica dell'ambito musicale, direttamente in inglese.

La canzone *'Which shapes?'*<sup>31</sup>, basata sulla melodia del canto *Oranges and lemons* (già noto e memorizzato dagli alunni), è servita in modo efficace per rinforzare concetti geometrici in lingua italiana, per acquisire nuovi vocaboli in lingua inglese ed infine come un modo per valutarli sia in lingua inglese che in ... geometria.

Ciò che risulta difficile per un alunno di classe prima, seconda e terza ad esempio, è la combinazione, in attività musicali CLIL di produzione sonora, dei concetti di veloce e piano, di lento e forte forse dovuto al fatto che tali concetti in lingua italiana coincidono con il senso di grandezza, di massa e non di suono.

<sup>30</sup> Moore and Laidlaw, (1988) *Jacaranda 1*, Heinemann, London.

<sup>31</sup> MacGregor H., (1998), *Tom Thumb's Musical Maths*, A & C Black, London.

Testo:

All: Which of these shapes can you see in our classroom? Triangle, rectangle, circle or square?

Solo: I see a *circle* here in our classroom.

All: *Sam* found a *circle*, now please show us where!

*Produzione e creatività*

In tutte le attività musicali condotte in lingua inglese gli alunni hanno partecipato in modo molto attivo, privilegiando, ovviamente, le attività produttive. Inoltre, come nel caso del canto *'My name is one'* hanno dimostrato di usare la lingua inglese in modo creativo in quanto hanno saputo trasferire nuovo lessico, mantenendo la stessa struttura linguistica, inventando un nuovo canto dal titolo *'My name is dog'*.

Ad esempio, l'attività seguente è servita a valutare gli alunni sull'acquisizione di due elementi costitutivi del suono, quali l'altezza e la dinamica.

Agli alunni è stato chiesto in lingua italiana di creare un semplice 'brano' musicale che includa concetti di alto e basso *'Up and Down'*<sup>32</sup> in base ad un semplice testo in inglese:

*Tim climbed up the ladder/ He picked an apple/ Then he dropped it into the basket.*

Inizialmente dovevano comprendere il significato in lingua inglese delle tre frasi, (avendo già chiaro come prerequisito il concetto musicale di *up/down*), illustrare le frasi con disegni adeguati ed infine 'improvvisare' una breve sequenza musicale utilizzando a piacere strumenti musicali a percussione, melodici e non.

Per la prima e terza frase sono stati scelti metallofoni e triangoli in attività di glissando (senza conoscere la notazione musicale), mentre la seconda frase è stata interpretata con un colpo secco di tamburello.

In un'altra attività invece gli alunni dovevano creare tre nuove frasi in lingua inglese e l'accompagnamento musicale, seguendo le stesse strutture linguistiche presenti in *'Up and Down'* ma con il compito di utilizzare *'Fast and Slow'* (veloce e lento).

Gli alunni hanno lavorato a gruppi di due o tre, creando quanto segue:

*Tim climbed up the ladder very quickly/ He picked four apples/ Then he climbed down the ladder very slowly.* In questo caso la scelta dello strumento musicale è stata una combinazione di flauto (senza conoscere la notazione musicale) e legnetti. Hanno mantenuto il glissando, ma ovviamente, hanno variato la velocità, rispettando il compito assegnato.

**Materiali e risorse didattiche**

Per il momento, non esiste molto materiale di musica (libri, libri di testo, software) fruibile da insegnanti interessati ad avviare percorsi CLIL. Esiste materiale autentico, ma necessita di adattamenti in base all'età degli alunni e al livello di conoscenza della lingua inglese e della musica.

Internet si presenta come una risorsa importante in quanto offre diversi siti educativi, percorsi didattici strutturati, nonché forum per insegnanti.

Ad esempio, i siti:

- [http://www.artsalive.ca/en/mus/activitiesgames/;](http://www.artsalive.ca/en/mus/activitiesgames/)
- <http://www.dsokids.com/games/worddragon/matchinst.htm;>

<sup>32</sup> Barrs K., (1994), *Music Works*, Belair Publications Limited.

propongono una varietà di giochi on line da effettuarsi per il riconoscimento degli strumenti musicali che compongono l'orchestra, mentre il sito:

- [http://www.bbc.co.uk/northernireland/schools/4\\_11/music/mm/sound02.shtml](http://www.bbc.co.uk/northernireland/schools/4_11/music/mm/sound02.shtml)

presenta attività di ascolto e produzione di suoni attraverso storie sonore con giochi on line.

Dal testo di Lally M. (1997), *Music Box 1*, The Educational Company, Dublin, ho adattato un'attività condotta in una classe quinta; lo scopo era quello di ascoltare un breve brano musicale in modo 'attivo' (dal terzo movimento della Sinfonia dei Giocattoli di Haydn) con domande scritte (Fig. 12). Gli alunni hanno apprezzato il brano musicale chiedendomi di poterlo accompagnare con strumenti musicali (melodici e non) scelti a piacere. Altra attività simile, adattata sempre dal libro sopra citato, è stata svolta in una classe quarta con l'obiettivo, anche in questo caso, di ascoltare un breve brano musicale in modo 'attivo' (dal Carnevale degli Animali, 'L'elefante', di Saint-Saens), con domande scritte (Fig. 13). Va precisato che anche in questo caso gli alunni hanno imparato nuove espressioni linguistiche in inglese attraverso semplici attività musicali.

Fig. 12 - Guida all'ascolto

- |  |
|--|
| <p>1. Listen to the music twice.</p> <p>2. Read the following sentences while you listen for the <i>third time</i>, and tick the box with the correct answer.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>The music made me feel like</i><br/>singing <input type="checkbox"/> playing a musical instrument</li> <li>- <i>The same tune was played</i><br/><input type="checkbox"/> once <input type="checkbox"/> twice <input type="checkbox"/> 3 times</li> <li>- <i>Each time, the music got</i><br/><input type="checkbox"/> slower <input type="checkbox"/> faster</li> <li>- <i>I heard the sound of the cuckoo</i><br/><input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No</li> <li>- <i>I heard the sound of the triangle</i><br/><input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No</li> </ul> |
|--|

Fig. 13 - Guida all'ascolto

- |  |
|--|
| <p>1. Listen to the music twice.</p> <p>2. Read the following sentences while you listen for the <i>third time</i>, and tick the box with the correct answer.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>The music made me want to</i><br/>dance <input type="checkbox"/> sing <input type="checkbox"/> march</li> <li>- <i>The music was</i><br/><input type="checkbox"/> high <input type="checkbox"/> low</li> <li>- <i>It was played</i><br/><input type="checkbox"/> by an orchestra <input type="checkbox"/> by 2 instruments</li> </ul> <p><i>One of the instrument was</i><br/><input type="checkbox"/> a violin <input type="checkbox"/> a double bass</p> |
|--|

Il materiale presente nella Fig. 14 può costituire un modo per verificare se al termine della scuola primaria, sono state acquisite dagli alunni competenze sia in ambito musicale che linguistico (inteso come L2).

Fig. 14 - Autovalutazione delle competenze musicali

<i>EVALUATION SHEET</i>	
<i>Name:</i>	<i>Date:</i>
<i>Colour in the face that describes what you have learnt in MUSIC</i>	
When I listen to the sounds I can:	
☺ identify the source	☺ ☹
☺ say if they are long or short	☺ ☹
☺ say if they are loud or quiet	☺ ☹
☺ say if they are fast or slow	☺ ☹
☺ say if they are high or low	☺ ☹
When I listen to a piece of music I can:	
☺ identify the musical instrument played	☺ ☹
☺ recognise how musical elements are used and combined to describe different characters, animals, landscapes	☺ ☹
☺ analyse and comment on how sounds are used to create different moods	☺ ☹
I can:	
☺ identify and perform rhythmic patterns	☺ ☹
☺ play repeated rhythmic pattern	☺ ☹
☺ create very simple sounds to describe a short story	☺ ☹

## Conclusioni

Le esperienze, presentate attraverso attività pratiche, dimostrano che non solo è possibile insegnare la lingua inglese anche attraverso attività musicali, ma che la combinazione di entrambe può essere, non solo importante dal punto di vista cognitivo, ma altamente motivante, creativa e capace di coinvolgere anche gli aspetti emotivi e sociali dell'apprendimento.

Un insegnante non deve essere necessariamente 'bilingue' per riuscire ad insegnare la lingua inglese e, nella stessa maniera, può, a livello di scuola primaria, insegnare musica senza per altro essere necessariamente un 'esperto' o un 'musicista'.

Ritengo che l'insegnamento della musica, possa essere svolto anche unitamente a quello della lingua inglese in un contesto CLIL e spero che, visti alcuni risultati ottenuti, sia attraverso la musica che attraverso altre discipline, il CLIL possa diffondersi in futuro come buona pratica per il potenziamento dell'insegnamento/apprendimento della lingua straniera.

**Bibliografia**

- Barbero, T., J. Clegg (2005), "Programmare percorsi CLIL", Carocci Faber, Roma.
- Clark, V. (2002), "High low dolly pepper", A & C Black, London.
- Dudeny, G. (2000), "The Internet and the Language Classroom", Cambridge.
- Gardner, H. (1994), "Intelligenze Multiple", Anabasi, Milano.
- Gerngross, G., H. Puchta (1996), "Do and Understand", Longman.
- Lewis, G. (2004), "The Internet and Young Learners", Oxford University Press, Oxford.
- MacGregor, H. (1998), "Listening to Music" A & C Black, London.
- Marsh, D., G. Langé (1999), "Implementing Content and Language Integrated Learning", ER-Paino-Jyväskylä yliopistapaino, Jyväskylä.
- Slattery, M., J. Wills (2001), "English for Primary Teachers", Oxford University Press, Oxford.
- Tafari, J. (a cura di) (1988), "Didattica della musica e percezione musicale", Zanichelli, Bologna.

## CLIL E NUOVE TECNOLOGIE

Elena Pratissoli\*

*Since we cannot know all that there is to be known about anything,  
we ought to know a little about everything.*

*Blaise Pascal*

### L'evoluzione delle tecnologie

L'uso delle nuove tecnologie informatiche a sostituzione, o a sostegno, di una didattica 'tradizionale' risulta ancora piuttosto controverso nell'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere. La sua continua evoluzione è direttamente proporzionale al ritmo serrato dei progressi tecnologici del mondo di oggi.

Negli anni '60-'70 l'utilizzo del computer nell'insegnamento delle lingue straniere è visto come un mezzo per utilizzare software specifico finalizzato alla proposta di esercizi che gli studenti possono ripetere infinite volte. È il computer stesso che offre un feedback immediato fornendo la soluzione. Il modello di apprendimento che sta dietro a questo utilizzo delle tecnologie è di tipo comportamentista, il metodo è strutturale ed è pertanto finalizzato all'apprendimento di strutture linguistiche (*drill-and-practice method*).

Negli anni '70-'80 la tecnologia si evolve, l'insegnamento delle lingue straniere si basa essenzialmente sull'approccio comunicativo e si sente pertanto l'esigenza di aumentare la possibilità di interazione con la macchina. Si parla dunque di *Computer Assisted Language Learning* (CALL). Il computer non è più visto solo come uno strumento col quale fare esercizi meccanici e ripetitivi, ma come un mezzo che offre allo studente un ruolo più attivo nel proprio percorso di apprendimento. Il focus si sposta su attività che devono formare e migliorare abilità di tipo comunicativo; lo studente deve poter interagire maggiormente ed avere una più ampia gamma di scelta. Le possibilità di risposta aumentano ed il *feedback* dato dal computer deve essere in grado di contemplarle tutte. Il tipo di software utilizzato perciò si modifica, non sono più programmi a scopo unicamente didattico, ma si intravede la possibilità di utilizzare programmi che propongano situazioni di gioco che permettano simulazione di ruoli e promuovano abilità di tipo linguistico-comunicativo.

---

\* Docente di scuola primaria, I.C. 'Ligabue' di Reggio Emilia, formatrice.

Fino a quando Internet non si è diffuso in modo massiccio, il CALL si basava dunque sull'uso di software linguistici proposti in floppy-disk. Negli anni '90 l'enorme diffusione, sia in dimensioni che in utilizzo, del *World Wide Web* e l'introduzione sul mercato di microprocessori, che si evolveranno nell'arco di pochi anni in computer multimediali, cambiano radicalmente il ruolo delle tecnologie multimediali nell'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere. Il software utilizzato comprende ora, per citare alcune categorie, dizionari elettronici, software per la creazione e lo sviluppo di prodotti multimediali (*authoring tools*), *Computer-Aided Assessment* (CAA), strumenti on line per la traduzione. La grande innovazione consiste però nel ruolo sempre più predominante dell'inglese come lingua di comunicazione globale. Quando si è on line il computer si trasforma in un potente mezzo di comunicazione perché permette di inviare e ricevere comunicazioni via e-mail o videoconferenze, ma anche in uno strumento di ricerca per accedere ad un'enorme fonte di informazioni relative agli argomenti più svariati.

### **Le potenzialità di Internet**

Il binomio inglese/Internet comincia a mostrare un potenziale enorme che può essere sfruttato per fini didattici. Finalmente non si parla più solo di simulazione di una situazione comunicativa, perché la comunicazione assume caratteristiche davvero reali.

Le occasioni per comunicare si moltiplicano e la motivazione degli studenti aumenta e così pure le possibilità di formazione per gli insegnanti: la necessità di apprendere ed utilizzare l'inglese è sempre più spesso un vero bisogno inserito in un contesto di realtà virtuale.

Internet è sì una fonte immensa di risorse, uno strumento per cercare e reperire contenuti ed informazioni ma attività come *WebQuest* (che analizzerò qui di seguito in modo approfondito), *WebTour* (inteso come un tour nella rete fra links selezionati e commentati relativi ad un argomento mono o interdisciplinare) e *WebQuiz* (un'attività che funziona molto bene soprattutto con le immagini che fungono da suggerimento per individuare lo spazio online da cui sono state tratte) possono trasformare le tecnologie multimediali in un ottimo mezzo per elaborare e costruire percorsi didattici coinvolgenti e stimolanti, utili per pensare, per sviluppare l'intuizione, per far nascere nuove idee consentendo una partecipazione attiva degli studenti.

È importante a questo punto sottolineare che la ricerca di informazioni in Internet deve essere molto accurata; la valutazione e selezione delle informazioni che si vogliono utilizzare per la creazione di materiali per l'insegnamento/apprendimento deve essere frutto di ricerche basate su una scelta consapevole di strumenti e strategie, per evitare il rischio di fare riferimenti a materiali reperibili on line che possono essere incompleti, approssimativi, imprecisi. A differenza di un'enciclopedia, infatti, le informazioni

non sono attentamente organizzate da professionisti esperti con rimandi incrociati attendibili e verificati; chiunque può pubblicare in Internet, la sua vastità offre uno spazio a tutti e per questo le abilità di discriminazione del singolo che effettua una ricerca sono messe alla prova. Proprio questo aspetto però aumenta il potenziale offerto dal *World Wide Web*, se inserito in un processo di insegnamento attivo ed interattivo, che promuove la pratica e l'interiorizzazione di una metodologia d'apprendimento e che rende progressivamente lo studente, o l'insegnante in formazione, autonomo nei propri processi conoscitivi. *Critical thinking, cooperative learning, authentic assessment, technology integration, cognitive psychology, schema theory, scaffolding, constructivism, curriculum requirements* sono riuniti nel *WebQuest*<sup>33</sup>.

## Il *WebQuest*

T. March definisce il *WebQuest* come un ambiente costruttivista di apprendimento basato sull'uso estensivo di Internet e di altre risorse *off line* in grado di mettere gli studenti nelle migliori condizioni per apprendere conoscenze ed acquisire competenze con strategie di *cooperative learning* e di *problem solving*.

Alcuni elementi caratterizzano un ambiente di attività di ricerca guidata. L'*introduzione (introduction)*: determina le motivazioni ad intraprenderne il percorso, fornisce le informazioni di base; il *compito (task)*: descrive il compito che lo studente deve eseguire; il *percorso (process)*: illustra il percorso che lo studente deve seguire per realizzare il compito previsto; eventualmente una *guida (scaffolding)* con suggerimenti utili ad organizzare e a guidare lo svolgimento dei compiti affidati allo studente sotto forma di domande-guida, mappe concettuali, diagrammi di causa-effetto, griglie organizzative; le *risorse (information sources)* che occorrono per portare a termine efficacemente il compito assegnato. Possono essere risorse già presenti on line, precedentemente visitate e recensite dal docente, oppure predisposte *ad hoc* e pubblicate su uno specifico sito; la *valutazione (evaluation)* necessaria allo studente per autovalutarsi e/o conoscere i parametri sui quali sarà valutato; la *conclusione (conclusion)*: invita lo studente a riflettere su cosa ha imparato e a riprovare la stessa esperienza di apprendimento in altri contesti.

Un *WebQuest* può essere progettato come un'attività individuale, ma offre una più ampia gamma di opportunità se visto in funzione di un'attività di gruppo. Se assegniamo un ruolo ad ogni componente del gruppo aumenta sia la motivazione che l'opportunità di uso delle TIC. Un aspetto fondamentale che permette di inserire un *WebQuest* in un percorso CLIL è che può coinvolgere una sola disciplina, ma anche più aree disciplinari. La fase di progettazione richiede al docente un paziente ed attento lavoro di ri-

---

<sup>33</sup> L'ambiente *WebQuest* è stato ideato nel 1995 da Bernie Dodge, *Professor of Educational Technology* presso la San Diego State University (USA) con la collaborazione di T. March.

cognizione delle risorse disponibili in rete relative al percorso disciplinare o interdisciplinare che si vuole proporre; un'organizzazione ordinata ed efficace delle risorse individuate e che serviranno per l'esecuzione del task che si assegnerà.

### *Alcuni esempi*

Come esempio di *WebQuest*, consiglio di analizzare 'Discover London', reperibile on line all'indirizzo: <http://www.geocities.com/eimarjke/webquest/tasks.htm>, che propone il seguente *task*: progettare una visita a Londra della durata di una settimana. Vengono indicati *links* che forniscono informazioni relative a ciò che Londra può offrire da un punto di vista storico, culturale e turistico. Il *WebQuest* è da condursi a coppie; ad ogni studente è assegnato un ruolo definito ed il lavoro di tutte le coppie concorrerà al raggiungimento del completamento del compito.

Un altro esempio di *WebQuest*, anche per gli insegnanti in formazione, è reperibile all'indirizzo <http://www.kn.sbc.com/wired/fil/pages/webatriptam.html#intro>. Qui si chiede di confrontare Stati Uniti e Regno Unito. Gli studenti lavorano in gruppi da quattro e dopo una ricerca in Internet che dia loro informazioni generali (*who? what? where? when? why? and how?*) viene chiesto loro di rispondere ad una serie di domande che servono a guidare il confronto fra i due paesi. Il compito finale è una presentazione in *Powerpoint* che riporti le informazioni raccolte dai membri dei gruppi che ricoprivano il ruolo di geografo, di storico, di consulente finanziario e di rappresentante del governo. Dopo aver svolto questo *WebQuest*, se le competenze multimediali lo consentono, si potrebbe proporre di crearne uno nuovo che inviti a confrontare Italia e Regno Unito.

Le esperienze che ho condotto mi hanno convinto che l'utilizzo della multimedialità offre sicuramente degli aspetti qualificanti e motivanti sia per i docenti che per gli studenti, siano essi bambini, adolescenti o adulti. Il fatto che una grande quantità di risorse on line siano in inglese non può che essere un incentivo a migliorare le competenze linguistiche. Un deterrente potrebbe esser costituito dalla mancanza di familiarità con l'utilizzo delle tecnologie, ma credo e confido in un loro impiego sempre più ampio in ambito didattico. Un uso consapevole delle opportunità offerte dal *WWW*, attraverso la proposta di attività ragionate, non può che aiutare tutti noi a districarci nei meandri della rete e a renderci dei navigatori esperti, in grado di distinguere e scegliere i materiali affidabili e pertinenti.

**Bibliografia**

- Dudney, G. (2000), "The Internet and the Language Classroom", Cambridge University Press.
- Gitsaki, C., R. P. Taylor (2000), "Internet English. Www-based communication activities", Oxford University Press.
- Lewis, G. (2004), "The Internet and young learners", Oxford University Press.
- Teeler, D. P. Gray (2000), "Use the Internet in ELT", Longman.
- Windeatt, S., D. Hardisty, D. Eastment (2004), "The Internet", Oxford University Press.

**Sitografia<sup>34</sup>**

- <http://webquest.org/>: portale di Bernie Dodge in cui è possibile reperire ulteriori informazioni su Webquest (in lingua inglese).
- [http://webquest.sdsu.edu/about\\_webquests.html](http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html): articolo on line 'Some thoughts about Webquest' by M. Dodge (in lingua inglese).
- <http://webquest.org/questgarden/author/>: programma on line per costruire Webquest. Gratuito, ma richiede l'iscrizione (in lingua inglese).
- <http://www.tommarch.com/ozblog/>: il sito di Tom March co-developer of the WebQuest strategy with Prof. Bernie Dodge (in lingua inglese).
- <http://www.bibliolab.it/webquest.htm>: webquest: regole, esempi, links (in lingua italiana).
- <http://www.webquest.it/index.php3>: un sito per spiegare il Webquest curato da *Salvatore Colazzo*, costituisce una ricerca *in progress* funzionale ad accompagnare la creazione di un modello italiano di Webquest (in lingua italiana).
- <http://www.pavonerisorse.to.it/pstd/cacce.htm>: 'Che tesoro le cacce al tesoro digitali' di Marco Guastavigna.
- <http://www.ict4lt.org/en/>  
Information and Communications Technology for Language Teachers (ICTLT), in lingua inglese.
- <http://www.eurocall-languages.org/resources/bibliography/index.html>: *EuroCall's Call*, indicazioni bibliografiche per chi è interessato al *computer assisted language learning* (in lingua inglese).
- <http://www.matisse.net/files/glossary.html>: un glossario di termini usati in Internet (in lingua inglese).
- <http://www.britishcouncil.org/kids>: un sito dove trovare numerose attività per bambini che prevedono l'uso del computer (in lingua inglese).

---

<sup>34</sup> Aggiornata al mese di ottobre 2006.

## ESPERIENZE CLIL

### UN ESEMPIO CON LE SCIENZE

*Daniela Capelli\**

*Destinatari:* alunni di tre classi terze della scuola primaria.

*Discipline e docenti coinvolti:* Scienze e Educazione Ambientale, Inglese, Informatica; docenti di Scienze e docente specialista di Inglese.

*Tempi:* dieci ore in cinque settimane, entro un percorso svolto nel secondo quadrimestre a.s. 2005-06.

*Abilità disciplinari e linguistiche:* riflettere, osservare, riferire; ascoltare, parlare, leggere e scrivere.

*Concetti:* raccogliere dati, svolgere semplici esperimenti.

*Lingua veicolare:* Inglese.

*Contenuti:* 'will' predittivo, 'can'.

*Lessico:* termini relativi all'acqua e ai suoi diversi stati; routine quotidiane.

*Funzioni linguistiche:* predire, riferire, generalizzare.

*Interazione alunni-docenti:* gruppo classe, alunni in piccoli gruppi e coppie, alunno-docente.

*Attività proposte e svolte in progressione:* semplici attività pratiche, produzione di un poster e un file informatico.

*Verifica e valutazione:* in itinere durante lo svolgimento delle attività; prova di verifica finale.

#### **Attività 1 – How many litres?**

L'insegnante introduce l'argomento presentando esempi di uso e consumo idrico nella vita quotidiana. Successivamente, gli alunni procedono all'attività pratica di misurare la quantità di acqua utilizzata per lavarsi le mani prima del pranzo nella mensa scolastica.

Gli alunni si recano in bagno in coppie e raccolgono l'acqua usata in un contenitore graduato ottenuto da materiale di recupero; rientrati in classe rispondono alla domanda 'How many litres?' indicando la quantità in litri o decilitri (1 litre, 0.2 litre).

---

\* Docente di scuola primaria, I.C. 'Toscanini' di Parma.

Ogni alunno registra data, nome e quantità sull'apposito foglio conservato in classe e riutilizza l'acqua per innaffiare le piante della scuola.

La domanda 'How many litres do you use?' è estesa ad altre routine quotidiane: gli alunni sono invitati a riflettere sulle possibili quantità d'acqua in determinati impieghi e la indicano a voce in litri, confrontandole poi con i dati statistici in possesso dell'insegnante.

Le abilità coinvolte sono l'ascolto e la comprensione, il parlare a livello di parola e di semplice frase. L'interazione è tra alunni e insegnante con ampio ricorso a mimica, uso di oggetti e illustrazioni per la comprensione del lessico. La produzione orale degli alunni è prevalentemente risposta con numeri e di tipo Yes/No, True/False; ricorso a ripetizione.

Teeth brushing with tap running	2 litres
Face/hands washing 1 litre each time	1 litre each time
A five minutes shower	30 litres
Bath	150 litres
Flushing	8 -12 litres
Sprinkling water in the garden for 1 hour	540 litres
Dishwashing load	50 litres at 30°c
Dishwashing by hand	10 - 20 litres / 1 minute
Clothes washing 80 litres of water at 30°/160 litres at 90°	80 litres at 30°c – 160 litres at 90°c
Drinking and cooking	7 litres per person daily

## Attività 2 – Semplici esperimenti sullo stato dell'acqua in natura

La classe svolge semplici attività per osservare i processi di evaporazione all'interno e all'esterno dell'ambiente scolastico, solidificazione, liquefazione.

L'insegnante mostra gli oggetti necessari esplicitando il lessico conosciuto e presentando i nuovi termini. In un secondo tempo dà le istruzioni per l'attività aiutandosi con supporti visivi (oggetti, uso della lavagna, annotazioni) e gestualità appropriata. Gli alunni formulano la loro predizione e procedono all'esperimento registrando i risultati; infine espongono oralmente le conclusioni rispondendo a semplici domande con il lessico appreso.

Le abilità coinvolte sono l'ascolto e la comprensione, parlare, leggere, scrivere. Le attività prevedono alternativamente l'interazione del gruppo classe e in piccoli gruppi con uso del *classroom language* per l'organizzazione del lavoro e le istruzioni, di una scheda per la descrizione dell'esperimento, l'ipotesi e l'osservazione. La funzione comunicativa introdotta oralmente è il 'will' predittivo che gli alunni comprendono intuitivamente: 'What will happen? Will water evaporate/freeze/melt?'. Al termine gli alunni espongono le conclusioni rispondendo a semplici domande con il lessico appreso; l'insegnante espone le risposte e le rinforza con la ripetizione.

*Evaporation inside and outside the classroom*

*Materials:* glass o plastic see-through container; water; marker; journal: record sheet.

*Instructions:*

- Fill the container with water (3/4 full). Mark the level. Measure the height of water and record on the record sheet
- In your journal write Day 1. Write a short description of the experiment and your hypothesis
- The second time you make an observation is Day 2 etc.
- Each day mark and date the new level
- On the last day record your final observation and measures.
- Write a conclusion: what happened?

*Freezing*

*Materials:* glass o plastic see-through container; water; marker; journal; record sheet.

*Instructions:*

- Fill the container with water (1/2 full). Mark the level. Measure the height of water and record on the record sheet
- In your journal write Day 1. Write a short description of the experiment and your hypothesis
- Put the container in the fridge, freezing compartment.
- Next day take the container out of the fridge
- Mark and date the new level
- On the last day record your final observation and measures.
- Write a conclusion: what happened?

*Melting*

*Materials:* ice; small saucepan; electric cooker; plug.

*Instructions:*

- Take the plastic container you put in the fridge out of it
- Put the ice in the pan
- Heat the cooker, place the saucepan with the ice in it until melting.

*Journal:*

*Tick or cross (✓ or ✗)*

Water will evaporate

Water will freeze

Water will melt

Record sheet

Day	Water level
Day 1	
Day 2	
Day 3	

**Attività 3 - Molecules and Particles**

Sollecitata dalla curiosità degli alunni per gli stati della materia, oltre che dalle conoscenze personali di alcuni di loro, l'insegnante prende spunto dalle attività svolte per introdurre il concetto di stato della materia e fornire un'elementare descrizione di gas, liquido e solido ricorrendo a gestualità, uso di immagini e della lavagna. In seguito gli alunni elaborano i concetti in forma di collage e disegni di gruppo su tre poster, corredandoli di semplici frasi descrittive. Il medesimo materiale è riportato in file informatico sebbene semplificato.

Le abilità coinvolte sono essenzialmente l'ascolto e la comprensione del lessico, in particolare del verbo 'can' nella forma affermativa, negativa e interrogativa. La produzione orale è ripetizione del lessico, risposta di tipo Yes/No o a livello di parola.

We have melted water and observed evaporation. Water, ice and vapour are made of particles and molecules: H<sub>2</sub>O.

Particles in a:

Gas are well separated

Liquid are close together (no regular arrangement)

Solid are tightly packed (usually in a regular pattern)

Particles in a:

Gas vibrate and move freely at high speeds

Liquid vibrate, move about and slide past each other

Solid vibrate but generally do not move from place to place

Water is a liquid. It takes up the shape of its container

Ice is a solid. It has a shape and you can hold it

Vapour is a gas. You can't see it.

Water → Vapour

Heating up

Boiling

Water → Ice

Cooling down

Freezing

Ice → Water

Heating up

Melting

*Verifica finale*

La verifica in itinere è focalizzata su abilità orali, comprensione e uso del lessico appreso; a conclusione del percorso è presentata agli alunni un test scritto da svolgere in coppia con semplici domande riepilogative dei concetti presentati.

*Read, talk and choose*

*You can hold it, it does Not change its shape when you move it. What is it?*

A solid - A liquid - A gas

*It takes its container shape and you can't pick it up. What is it?*

A solid - A liquid - A gas

*Mark the pair of liquids:*

Paper – pencil; Tea – orange juice; Shoes – socks

*When you heat ice it will turn into a liquid. What do you call that?*

Freezing – Melting – Boiling

*When you cool water it will turn into a solid. What do you call that?*

Freezing – Melting – Boiling

*Water in a glass container in your classroom will turn into:*

Ice – Snow - Vapour

*Circle the right answers:*

*Particles in a solid are:*

Tightly packed

Close together

Well separated

*Particles in a liquid are:*

Tightly packed

Close together

Well separated

*Particles in a gas are:*

Tightly packed

Close together

Well separated

*Particles in a solid:*

Vibrate and move freely

Vibrate and move about

Vibrate and don't move

*Particles in a liquid:*

Vibrate and move freely

Vibrate and move about

Vibrate and don't move

*Particles in a gas:*

Vibrate and move freely

Vibrate and move about

Vibrate and don't move

## UN ESEMPIO CON LA MUSICA

Patrizia Pinardi\*

*Destinatari:* classe quinta, scuola primaria.

*Discipline:* Musica, Inglese.

*Docenti coinvolti:* l'insegnante di musica che, nella classe, è anche l'insegnante, specializzata, di lingua inglese.

*Discipline coinvolte:* musica, inglese, disegno, educazione motoria.

*Tempi:* quattro lezioni di due ore ciascuna, anno scolastico 2005-06.

*Interazione alunno-docente:* lezioni frontali, attività svolte dal singolo alunno, a coppie, con l'intero gruppo classe.

*Abilità disciplinari e linguistiche:* esplorare, inventare, associare, trasferire, produrre; ascoltare, parlare, leggere, scrivere.

<i>Contenuti</i>	<i>Competenze</i>
Il ritmo	Esplorare gli strumenti a percussione nelle loro possibilità sonore. Individuare un simbolo che rappresenti il suono ottenuto. Associare il suono ottenuto ad un'immagine da esso evocata.
L'altezza	Individuare e riconoscere gli strumenti dai suoni acuti e gravi.
La durata (il ritmo)	Conoscere la ritmicità del nostro corpo attraverso la rilevazione del battito cardiaco Realizzare che il corpo è uno strumento a nostra disposizione: i gesti-suono (battere le mani, battere i piedi, battere le mani sulle ginocchia e sul banco). Realizzare che il silenzio fa parte della musicalità. Scrivere uno spartito utilizzando i disegni dei gesti-suono (mani, piedi, ginocchia, banco) e il simbolo 'sh' per rappresentare la pausa.
L'intensità	Individuare e riconoscere gli strumenti dai suoni forti e deboli. Produrre suoni forti e deboli.
La logica	Eseguire semplici partiture, leggendo i disegni, nei modi veloce e lento. Sostituire il disegno dello strumento con una nota: la semiminima e sostituire la scritta 'sh' con la pausa della semiminima. Trasferire la lettura di una semplice partitura di semiminime e pause in movimento, attraverso una danza in cui la nota rappresenta il movimento e la pausa l'assenza di movimento.

\* Docente di scuola primaria, C.D. di Fornovo (Pr).

*Lingua veicolare:* inglese

*Lessico*

- Gli strumenti: triangle, tambourine, maracas, claves, cymbals;
- Le azioni: beat, hit, scrub, shake;
- Le caratteristiche dei suoni: high notes, bass notes, loud notes, feeble notes;
- I ritmi: slowly, quickly;
- I numeri: one, two, three...;
- Le indicazioni spaziali: right, left, forward, behind;

*Contenuto:*

- simple present, Present continuous, this is, these are, can.

*Funzione comunicativa*

- *indicazioni sul modo di suonare:* there are many ways to play an instrument: you can hit your instrument, you can scrub, or beat on your hand, knees, on the wall;
- *indicazioni su come rappresentare il suono con un simbolo:* now represent the sound with a line, a mark, a sign and also choose a colour to do it;
- *indicazioni sull'organizzazione della classe:* let's make a circle, couples, work in pairs;
- *indicazioni su come si prende la misurazione del polso:* put your fingers like this... now press, can you feel your pulse? Let's jump all together, one, two, three... one hundred! Now feel your pulse again!
- *indicazione sul modo di eseguire i ritmi con i gesti suono o con gli strumenti:* play your instrument slowly, now quickly; try to make a feeble sound, now loud sound;
- *indicazioni su come eseguire la danza:* make a step on your right, two times on the right, one time forward, one time behind, clap your hands, then restart.

*Attività:* esplorazione degli strumenti, disegni, danza, scrittura di semplici frasi, lettura

*Svolgimento delle attività in progressione*

L'insegnante presenta gli strumenti dicendone il nome inglese, i bambini ripetono e scrivono i nuovi termini sul quaderno.

Formano delle coppie che iniziano ad esplorare lo strumento in tutte le sue possibilità sonore, poi su una parte del foglio rappresentano con dei segni colorati (linee, punti, tratti, cerchi, ecc.) i suoni che hanno prodotto; sull'altra parte del foglio il disegni delle immagini che il suono ha evocato in loro ('what do you think when you hear this sound?'): pioggia, animale, onde del mare.

Ogni coppia spiega ai compagni in lingua inglese il prodotto ottenuto, con semplici frasi: 'this is for the rain, this is for the sea'.

L'insegnante chiama 'timbre' il suono di ogni strumento.

Con una tabella alla lavagna e con l'utilizzo di simboli, invita i bambini a classificare i suoni in:

- *high notes* ↑
- *bass notes* ↓
- *loud notes* •
- *feeble notes* °

L'insegnante presenta il ritmo '*rhythm*' come pulsazione del suono: '*pulsation*' e lo paragona al ritmo cardiaco.

Invita i bambini a misurare le pulsazioni del loro cuore, prima da seduti e, dopo aver saltato tutti insieme contando fino a 100; poi si costruisce una tabella a doppia entrata con i nomi dei bambini e le due misurazioni ottenute.

Introduce i concetti di *slow* e *quick*.

Si forma un cerchio dove ogni bambino inventa una sequenza di gesti-suono che i compagni dovranno ripetere, i movimenti si fanno aggiungendo la caratteristica *slowly*, *quickly*; coppie i bambini preparano una semplice partitura con i disegni degli strumenti e il suono 'sh' per indicare la pausa; al termine ogni coppia esegue la sua composizione davanti ai compagni.

Alla lavagna l'insegnante scrive le parole chiave della lezione, i bambini le copiano sul quaderno.

L'insegnante, riprendendo le partiture raffiguranti i disegni degli strumenti, esprime la sua difficoltà nel comporre e leggere quel tipo di musica, così propone la sostituzione dei disegni con le note e presenta la semiminima e la sua pausa.

I bambini, singolarmente, si esercitano a scrivere sequenze di note e pause che poi eseguono scegliendo uno strumento a loro piacimento.

Insieme si elabora una sequenza che viene trasformata in danza: un bambino esegue col tamburello la musica e gli altri in cerchio eseguono i movimenti concordati.

*Verifica e valutazione: in itinere* durante lo svolgimento delle attività. Verifica finale. L'insegnante predispone le prove di verifica.

*Choose and complete*

The timbre is the \_\_\_\_\_ of the sound  
(pause, quality, music)

The rhythm is the \_\_\_\_\_ of the sound  
(pulsation, forward, score)

The score is made by \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_  
(triangle, notes, pauses, to play, behind)

The note is a \_\_\_\_\_  
(score, slow, sound)

The pause is a \_\_\_\_\_  
(silence, timbre, claves)

<i>Translate</i>	
key word:	note:
music:	pause:
percussion instruments:	silence:
sound:	high notes:
triangle:	bass notes:
tambourine:	loud notes:
maracas:	feeble notes:
claves:	slow:
cymbals:	quick:
timbre:	dance:
rhythm:	on the right:
score:	on the left:
to play:	forward:
quality:	behind:
pulsation:	clap your hands:

*Improvise, compose and play*

L'insegnante mette a disposizione dei bambini alcune immagini ritagliate da riviste, li invita a sceglierne una ciascuno e ad inventare, sulla base dell'emozione che suscita l'immagine, una semplice composizione musicale fatta di semiminime e pause; poi segue l'esecuzione.

# APPROCCIO ALLA LINGUA INGLESE NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

*Donatella Bergamaschi\**

## **Introduzione**

Questo intervento si propone di presentare un'esperienza di approccio alla lingua inglese nella scuola dell'infanzia, per i bambini di cinque anni, con il coinvolgimento delle insegnanti di sezione, che si è rivelato estremamente motivante, coinvolgente, produttivo e facile da realizzare, integrato e fecondo di stimoli e risorse per la progettazione di tutte le attività curricolari.

Il percorso è stato realizzato per cinque anni in molte scuole dell'infanzia statali, private, in tutte le scuole comunali di Parma e anche in alcune classi iniziali della scuola primaria. L'esperienza alla scuola dell'infanzia di S. Polo di Torrile, in provincia di Parma verrà proposta come esempio per illustrare la metodologia di insegnamento della lingua inglese per bambini di 5 anni. Il progetto di plesso dedicato ai linguaggi si proponeva di esplorare, ampliare e valorizzare i vissuti dei bambini dal punto di vista della comunicazione nelle sue varie forme; in questo contesto la metodologia seguita dal libro *'Hello! I'm Teddy'*<sup>35</sup> si prestava all'approccio alla lingua inglese in armonia con le linee guida del progetto di plesso.

Fin dal primo contatto i bambini sono coinvolti sul piano personale perché l'arrivo del personaggio crea una motivazione dal forte impatto emotivo. Teddy è piccolo, tenero, grazioso e morbido; piace ai bambini che si identificano con lui; Teddy è solo, e per questo ha un po' di timore, ma il posto nuovo lo incuriosisce, vuole esplorare, capire e per far questo cerca alleati. I bambini rivivono il loro periodo di inserimento nella scuola dell'infanzia: la voglia di essere accettati, lo smarrimento del distacco dalla famiglia, il timore di non farcela, il bisogno di ambientarsi e la costruzione dell'alleanza educativa con le insegnanti e i compagni. L'eccitante esperienza di accogliere ed inserire l'amico smarrito è possibile solo grazie alle competenze comunicative di tutti i soggetti coinvolti. Teddy è un orsetto, ma ha le esigenze comuni a tutti i cuccioli, compresi quelli umani. Sta crescendo e quindi impara, è curioso di tutto e prodigo di notizie, ama parlare di sé, raccontare il suo mondo. I bambini da parte loro vogliono sapere chi è il loro nuovo amico, da dove viene, come è capitato qui, come possono aiutarlo. Cercando le risposte alle domande che si pongono, i bambini imparano anche a fornire

---

\* *Docente di scuola primaria, D.D. 4° Circolo di Parma, formatrice.*

<sup>35</sup> D. Bergamaschi, M. Calzetti, *Hello! I'm Teddy*, C.P.E., Modena 2004.

informazioni su se stessi. Lo stesso meccanismo vale per i bisogni primari: Teddy ha fame, sonno, è felice o triste; i bambini imparano a esprimere le loro necessità e a descrivere il loro mondo: la famiglia, i gusti, le emozioni. Le cose più importanti per Teddy sono le stesse che occupano la mente dei suoi amici; si ottiene così di mantenerli interessati e partecipi a ciò che succede e di fornire loro vocaboli che sono utili e veri strumenti di comunicazione significativa, sono parole che danno voce a chi siamo e a ciò che vogliamo e che descrivono la nostra vita.<sup>36</sup>

Alcuni aspetti del progetto didattico si sono mostrati rilevanti per la riuscita di tutta l'attività: il personaggio per i bambini è 'reale', vive con loro e parla veramente; col personaggio si stabilisce un rapporto affettivo di identificazione ed amicizia; c'è una storia vera e propria, la storia di Teddy con un inizio, uno svolgimento ed un colpo di scena finale.

Per il bambino, non esiste una linea netta che separa gli oggetti dagli esseri viventi, e qualsiasi cosa abbia vita ha una vita molto simile alla nostra. Se noi non capiamo quello che rocce, alberi, animali hanno da dirci, il motivo è che non siamo abbastanza in sintonia con loro.<sup>37</sup>

### La struttura del percorso didattico

Il progetto didattico è un modulo composto da 12 incontri con Teddy, centrato sull'io del bambino e le funzioni ed il lessico più vicini alle sue esigenze di comunicazione. Ecco le caratteristiche principali e le linee guida proposte:

- durata: 40 ore circa, nell'arco di 12-15 settimane, articolate in due o tre interventi alla settimana;
- gruppi di alunni non superiori a 1;
- insegnanti interni alla scuola ed integrazione nelle attività curricolari;
- introduzione alla sola competenza comunicativa orale in lingua inglese;
- nessuna attività di riconoscimento della parola scritta o copiatura, né tantomeno di lettura o scrittura;
- rispetto delle diverse modalità d'apprendimento di ogni individuo, attraverso attività adatte a sostenere i processi logici e linguistici, ma anche l'immaginazione e l'affettività, i vari tipi di intelligenza (teoria delle intelligenze multiple di Gardner), ed in particolare utilizzo costante per ogni proposta didattica dei canali sensoriali visivo, uditivo e motorio (VAK);
- motivazione alla comunicazione fornita da un personaggio che favorisce meccanismi di identificazione e proiezione e stimola la creatività e l'immaginario dei bambini.

<sup>36</sup> A. Ghinelli, *Relazione dell'anno di formazione*, S. Polo di Torrile, Parma, 2006.

<sup>37</sup> B. Bettelheim, *Il Mondo Incantato*, Feltrinelli, Milano, 1977.

In ogni unità didattica sono presentate le nuove funzioni comunicative ed il nuovo lessico dall'orsetto che si sveglia e parla attraverso il registratore proponendo ai bambini attività, giochi, canzoni e stimoli che verranno poi sviluppati negli interventi successivi.

Alla fine di ogni unità è previsto un momento per l'assimilazione ed il consolidamento del materiale linguistico presentato da Teddy.

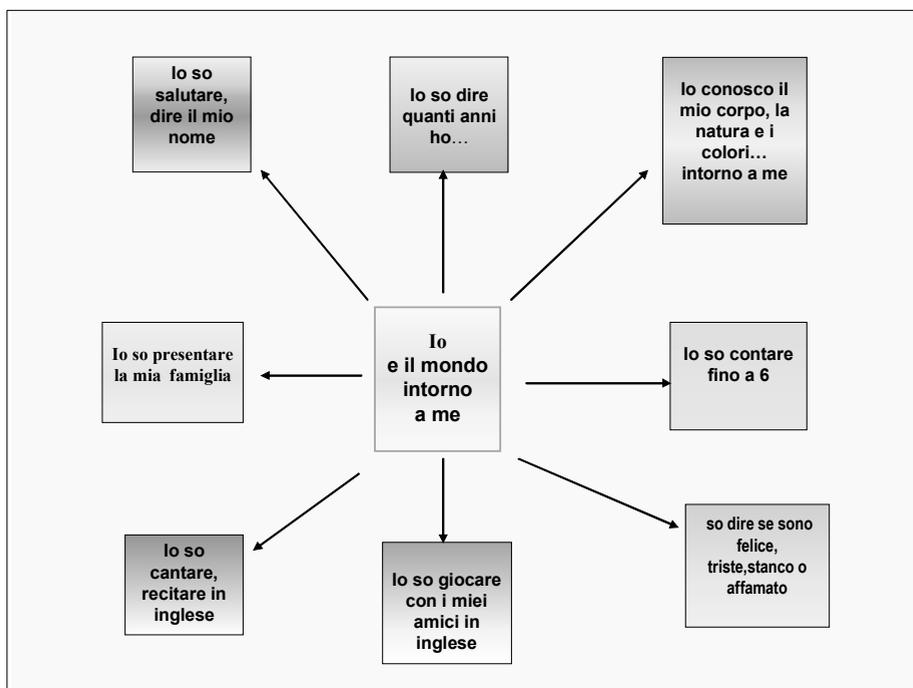
È importante dare spazio all'espressione delle emozioni suscitate dall'esperienza di incontro con l'orsetto con proposte di attività che aiutano a far propri gli strumenti comunicativi presentati.

Nei laboratori successivi, possibilmente due nella stessa settimana, si attuano solo attività di consolidamento e di interpretazione creativa delle funzioni comunicative e del lessico appreso.

Tre principi guida sono tenuti costantemente presenti:

- ampio contatto con la lingua con una forte motivazione a capire e comunicare;
- mediazione di un adulto con cui si è instaurata una buona relazione;
- imparare facendo e rielaborando creativamente.

#### *Mappa dei contenuti*



## Le finalità

Possono essere così descritte:

- motivare i bambini all'apprendimento di una lingua diversa da quella materna (in questo caso l'inglese) e sviluppare un atteggiamento positivo nei confronti delle lingue straniere;
- aiutare il bambino ad affrontare una realtà multiculturale con rispetto e tolleranza nei confronti della diversità;
- promuovere l'apertura culturale, la conoscenza e la curiosità verso altri mondi ed altri modi di organizzare il pensiero, la cooperazione ed il rispetto per se stessi e per gli altri;
- sviluppare la capacità di ascolto e di comprensione in generale ed in particolare della lingua inglese;
- stimolare lo sviluppo di abilità trasversali;
- mettere in grado i bambini di dare informazioni su se stessi (nome, età, preferenze...) rispondendo a semplici domande in lingua inglese;
- promuovere la capacità di interagire in lingua inglese per lo svolgimento di attività che interessano il bambino;
- presentare alcuni ambiti lessicali legati al mondo infantile;
- impostare pronuncia e intonazione inglese mediante canzoni, filastrocche, rime sfruttando i meccanismi di imitazione assai sviluppati a questa età.

## Esempio di percorso

Dopo aver ascoltato Teddy, gioco con i miei amici e rappresento:

- è arrivato Teddy: facciamo il suo ritratto;
- triste ed allegro: rappresentiamo un viso triste e felice, e poi giochiamo;
- mi rappresento e mi presento;
- coloriamo i bambini in girotondo e cantiamo una canzone;
- chiudiamo gli occhi, immaginiamo la casa di Teddy, poi con forbici e cartoncino costruisco la mia casa;
- grande e piccolo: rappresento Teddy fra i grandi alberi della sua foresta;
- giochiamo con i palloncini e con il collage riempio un pallone con il mio colore preferito;
- coloriamo un arcobaleno seguendo i comandi della canzone;
- costruisco e gioco con le flashcards;
- disegno giallo come... blu come... verde come... marrone come...;
- Teddy compie due anni: festeggiamo il suo compleanno preparandogli una bella torta ed un regalo;
- imparo a contare;
- disegniamo mani e piedi per imparare altre due parti del corpo;
- completiamo figure e disegniamo mostri seguendo precisi comandi di un compagno;

- conosco e coloro gli amici di Teddy;
- il mio amico del cuore;
- costruisco un aereo per aiutare Teddy a tornare a casa;
- immagino come Teddy è tornato a casa;
- anche se Teddy è partito continuiamo a giocare e cantare in inglese.

### Commento

Si possono individuare in questa esperienza didattica alcune caratteristiche salienti.

Il punto di forza dell'esperienza sta nel coinvolgimento dei docenti e nella loro formazione, nei risultati estremamente positivi raggiunti a fronte delle risorse messe in campo. L'impegno maggiore è stato rivolto alla formazione linguistica e metodologica dei docenti, contestuale alla realizzazione del percorso didattico.

La novità si riferisce alla formazione dei docenti, prima di iniziare a lavorare con i bambini, sulle problematiche pedagogiche dell'insegnamento precoce di una lingua straniera a bambini molto piccoli (cinque anni); il coinvolgimento dei docenti di sezione e di tutti i bambini frequentanti; un percorso didattico che è anche una storia viva, che coinvolge emotivamente i bambini, perché il protagonista è presente ed evolve grazie alle azioni dei suoi piccoli amici; un rapporto con l'orsetto Teddy che è ricco di affettività ed emozioni, permette un'identificazione col personaggio che come i bambini è piccolo, spaventato dal nuovo e curioso al tempo stesso, un po' maldestro, pasticciatore e volenteroso, desideroso di imparare; un contenuto ricco di valori, perché solo con l'amicizia e la solidarietà dei piccoli amici l'orsetto può superare le sue difficoltà e ritornare a casa.

Il percorso che abbiamo descritto non è un insieme di unità didattiche slegate dal contesto reale e dall'esperienza di vita del bambino). Inoltre:

- non richiede l'intervento di un insegnante specialista esterno;
- non è indispensabile una competenza linguistica elevata;
- è facile da realizzare seguendo dettagliatamente le indicazioni della guida;
- è molto motivante;
- è metodologicamente costruito sui bisogni di apprendimento di questa fascia di età;
- garantisce un approccio che stimola la curiosità ed il desiderio di apprendere la lingua inglese da parte dei bambini.

Il percorso didattico si presenta strutturato e gli insegnanti sono guidati nella proposta di una serie di attività, per altro molto ampia e diversificata, tra cui scegliere per il rinforzo e il potenziamento. Inoltre si presta ad espansioni di vario tipo, sia legate all'esperienza affettiva dell'incontro con Teddy (come i regali, la cartolina da casa, le avventure successive), sia di tipo cognitivo, come la lettura e realizzazione di piccoli libri che utilizzano funzioni e strutture linguistiche o la creazione di giochi da fare insieme per consolidare gli apprendimenti.

Spesso Teddy arriva con un nuovo libro in inglese e lo porta ai suoi amici perché lo leggano con lui, oppure sono loro (le maestre) che hanno trovato un libro o una canzone per lui. I bambini ascoltano la storia, osservano le immagini, ripetono le parole, intuiscono il senso, lo fanno proprio, lo riprendono realizzando un libricino personale simile a quello letto, con immagini fatte da loro, senza parole scritte, ma pronto ad essere 'letto' dall'autore stesso. Sono nati così molti libricini come quelli interculturali *'I come from'*, quelli che descrivono gusti e preferenze, *'I like... I don't like'*, quelli sugli animali e le loro azioni *'I can'*, quelli per imparare a relazionarsi, chiedere e ringraziare, salutare; quelli sulla giornata di Teddy. I bambini hanno prodotto materialmente dei piccoli o grandi libri da loro stessi illustrati, poi li hanno letti ai loro compagni, alle maestre, ai genitori, rivelando le parole nascoste alla vista dei grandi ma impresse nella loro mente e fatte proprie: le immagini sono diventate spunti per parlare, per saper dire in un altro modo qualcosa di personale che interessa.

I giochi inventati che prendono come spunto Teddy e le sue avventure sono moltissimi, dai *memory* alle tombole, alle ruote dei colori, ai *boardgames* con temi vari, alle cassette con finestre da aprire, alle sagome snodabili da muovere e comporre, rivelando infinite possibilità di espressione della creatività dei docenti e dei bambini.

Il percorso con Teddy si è rivelato fecondo di spunti per approfondimenti e rielaborazioni personali, pur mantenendo sempre un carattere di unitarietà nella proposta didattica, per favorire l'acquisizione e il consolidamento delle strutture e del lessico in un percorso unitario e ricco di senso.

### **Riflessioni finali**

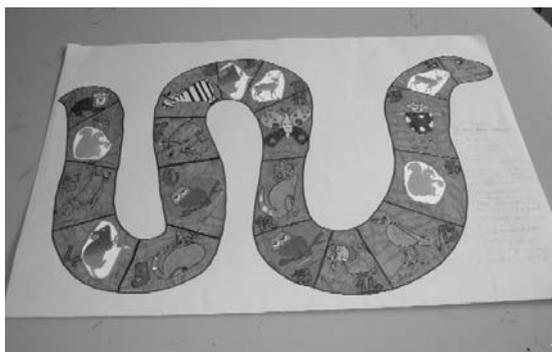
L'approccio e la sensibilizzazione alla lingua inglese nella scuola dell'infanzia, per i bambini di cinque anni, offerto dagli insegnanti di sezione appare un obiettivo auspicabile e raggiungibile anche con risorse abbastanza limitate.

La gestione delle attività da parte delle insegnanti di sezione garantisce un percorso integrato e flessibile, che perciò risulta molto vicino agli interessi dei bambini e rispettoso delle scelte dei docenti. L'esperienza della scuola dell'infanzia di S. Polo di Torriale, in questo senso, è significativa, perché la trama narrativa e fantastica (l'arrivo di Teddy, gli spettacoli, gli scenari) ha permesso a tutti i bambini di condividere le emozioni e la sorpresa dell'evento.

L'aspetto più critico di questo progetto didattico (la preparazione linguistica degli insegnanti) è stato superato mediante un forte coinvolgimento degli insegnanti e un consistente sostegno di tipo metodologico. In questo modo i docenti riescono ad accompagnare i bambini in una grande avventura di conoscenza e incontro con l'altro. Ovviamente attività di sostegno linguistico e metodologico vanno previste in un'ottica pluriennale, di pari passo con la realizzazione del progetto, ma senza la pressione di dover raggiungere un determinato livello linguistico entro tempi ristretti.

Volendo tracciare un bilancio dell'esperienza emergono alcuni aspetti estremamente positivi:

- la valutazione degli apprendimenti, sia nella scuola dell'infanzia, sia in alcune prime elementari, ha dato esiti positivi;
- un entusiasmo che persiste e si manifesta per anni alla scuola elementare;
- con i bambini stranieri ed i bambini diversamente abili sono stati osservati momenti interessanti di partecipazione attenta, produzione sorprendente di piccoli segmenti di lingua e una migliore qualità dell'integrazione durante le attività in inglese;
- il linguaggio acquisito esce dalla classe e invade gli spazi del gioco e delle routine, dimostrando così di essere acquisito;
- ci sono ampi spazi per la creatività individuale e la personalizzazione del percorso che hanno portato all'elaborazione di attività e manufatti interessanti.



*Fig. 15 - I materiali prodotti dagli allievi*

### **Bibliografia**

- Bettelheim, B. (1977), "Il Mondo Incantato", Feltrinelli, Milano.
- Bergamaschi, D. e M. Calzetti (2004), "Hello! I'm Teddy, l'inglese a 5 anni", C.P.E., Oggiscola, Modena.
- Cameron, L. (2001), "Teaching languages to young learners", Cambridge University Press, Cambridge.
- Gardner, H. (1987), "Formae mentis", Feltrinelli, Milano.
- Hoffer, R. (1990), "Enjoy teaching English in primary school", Lara Editrice, Segrate.
- Phillips, S. (1993), "Young Learners", Oxford University Press, Oxford.
- Titone, R. (1996), "Imparare le lingue giocando", ELI, Recanati.
- Vygotsky, L.S. (1954), "Pensiero e linguaggio", Giunti-Barbera, Firenze.
- Vygotsky, L.S. (1977), "Lo sviluppo psichico del bambino", Giunti-Barbera, Roma.

## IL PROGETTO ‘CUCCIOLI D’EUROPA’

*Licia Piva\*, Stefania Musacci\*\**

### **Premessa**

Nel periodo intercorrente fra il novembre 2002 ed il dicembre 2003 si è svolto presso il Circolo Didattico ‘C. Govoni’ di Ferrara il corso di formazione regionale rivolto ad insegnanti della scuola dell’Infanzia, dal titolo ‘Cuccioli d’Europa’ – La formazione dei formatori di lingua inglese nella scuola dell’Infanzia. Il progetto, inserito fra le iniziative conseguenti alla Direttiva Ministeriale n. 143 del 1° ottobre 2001, è nato dall’esigenza di promuovere ed uniformare su parametri normativi comunitari le competenze linguistiche dei docenti, al fine di favorire la massima diffusione della L2 nella scuola dell’Infanzia. Il modello formativo adottato si è rivelato valido ed adatto ad essere trasferito in una pluralità di contesti.

L’organizzazione di attività in lingua inglese di tipo interattivo (come simulazioni, assunzioni di ruoli, drammatizzazioni e narrazione di fiabe), la ricerca su materiali didattici, testi e sussidi multimediali, a cui è stata affiancata una profonda riflessione metodologico-didattica e psicolinguistica, ha permesso alle corsiste impegnate di analizzare, produrre e documentare una pluralità di materiali. Fra questi sono da menzionare analisi ed elaborazione di *routines*, la versione inglese degli esponenti linguistici, una ricerca sulle competenze linguistiche dei bambini in età 3-6 anni, percorsi/progetti formativi di tipo curricolare di livelli diversificati da distribuire nell’arco dei tre anni della scuola dell’Infanzia, ed unità di lavoro sui campi semantici più aderenti all’età ed agli interessi dei bambini.

Alcuni materiali prodotti, come l’elencazione delle *routines* con i corrispondenti esponenti linguistici e la ricerca delle competenze linguistiche nella scuola dell’infanzia, sono immediatamente fruibili nel contesto scolastico, mentre i percorsi formativi e le unità di lavoro vanno considerati come esemplificazioni alle quali attingere spunti e suggerimenti da adeguare al contesto del gruppo-sezione.

### **Insegnamento della lingua inglese nella scuola dell’infanzia**

Le sperimentazioni di lingua inglese in atto nelle scuole dell’infanzia statali prima del Progetto lingue 2000 facevano riferimento a due grandi tipologie: quelle relative

---

\* Dirigente scolastico D.D. ‘Govoni’ di Ferrara.

\*\* Docente di scuola primaria, I.C. ‘Tura’ di Ferrara, formatrice.

all'ex art. 278 del D.L.vo 297/94 e quelle realizzate nell'ambito della sperimentazione, coordinata a livello nazionale e denominata Hocus e Lotus. Quest'ultima proponeva un metodo di insegnamento della lingua inglese basato sul concetto di evento narrativo (detto format), che si ripeteva più volte secondo le modalità della rappresentazione teatrale, musicale e narrativa.

È però grazie alle azioni del Progetto Lingue 2000 che l'insegnamento della lingua inglese viene ampiamente diffuso e generalizzato nella scuola dell'infanzia. Nella provincia di Ferrara si sono avviate già da alcuni anni esperienze significative in continuità con la scuola primaria e numerose sono poi le sperimentazioni progettate dalle singole scuole autonomamente.

Pur mancando un'organica ricognizione di tipo qualitativo di tali sperimentazioni, l'analisi della documentazione esistente fa emergere alcuni nuclei fondamentali intorno ai quali è rintracciabile una comune intenzionalità e riflessione:

- la convinzione che è possibile sperimentare con successo itinerari di lingua inglese nella scuola dell'infanzia;
- il riconoscimento della produttività dell'apprendimento precoce di una lingua straniera per il potenziamento dello sviluppo cognitivo, linguistico e sociale del bambino;
- il forte legame esistente tra efficacia di questo apprendimento e condizioni psicologiche, metodologiche, didattiche ed organizzative in cui si attua;
- l'attenzione a fattori considerati determinanti per l'apprendimento, quali: l'interesse, la motivazione, la significatività delle esperienze linguistiche e l'attenzione al gioco, quale risorsa privilegiata per costruire le interazioni linguistiche;
- l'interesse per la differenza intesa come ricchezza.

Sul versante fortemente integrato e correlato della formazione e della didattica l'introduzione della lingua inglese nella scuola dell'infanzia pone, inoltre, due problemi di fondo:

- l'offerta della lingua inglese richiede un corretto inquadramento pedagogico che situi l'esperienza di insegnamento nel quadro degli obiettivi e delle competenze proprie della scuola dell'infanzia. Il processo di apprendimento non implica l'insegnamento sistematico della lingua, ma si articola in percorsi di scoperta, di sensibilizzazione del bambino ad un codice linguistico diverso da quello materno, per favorire l'approccio ad universi culturali e concettuali diversi entro contesti significativi;
- l'intervento di formazione rivolto agli insegnanti deve rispettare la specificità del quadro pedagogico e metodologico della scuola dell'infanzia; ciò richiede un'azione formativa che sia centrata sulla competenza comunicativa, sugli aspetti linguistici e in maniera direttamente proporzionale, sulle recenti ricerche della psicolinguistica e della glottodidattica.

### **Condizioni e fonti di una proposta per la scuola dell'infanzia**

Le interpretazioni relative all'acquisizione delle competenze linguistiche da parte dei bambini in età prescolare sono andate arricchendosi nel tempo: la prospettiva socio-culturale e i risultati delle ricerche psicolinguistiche hanno messo in luce l'inscindibilità tra conoscere e comunicare, evidenziando come l'apprendimento del linguaggio, anche riferito alla lingua inglese, sia il risultato di un processo dinamico di costruzione delle relazioni linguistiche, influenzate da circostanze ambientali e da interazioni sociali. Numerosi sono oggi i contesti in cui il bambino fa esperienza di lingua inglese ancor prima dell'istruzione formale di un codice.

L'apprendimento della lingua inglese nella scuola dell'infanzia si colloca nel quadro delle esperienze formative, tipiche di questo grado scolastico, relative alla fruizione, produzione e concettualizzazione dei sistemi di rappresentazione riferibili ai diversi tipi di codice.

Le sperimentazioni in tale ambito testimoniano la validità di esperienze di insegnamento 'precoce' e la loro efficacia per il potenziamento dello sviluppo cognitivo, linguistico e sociale del bambino. La curiosità, la facilità di memorizzazione, la disinibizione psicologica, la tendenza ad imitare con naturalezza, la plasticità fonica nel riprodurre fonemi e modelli intonativi propri della lingua inglese, confermano la tesi cognitiva a favore del suo apprendimento precoce.

Gli assi portanti di tale apprendimento non sono rintracciabili in percorsi di tipo disciplinare ma, nel rispetto dell'ordinamento e del curriculum vigenti nella scuola dell'Infanzia, vanno individuati e sviluppati nel quadro degli obiettivi formativi e delle competenze delineate dagli Orientamenti del 1991 e dalle successive Indicazioni Nazionali del 2004 (ora in via di superamento).

Il progetto Lingue 2000 rimane ancora (tuttora) il quadro di riferimento culturale ed organizzativo per l'introduzione della lingua inglese nella scuola dell'infanzia; esso trova supporto normativo nel quadro di flessibilità introdotto dal D.M. 251/98 nell'ambito del miglioramento dell'offerta formativa, con riguardo alla promozione di iniziative di continuità (L. 440/97).

L'insegnamento della lingua inglese è rivolto ad intere sezioni, organizzate secondo gruppi mobili ed aggregazioni flessibili, tali da non superare le quindici unità; il monte ore annuale, variabile in relazione alle diverse esperienze, è articolato in moduli di apprendimento brevi, per garantire un'organizzazione della didattica per piccoli gruppi di apprendimento e l'elaborazione di modelli didattico-organizzativi flessibili, a sezioni aperte, con una cura particolare nell'ambientazione delle situazioni comunicative e del complessivo contesto educativo.

Le finalità da raggiungere sono le seguenti:

- costruire un percorso formativo di lingua straniera unitario e continuo;
- realizzare percorsi di scoperta-familiarizzazione-uso, entro contesti significativi, di espressioni di tipo quotidiano, tese al soddisfacimento di bisogni di tipo concreto;

- promuovere lo sviluppo di capacità propedeutiche alla padronanza di competenze pragmatico-comunicative in lingua inglese, da sostenere e potenziare nel primo anno della scuola primaria.

Si può ragionevolmente prevedere, secondo il ‘Quadro Comune Europeo di Riferimento’, il raggiungimento di una competenza comunicativa corrispondente ad abilità propedeutiche al livello introduttivo-elementare A1.

### **Riparlamo di portfolio ‘Europeo’**

Il riferimento alle esperienze europee non può trascurare un accenno al Portfolio Europeo delle Lingue (PEL), ideato per promuovere l’apprendimento diversificato delle lingue da parte di tutti i cittadini europei lungo la loro vita. In seguito alle iniziative del Consiglio d’Europa, diversi progetti di portfolio delle competenze in lingue straniere sono stati realizzati, in Svizzera, in Germania, in Gran Bretagna e in Finlandia, rivolti ad alunni della scuola dell’infanzia e della scuola primaria.

L’obiettivo del ‘portfolio per bambini’ è di introdurre anche i discenti più giovani all’apprendimento delle lingue straniere, alla sensibilizzazione ed alla scoperta delle altre culture, nonché a prendere coscienza delle proprie potenzialità rispetto all’apprendimento della lingua.

Si tratta di concepire uno strumento specifico, adattato allo sviluppo cognitivo ed affettivo dei bambini, sia per il suo aspetto grafico che per il linguaggio utilizzato.

Esso integra l’azione interculturale, conciliando l’apprendimento di una lingua straniera con la sensibilizzazione alle culture straniere.

In conformità con le indicazioni del Consiglio d’Europa, si struttura sostanzialmente in tre parti:

- il ‘Passaporto’, sezione ridotta al minimo, essendo limitata alla menzione della o delle lingue studiate a scuola ed alla portata dell’insegnamento seguito (in durata e numero di ore);

- la ‘Biografia linguistica ed autovalutazione’, che deve essere proposta al bambino in modo divertente e giocoso; i descrittori di competenza devono essere declinati in termini di capacità comunicative e di competenze linguistiche concrete e non secondo conoscenze grammaticali;

- il ‘Dossier’, che può essere un raccoglitore di tipo corrente, costituisce un elemento a parte relativo alle esperienze e conoscenze interculturali del bambino.

Il portfolio, data l’età degli alunni, deve essere conservato dalle insegnanti e solo alla fine dell’anno scolastico restituito alla famiglia. L’insegnante dovrà incoraggiare ed aiutare ciascun bambino ad acquisire autostima e capacità di riflessione rispetto a quanto appreso. A tale scopo possono essere utilizzate semplici schede di autovalutazione che permettono al bambino di conservare traccia delle riflessioni sulle proprie competenze.

Sulla base dell'esperienza del portfolio delle lingue già elaborato in contesti diversi per la scuola primaria, quello per la scuola dell'infanzia, può essere rappresentato da una cartellina-raccoglitrice, un 'Dossier', costituito da una copertina sulla quale va scritto il nome del bambino e posta la sua fotografia. All'interno vanno conservati disegni, fotografie, immagini, *flashcards*, suddivisi per tematiche che testimoniano le esperienze acquisite e lo sviluppo delle abilità di *listening* e *speaking*, rappresentate attraverso il supporto delle immagini.

### **Bisogni comunicativi del bambino in età pre-scolare**

I bisogni comunicativi del bambino non sono dettati dal bisogno, bensì dal piacere che nasce dal giocare con la lingua. Le funzioni comunicative che mette in atto sono quella personale, emotivo-espressiva, interpersonale-strumentale e referenziale-regolativa; tali funzioni, d'altra parte, sono frequentemente usate anche dal bambino in età scolare. Attorno al tema della motivazione, che attiva i processi attentivi e l'impegno, ruotano tutte le problematiche relative all'insegnamento-apprendimento della lingua inglese, per cui se si desidera che il bambino acquisisca entusiasmo sarà necessario proporre attività coinvolgenti ed adeguate al livello linguistico, cognitivo ed affettivo proprio delle varie età.

In tale prospettiva si ritiene che, in particolare nella scuola dell'infanzia, l'elemento affettivo-relazionale sia una componente fondamentale dell'apprendimento, in quanto i bambini devono sentirsi partecipi e protagonisti per poter apprendere. Questi non hanno cognizione della forma della lingua, non sanno leggere e scrivere, e ne fanno necessariamente un'esperienza pratica, manipolativa e corporea. Ne consegue che è privilegiato l'aspetto pragmatico, il quale permette la comprensione del significato, vale a dire del contesto in cui è usata la lingua e non delle pure e semplici parole.

L'esposizione continua alla lingua implica il passaggio dalla pragmatica alla semantica, cioè dal fare e dall'agire al significato delle parole e, quindi, all'essere della lingua. Tale processo non è molto diverso dall'acquisizione della lingua madre nel contesto familiare nel quale il bambino è inserito fin dai primi giorni di vita. L'interesse è dettato dal desiderio di interagire con il mondo e con le persone che si occupano di lui, per cui nasce la voglia di imparare la lingua parlata dall'adulto cui il bambino è legato affettivamente.

Il quadro teorico di riferimento è quello delineato da Krashen e Terrell nel 1983 e da Asher nel 1979 che privilegia il modello naturale di *acquisition* spontanea, naturale ed immediata della lingua, pur nella sua complessità. In età scolare invece il *learning* avviene in modo più consapevole e si caratterizza come processo di conoscenza esplicita e formale di un codice linguistico, non necessariamente legato ad esperienze comunicative ed espressive. In particolare Asher, attraverso il *Total Physical Response*, ritiene che il coinvolgimento globale di tutta la persona a livello visivo, uditivo e cinestetico faciliti ed induca un apprendimento stabile e di lunga durata.

### **L'apprendimento 'naturale' tra copioni e routines**

La scuola tuttavia è un ambiente artificiale e, per quanto si possano adottare i cosiddetti metodi naturali il contesto scolastico non potrà mai essere la realtà in cui la lingua inglese sia il mezzo della conoscenza e della comunicazione, di conseguenza è necessario utilizzare un approccio ludico che induca piacere nel bambino. Si tratta dunque di creare un ambiente capace di mettere in moto il gioco della comunicazione, organizzando spazi, angoli, laboratori, in cui i bambini possano esplorare la lingua a contatto con materiali, nelle rappresentazioni di storie e situazioni di vita in cui immergersi.

Le azioni condivise, coerenti, sistematiche creano un contesto interattivo; la parola si lega al contesto in cui è detta, di conseguenza, è usata concretamente, in situazione di esperienza. Dopo molte ripetizioni si stacca dal contesto e diventa simbolo che serve per rappresentare un oggetto anche quando non è materialmente presente, per cui si ottiene il passaggio dal concreto all'astratto con attribuzione di significato. Bruner denomina 'format' quegli eventi che si ripetono costantemente simili: essi rappresentano delle *routines* che creano nell'adulto e nel bambino delle aspettative che vengono soddisfatte generando la comunicazione.

A livello didattico l'approccio naturale pone una certa enfasi sull'input, nel quale l'insegnante attiva una serie di strategie simili a quelle che la madre usa nei confronti del bambino. L'attenzione è incentrata sull'esperienza, sulle situazioni che consentono la formazione di 'copioni', mediante un approccio linguistico affettivo legato alla sensorialità e con forti agganci al concreto. Il bambino viene immerso in contesti pieni di testi orali che facilitano l'attivazione di *routines*, termine con il quale si intende il linguaggio che si ripete nei momenti della giornata, di facile comprensione perché legato al contesto che rende trasparente la comunicazione. Si tratta del linguaggio utilizzato per gestire le attività didattiche, ripetitivo e significativo che arricchisce il lessico.

L'utilizzo ripetuto da parte del docente delle *routines*, l'esposizione del bambino alla lingua in un contesto significativo rappresentano le principali coordinate metodologiche che orientano l'attività di insegnamento-apprendimento della lingua inglese nella scuola dell'infanzia; per questo i docenti, all'interno del corso di formazione, hanno avvertito la necessità di attivare una ricerca delle principali formule linguistico-comunicative direttamente spendibili nel contesto scolastico e di cui si allega relativa documentazione, unitamente ad esemplificazioni di unità di apprendimento elaborate dai corsisti.

**L'insegnamento-apprendimento della lingua inglese nella scuola dell'infanzia attraverso l'utilizzo delle routines**

<i>I. - The beginning and end of the school day</i>	
<p><i>GREETINGS</i>                  Hello, Hi!                  Good morning!                  Welcome to .....</p> <p>How are you?                  Welcome back                  Bye! Good bye!                  See you tomorrow</p>	<p><i>INTRODUCTIONS</i>                  What's your name?                  My name is ...                  How old are you?                  I am ..... (years old)                  How are you today?                  I'm fine                  I'm tired.                  I'm happy, sad, angry ...                  What did you do yesterday?                  I went to the seaside,/ the mountains/ to my grandparents...                  What colour is your hair?                  My hair is ...                  What colour are your eyes?                  My eyes are ...                  Are you tall or short?                  I'm tall/short.</p>
<p><i>CALLING THE REGISTER</i>                  Who's here today?                  Who's absent?                  Today ..... is present / absent.                  How many of us are there today?                  How many boys / girls are there today?                  Put a cross near your name.                  Stick on a photo of you / of ...                  Point to the photo of ...</p>	<p><i>CALENDAR- WEATHER</i>                  What day is it today?                  Today is Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday.                  What day is it tomorrow?                  Tomorrow is ...                  What day was it yesterday?                  Yesterday was...                  What's the weather like today?                  It's sunny, cloudy, foggy, windy, It's raining.                  Take the correct sign and stick it on the picture.                  What season is it?                  It's Spring, summer, autumn, winter.                  Move the arrow round.</p>
<i>II. - Instructions for teaching activities</i>	
<p><i>GROUP RULES</i>                  Let's sit down                  Sit down on the bench, the chairs.                  Let's pretend to be a train.</p>	<p><i>INSTRUCTIONS FOR THE ORGANISATION OF TEACHING ACTIVITIES.</i>                  Take a piece of paper.                  Get the scissors. Please.</p>

<p>Stand up. Let's form / form a circle. Stand in single file, double file. Get into small groups of twos, threes... Choose a (friend) partner to work with. Listen. Be quiet. Listen carefully / Pay attention Look at me. Speak one at a time. Don't shout Raise your hands Repeat / Say it again Speak up / speak quietly</p>	<p>Get the box of paints, please Get the felt-tip pens, pencils, please Get the glue, please Colour inside / outside Draw Cut it out Stick the picture in Sit at the table You can begin working now Join it together /match the pictures Put a cross If you've finished you can get up You can go and play now</p>
<p><i>OBSERVING PICTURES</i> Look at / point to the figure in the centre/on the right/left; at the bottom/top Look at the page How many things can you see? I can see ..... things Where is /where are the object(s)? What people can you see? I can see..... Where is the person; Where are the people? What are they like? What expression have they got? It is here/ on the right/left; above/below/ in the centre, next to... What colour are they? They are red/ yellow/ green/blue What shape are they? They are round/ rectangular/ square/ small/big/ narrow/long</p>	<p><i>LISTENING TO A STORY/READING A BOOK</i> Get the book, please Look through it What can you see on this page? Are there any/ animals/things/people? Which ones? Where are they? Where do you think they are? Let's try not to tear the pages of the book I'm going to read you a story I'm going to read you some pages from this book Listen to this lovely story Tell me a story Once upon a time there was/were And they all lived happily ever after</p>
<p><i>III - Performing games and symbolic games</i></p>	
<p><i>COMMANDS /BODY</i> Let's go into the gym, children Let's sit in a circle Touch your nose/head.....etc Clap your hands/ stamp your feet Move your head/arms/legs/bottom</p>	<p><i>INTERACTION MOVEMENTS</i> Let's stand up Let's take hands Go to the right/left Let's go forward/backwards Let's kneel down</p>

<p>Lift your arms ... Lower your arm Put your arm/leg in/out Put your hand in/out Let's lie down on our backs Let's lie down on our tummies</p>	<p>Let's go up and down Let's break the circle Walk quickly/slowly Let's run freely/ by ourselves Choose a partner Get into twos <i>Let's play the mirror game</i></p>
<p><i>MOVEMENTS WITH OBJECTS</i> (e.g. hoop, skipping ropes, ball, skittles, scarf, big boxes, benches)</p> <p>Put the hoop on the floor Jump into/out of the hoop Walk round the hoop Pull the skipping rope Put the skipping ropes on the floor Jump over the rope Catch/throw the ball Give the ball to your partner Roll the ball along the floor Hide the ball under your jumper Knock down the skittles with the ball Run round the skittles Wave the scarf up high/down low Join the scarves together Get into /out of the box Crawl under the bench Walk on the bench Follow the route</p>	<p><i>COMMANDS FOR SYMBOLIC GAMES</i></p> <p>Let's close our eyes Let's imagine we're in a world of Let's pretend /pretend to be Who are you? I'm a fairy/ an elf/ a dragon... What are you wearing? I'm wearing a hat/ a cloak Are you good/bad/afraid/brave. I'm good/bad... What's your name? My name is Fairy Godmother, Merlin the Magician... Let's make a magic potion</p>
<p><i>IV - Looking after yourself and your surroundings</i></p>	
<p><i>TIDYING UP</i></p> <p>Put away the toys, please Pick up the toys/pens/books, please Put the chairs/benches/tables back in their places, please Throw the paper in the (waste-paper)basket, please Shut/open the box Put it over there/up there/ down there, please.</p>	<p><i>DRESSING AND UNDESSING</i></p> <p>Are you hot/cold All right, put on/take off your sweatshirt/ jacket Put it in your locker/ on your peg Put on your hat/scarf Take off your shoes Tie up your shoe laces Change your trousers, they're wet.</p>
<p><i>LUNCHTIME</i></p> <p>Sit down at the table Enjoy your (meal) lunch</p>	<p><i>THE BATHROOM</i></p> <p>You can go to the toilet You've dirtied your .....</p>

<p>Thank you, you too          Today the waiter/waitress is.....          Use your fork/spoon          Turn up your glass          I'm coming round with the water          It's too hot          If you want more raise your hand          Use your napkin to wipe your mouth/          Wipe your mouth with the napkin          Can you give me some more, please?          You've dropped your fork, pick it up,          please          Let's pass round the bread /the water          Wipe your mouth          Do you like the pasta/ me-          at/cheese/vegetables?          It's good/horrible/sweet/ salty          Can you pass me the bread, please?          You must try everything          Try to eat everything on the plate          Sit up at the table          Sit down          Speak quietly, please          Do you like it/don't you like it?</p>	<p>Let's go to the bathroom, one at a time          Have a wee and then wash your hands          Pull the plug          Pull up your pants/trousers          Take the soap          Wash your hands properly          Dry your hands with the paper          The paper's finished          Where's the soap?          Can you give me the soap/the paper/ please?</p> <p><i>BEDTIME</i></p> <p>It's time to go to bed/to have a rest          It's time to go to sleep          Let's have a little nap          Are you tired?          Lie down on the bed          Have a nice sleep          Let's put our heads on the pillow          Pull up the blanket          If you can't sleep just have a little rest          Let's close our eyes</p>
<p><i>V. Encouraging and reprimanding</i></p>	
<p><i>ENCOURAGING</i></p> <p>Well done! Jolly good!          Good work!          Good boy! Clever boy!          Your work is very good.          Very good.          Do it again, please.          I'm very pleased with you.          Carry on!          A round of applause for .....</p> <p>Help your friend/partner          I like it very much</p>	<p><i>REPRIMANDS</i></p> <p>Be quiet, please.          Be more careful.          Stop!          Think what you're doing          Repeat that/ say it more clearly / say it again          Don't disturb          (You're making) Too much noise          Keep your voices down / Speak quietly          Be careful          Come on, hurry up!          Don't waste time          Keep still          Listen to me          Look at me          Go on, try! / Have a go!          I know you're good, you can do better.          I want your full attention. (Eyes open, ears          back, mouth closed)</p>

## Esemplificazione di un'unità di apprendimento: i colori

### *Fase incoativa*

L'insegnante mostra ai bambini 11 nuvolette-colore (magari a gruppi di 5), una alla volta, dicendone il nome e facendolo ripetere. Dopo un paio di giri le fa rivedere per la terza volta senza però aprire bocca: saranno i bambini a dover ripetere i nomi che si ricordano; per ogni nome ricordato si conquista una nuvoletta. L'insegnante darà la nuvoletta-colore al bambino che avrà detto il nome giusto. Si consiglia di fotocopiare le schede per averne di più a disposizione e poter dare la possibilità a tutti di indovinare mescolando le schede e riproponendo lo stesso colore più volte. Al termine della presentazione dei colori si possono proporre dei girotondi raggruppando i bambini con la nuvoletta dello stesso colore. L'insegnante presenta una breve storia, 'La nuvoletta curiosa', in cui il personaggio è una nuvola.

*C'era una volta una nuvola curiosa, una nuvola WHITE, che volava qua e là nel cielo. L'insegnante pronuncia la parola WHITE ad alta voce; poi chiede agli alunni se hanno già sentito questa parola e se conoscono il suo significato. Si avvicinò ad altre nuvole WHITE come lei e tutte insieme, spinte dal vento, si diressero verso il sole. La nuvola più piccola, che si era avvicinata di più, incominciò a diventare YELLOW perché il sole le regalava il suo colore. L'insegnante pronuncia la parola YELLOW ad alta voce; poi chiede agli alunni se hanno già sentito questa parola e se conoscono il suo significato. Una nuvola grande invece si spostò sopra ad un prato, dove si specchiò a lungo fino a vedersi GREEN. L'insegnante pronuncia la parola GREEN ad alta voce; poi chiede agli alunni se hanno già sentito questa parola e se conoscono il suo significato. Si prosegue nello stesso modo per gli altri colori e la nuvola diventa RED (sulle mele di un albero), BROWN (sulla corteccia del tronco), BLACK (sulla coda di un merlo), ORANGE (sulle ali di una farfalla), PINK (sopra una ninfea), BLUE (in uno stagno), PURPLE (sopra i petali di un fiore) e GREY (sulla schiena di un coniglietto). La storia necessita di un cartellone che rappresenta il paesaggio, dove il bambino andrà a collocare la nuvoletta bianca, che prenderà il colore dei personaggi della storia.*

### *Fase rinforzativa*

Ai bambini saranno consegnate 2 schede: essi dovranno colorare le nuvolette con la tecnica del colore a dita seguendo le indicazioni dei contorni. La consegna sarà: 'Now we colour with.....blue, red, yellow, ecc.'.

L'insegnante inizierà poi a chiedere ai bambini quale colore piace loro. Potrà cominciare dicendo 'I like...' e chiederà poi, ad uno ad uno, a tutti i bambini 'What colour do you like?', suggerendo poi la risposta in tono interrogativo 'Red?' oppure 'Blue?'; poi farà ripetere loro la frase completa: 'I like...'.

*Ascolto della cassetta con la canzone 'Colours' e ripetizione dei colori attraverso la lettura delle immagini del cartellone.*

Colours

Red and yellow, blue and green,

Blue and green, blue and green,

Red and yellow, blue and green,

Black and white and brown.

Orange, purple, pink and grey,

Pink and grey, pink and grey

Orange, purple, pink and grey

Black and white and brown.

Date ai bambini alcune riviste, essi devono ritagliare figure dei diversi colori rispondendo al comando: 'cut one red immagine and put it into the red circle'.

Sarà quindi consegnata una scheda piena di palloncini dal contorno colorato: i bambini dovranno riempire i palloncini con la tecnica della digitopittura o con dei pezzetti di carta colorata (tipo collage), seguendo l'indicazione dei contorni. 'Now we colour this little balls'.

A questo punto si possono utilizzare le schede per giocare a mosca cieca. L'insegnante benderà un bambino dopo aver disposto le schede-colore sul tavolo. Dirà ad un altro bambino (a turno) di togliere una delle schede dal tavolo, mentre il bambino bendato dovrà indovinare quale colore è stato tolto. I bambini in coro chiederanno: 'which colour is not on the table?' Il bambino bendato chiederà: 'Is it blue?' mentre gli altri risponderanno: 'No, it isn't'. Si andrà avanti finché il bambino non avrà indovinato e il coro avrà risposto: 'Yes, it is'.

Gioco di movimento: l'insegnante utilizzerà uno spazio piuttosto grande, un giardino, una sala, una palestra o l'aula sgombra, e inizierà a dare dei comandi: 'Touch..... green'; i bambini dovranno correre e toccare il colore detto dall'insegnante che li rincorrerà. Se un bambino viene toccato prima che riesca a raggiungere il colore ordinato, prenderà il posto dell'insegnante e toccherà a lui gridare il colore e rincorrere i compagni e l'insegnante.

#### *Fase valutativa*

Drammatizzazione della storia per verificare se i bambini utilizzano correttamente i ruoli e le nuove strutture linguistiche.

Costruzione di un libro individuale in cui il bambino attaccherà la nuvoletta bianca su ciascuno dei personaggi della storia.

Ricerca di oggetti dei vari colori. I bambini ricercheranno nell'aula oggetti del colore richiesto e li metteranno nei contenitori corrispondenti, in base alla domanda: *'take one red object and put it into the red box'*.

I bambini dovranno colorare il pagliaccio della scheda seguendo le indicazioni date dai numeri della didascalia. L'insegnante passerà tra i bambini e chiederà: *'What colour is this ?'*. Potrà anche iniziare ad introdurre dei vocaboli nuovi chiedendo: *'What colour is the nose? What colour is the hat?'*, indicandoli in modo che il bambino possa comprendere e iniziare a familiarizzare con queste nuove parole.

## SPEAKING IN PROGRESS: L'INTERAZIONE LINGUISTICA NELLA SCUOLA PRIMARIA

Valentina Biguzzi\*

L'obiettivo principale dei docenti di Lingue Straniere, di qualsiasi ordine scolastico, è quello di promuovere la competenza comunicativa degli studenti nella lingua *target*, offrendo loro contesti significativi di apprendimento e situazioni simulate di parlato, il più possibile spontanee e verosimili. Eppure, la concretizzazione di tale scopo si presenta come un processo complesso, legato alla difficile gestione delle dimensioni contenutistiche, relazionali e situazionali dell'interagire comunicativo.

### Piattaforma comunicativa

La comunicazione è un continuo processo relazionale, nel quale i soggetti coinvolti assumono rispettivamente i ruoli dell'emittente e dell'ascoltatore. Dal modo in cui essi riescono ad interagire, avviene lo scambio significativo di contenuti e la creazione di autentici rapporti interpersonali.

*Comunicazione come trasmissione,  
passaggio di informazioni*

*Comunicazione come relazione,  
messa in comune, comprensione<sup>38</sup>*

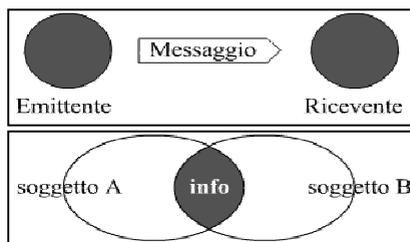


Fig. 16 - La comunicazione

Quando uno studente, di qualsiasi età, si sente impedito nel suo bisogno fondamentale di esprimersi nella lingua straniera che sta studiando, vive una situazione di grande conflittualità che può portarlo al rifiuto di qualsiasi ulteriore scambio linguistico futuro

\* Docente di scuola secondaria di 1° grado, formatrice.

\*\*Le illustrazioni di questo contributo sono di Gianfranco Zavalloni.

<sup>38</sup> Cfr. <http://users.uniud.it/melchior/coselacomunicazione.htm>.

(‘Io non sono portato per le lingue’). Da qui nasce l’esigenza di promuovere la competenza comunicativa fin dall’età precoce, quando il bambino è pronto ad estendere il proprio repertorio di abilità e si lascia coinvolgere attivamente, divertendosi ad imitare espressioni e intonazioni diverse.

### Riferimenti normativi

Considerando la normativa più recente sull’insegnamento della Lingua Inglese, ossia il DL.vo 226/05, si evince come le Indicazioni Nazionali per la scuola primaria prevedano il raggiungimento di una competenza comunicativa corrispondente circa al livello introduttivo/elementare A1, definito dal Consiglio d’Europa<sup>39</sup>. In particolare, gli obiettivi riferiti all’interazione sono i seguenti:

*Primo anno*: interagire in modo semplice nelle situazioni relative alle attività svolte in classe, anche utilizzando linguaggi non verbali.

*Primo biennio*: interagire nelle situazioni relative alle attività svolte in classe, anche utilizzando linguaggi non verbali.

*Secondo biennio*: interagire nelle situazioni relative alle attività svolte in classe utilizzando espressioni familiari di uso quotidiano e formule note e comuni.

È interessante citare anche gli obiettivi previsti nel biennio della scuola secondaria di primo grado, in quanto si riferiscono comunque al livello A1:

*Biennio*: Fare domande, rispondere, dare informazioni su argomenti familiari riguardanti la vita quotidiana e attività consuete.

### Strutture linguistiche e contenuti

Risulta piuttosto evidente come la dimensione ‘semplicità’ sia alla base degli scambi dialogici dell’interazione in Lingua Inglese, in termini di strutture e contenuti. La comunicazione dipende completamente da ripetizioni, riformulazioni di semplici funzioni linguistiche e imitazione di modelli, utilizzando brevi frasi e un repertorio molto ristretto di parole ed espressioni elementari<sup>40</sup>. Gli argomenti devono essere adeguati allo sviluppo cognitivo e all’esperienza degli alunni, per poter rendere la comunicazione stimolante e significativa. Essi si riferiscono, quindi, alla sfera personale, familiare e quotidiana dei bambini o al soddisfacimento di bisogni immediati.

<sup>39</sup> Consiglio d’Europa, *Il Quadro di Riferimento Europeo delle Lingue Moderne*, La Nuova Italia - Oxford, 2002.

<sup>40</sup> Ibidem.

### Partner in interazione

Preferendo la modalità di interazione studente-studente, nelle attività in coppia o in piccolo gruppo, viene sollecitata maggiormente la partecipazione attiva degli alunni e lo scambio di conoscenze, rispetto alla tradizionale lezione frontale, in cui l'insegnante si pone come unico modello di esempio e rischia di inibire il coinvolgimento e la spontaneità dei contributi dei bambini. Il fattore indispensabile per l'apprendimento della competenza comunicativa è, comunque, rappresentato dal clima relazionale che si viene a creare tra i due membri della coppia o i vari membri del gruppo: i diversi contenuti linguistici ricevono il loro vero significato solo quando le persone in interazione portano a termine il *task* comunicativo assegnato.

### Esempi di attività

Le attività che sono proposte qui di seguito hanno lo scopo di consolidare lessico e funzioni comunicative presentate in precedenza. Attraverso supporti visivi, giochi di movimento, senza escludere un po' di competizione, l'atmosfera di classe dovrebbe essere quella di imparare divertendosi. Le attività sono pensate per la classe quinta, anche se, semplificandole e rielaborandole, possono essere adattate agli anni precedenti. Alcune di esse possono essere utilizzate come *entry tests* in prima media per verificare l'abilità di interazione orale, la conoscenza lessicale e la capacità imitativa della lingua degli alunni in ingresso.

<i>Attività</i>	<i>Tipo di prova</i>	<i>Modalità organizzativa</i>	<i>Prerequisiti</i>
<i>Colours - Conversation questions</i>	Interazione guidata su stimoli verbali	Lavoro a gruppi di diverse dimensioni	Rispondere a semplici domande sui colori, esprimere opinioni
<i>Princes Street</i>	Information gap	Lavoro a gruppi di 6 alunni	Chiedere e dare informazioni personali (nome, età, professione, hobbies)
<i>Speaking objects</i>	Interagire in semplici scambi dialogici	Lavoro a coppie	Tanta creatività
<i>Boardgame</i>	Interazione guidata su stimoli grafici	Lavoro a piccoli gruppi	Lessico specifico

#### *Colours - Conversation questions*

Lo scopo dell'attività è quello di discutere la lista delle domande ricevute con un gruppo numericamente sempre diverso di persone. Questa modalità organizzativa, definita *clusters*, prevede il diverso raggruppamento degli alunni, a seconda dell'indicazione dell'insegnante. Gli studenti, inizialmente, camminano per l'aula, poi, quando il docente

li invita a riunirsi in gruppetti, si fermano e cominciano a rispondere alle domande. Si suggerisce di formare dapprima gruppi di 5 e poi a scalare, fino a terminare la conversazione in coppie. Non è necessario seguire l'ordine delle domande proposte, anzi è bene lasciare agli alunni l'opportunità di autogestirsi all'interno dei vari raggruppamenti. È opportuno che l'insegnante legga tutte le domande in precedenza, chiarendo il significato dei vocaboli difficili, onde evitare l'interruzione dei dialoghi durante l'attività.

### Questions

What's your favourite colour?	What colours are on your national flag?
What colour do you dislike?	What colours are on the European Union flag?
What are the colours of the rainbow?	What's the colour for happiness?
What colour is a zebra?	What's the colour for sadness?
What colour is a ladybird?	What's the colour for death?
What colour is a giraffe?	What's the colour for love?
What colour is the uniform of your favourite football team?	What's the colour for freedom?
What's the colour for friendship?	What is the strangest colour for a car?
What colour is the sky?	What is the strangest colour for a house?
What colours can an apple be?	
What colour is your school uniform?	



### Princes Street

Gli alunni sono divisi in gruppi di 6 e, all'interno di ciascun gruppo, si intervistano a vicenda per trovare le informazioni mancanti sugli abitanti delle case. Ciascuno di loro riceve una *Identity card* e una fotocopia da compilare con la raffigurazione della strada. Le domande da rivolgere sono le seguenti:

What's your name?	What's your job?
Who do you live with?	What do you like?
How old are you?	

### Identity cards

1. Your name is PATRICK and you live at n° 1 with your friends Paul and Peter. You are 19, you are a university student and you study Geography. You like basketball.
2. You are Mrs. BROWN and you live alone at n° 2. You are 60 and you are a doctor. You like pets and you have got a dog, a cat and 2 fish.
3. You are Mr. GREEN and you live at n° 3 with your wife and son. You are 40 and you are a pilot. You like cycling.
4. Your name is SUSAN and you live at n° 4 with your mum. You are 12 and you are a student. You like rollerblading.
5. You are Mrs. WHITE and you live at n° 5 with your husband. You are 75 and you are retired. You like gardening.
6. Your name is JOHNNY and you live at n° 6 with your family. You are 8 and you are a student. You like football.



House n°1	House n°2	House n°3	House n°4	House n°5	House n°6
NAME:					
LIVING WITH:					
AGE:					
JOB:					
LIKES:					

Fig. 17 – Princes Street

### Speaking objects

Gli alunni lavorano in coppia e viene chiesto loro di inventare e drammatizzare un semplice dialogo fra i due oggetti assegnati.

Per esempio:

A: Hello, right shoe!

B: Hello, left shoe!

A: Are you ready?

B: Yes! Let's go!

#### *A pair of shoes*

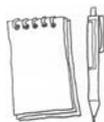


#### *Toothbrush & Toothpaste*



Alcuni esempi di *role-cards*:

#### *Copybook & Pen*



#### *Knife & Fork*



#### *Bottle & Glass*



### Boardgame

Divisi in squadre, gli alunni giocano seguendo le regole classiche del Gioco dell'Oca. Quando capitano sulle caselle raffiguranti gli animali devono dirne il nome (per es.: *It's a lion!*), altrimenti perdono il turno. Negli altri casi devono attenersi alle istruzioni. Le domande delle Question cards vengono preparate dall'insegnante, a seconda di ciò che vuole ripassare o consolidare (per es.: *What can penguins do? How do you spell 'zebra'? How many arms has a monkey got? ecc.*).

Strutture linguistiche utili:

Miss a turn!

Free turn!

Go to n°... / Go back to n°...

Move backwards 3 squares.

Move forwards 4 squares.

Stop until you throw a 6. Then throw again to jump off.

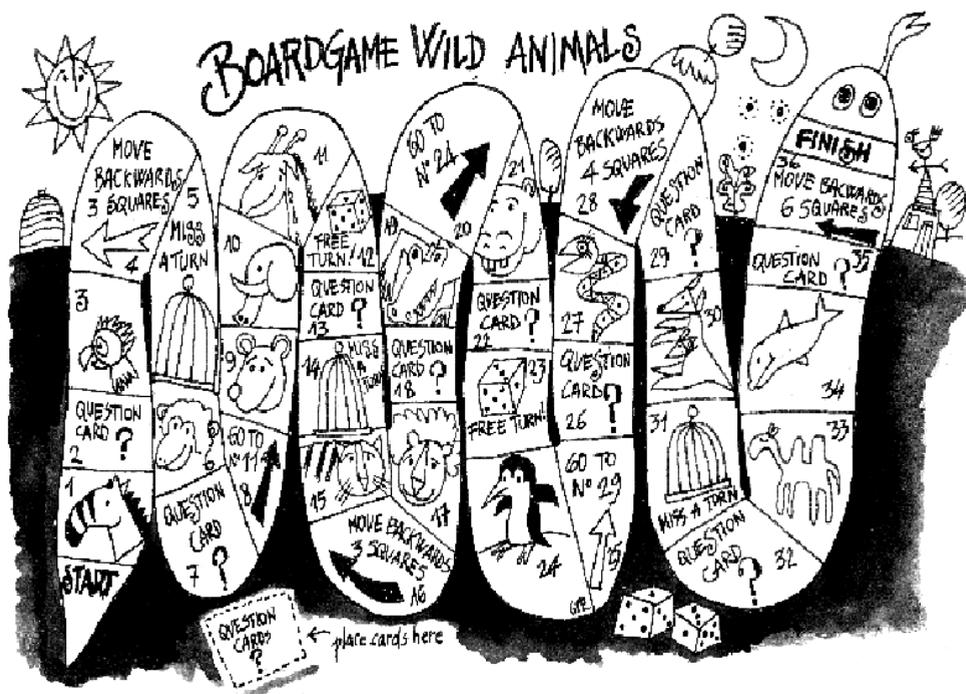


Fig. 18 – Boardgame wild animals

**Bibliografia**

- Faticante, M., “Socializzare all’uso della Seconda Lingua nei bambini”, in <http://digilander.libero.it/dibiasio.neoassunti/>
- Franta, H., Salonia G. (1992), “Comunicazione interpersonale”, Roma, LAS.
- Poppi, F., “L’interazione orale nella classe di L2”,  
in <http://digilander.libero.it/dibiasio.neoassunti/>
- Thornbury, S., Harmer J. (2005), “How to teach Speaking”, Longman.
- Van Lier, L. (1996), “Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity”, Longman.

## TUTORING IN PRACTICE

*Maria Cristina Rizzo\**

*Teaching is a courageous activity that tests energy, commitment and resolve.  
(Christopher Day)*

### **Diventare insegnanti di lingua**

Per poter insegnare una lingua straniera nella scuola primaria, è necessario ottenere un'abilitazione. Inizialmente, negli anni '90, essa si acquisiva mediante il superamento di un esame, poi con la partecipazione ad un corso abilitante di 500 ore (o 300 ore nel caso in cui i partecipanti avessero già una preparazione pregressa), di cui 100 dedicate alla formazione glottodidattica. L'insegnante quindi, dopo aver sviluppato una certa conoscenza della lingua, era introdotto alla didattica attraverso 100 ore di formazione in presenza, gestite da un formatore.

Negli anni questo percorso virtuoso è andato perduto. Gli insegnanti che nei concorsi più recenti hanno conseguito l'abilitazione all'insegnamento della lingua inglese sono stati esaminati in sede di concorso attraverso una prova orale volta ad accertare la conoscenza linguistica, quindi dichiarati idonei. Dal 2001 in poi gli insegnanti che si laureano in Scienze della Formazione devono sostenere due esami di inglese e nelle scuole di specializzazione dovrebbero affrontare anche percorsi di glottodidattica.

Nella realtà, molti insegnanti abilitati non hanno una preparazione adeguata per affrontare l'insegnamento della lingua straniera in classe nella fascia di età da 6 a 10 anni. Insegnare una lingua straniera in età precoce richiede competenza linguistica e glottodidattica. Quest'ultima si ottiene studiando le teorie, le ricerche scientifiche dei grandi maestri o delle grandi scuole di pensiero, ma soprattutto proponendo attività formative che permettano agli insegnanti di costruire percorsi didattici adatti alla fascia di età in cui devono operare. Le buone pratiche, legate all'esperienza, spesso stimolano negli insegnanti anche la preparazione culturale teorica.

In classe, infatti, l'insegnante pur seguendo una metodologia di riferimento, difficilmente aderirà solo a quella perché insegnare significa cercare di utilizzare tutte le tecniche e le strategie possibili per trasmettere conoscenze. Gli insegnanti di lingua straniera, inoltre, vivono la scuola e la loro professione nel duplice ruolo di insegnante e studente, perché mentre si formano vestono i panni dello studente e sperimentano in

---

\* *Docente di scuola primaria, 10° Circolo di Modena, formatrice.*

prima persona le difficoltà dell'apprendimento di un registro nuovo e complesso quale è una nuova lingua, ma ritornano insegnanti quando entrano nella loro classe, di fronte ai loro alunni. Questo duplice ruolo li rende particolarmente ricettivi all'uso di tutto quanto può essere utile in classe.

In assenza di una formazione glottodidattica gli insegnanti, specie agli inizi della loro carriera, hanno bisogno di riferimenti curriculari e metodologici chiari che possano costituire punti fermi su cui articolare la pratica didattica. Per fare fronte a questi bisogni formativi le scuole si organizzano utilizzando strumenti concessi dalla nostra normativa, quali per esempio le *Commissioni* e il *Tutoraggio*.

### Verso un curricolo di lingua di scuola

Nei Circoli le Commissioni sono gruppi di lavoro utilizzati per elaborare percorsi di interesse comune. La Commissione di Lingua Straniera serve come strumento di elaborazione culturale per sviluppare sia progetti di ampio respiro in armonia con il POF, sia unità e continuità metodologica e programmatica in tutte le scuole di Circolo attraverso lo sviluppo di un curricolo condiviso.

Lo sviluppo di un Curricolo di Circolo<sup>41</sup> si è dimostrato uno strumento formativo importante per le riflessioni sulle teorie e sulle pratiche didattiche, sul significato di obiettivi e competenze (vedi *Framework*) che esso ha comportato. Esso si compone di

- *indicazioni metodologiche* (importanti per dare un indirizzo unitario nel Circolo, scandite per ogni annualità). “Le insegnanti specialiste e specializzate del 10° Circolo di Modena orientano il curricolo di Lingua Straniera in base alle prospettive del Quadro Comune di Riferimento per l’Insegnamento-Apprendimento delle Lingue Straniere (*Framework*, Strasburgo 1996) e adeguano lo stesso curricolo ai descrittori di competenze e capacità comunicative articolate nel livello A1 del *Framework*, nella consapevolezza che apprendere ‘in un’altra lingua’ è un processo lungo e complesso che richiede un’attenzione particolare alla motivazione e ai diversi stili cognitivi dei bambini... Si ritiene pertanto opportuno organizzare il curricolo su tre livelli che tengano conto della fascia di età e del tipo di motivazione su cui fare leva... Gli allegati infine propongono una lista aperta di competenze acquisite nel periodo della scuola primaria e una proposta di autovalutazione relativa alle quattro abilità, in linea con il Portfolio delle competenze linguistiche esplicitate nel *Framework*<sup>42</sup>”;

- *obiettivi formativi*: poiché l’insegnamento della lingua straniera si inserisce in un quadro più ampio di apprendimento, esplicitare gli obiettivi formativi aiuta gli insegnanti a comprendere che i contenuti legati all’insegnamento di una lingua straniera si

<sup>41</sup> 10° Circolo di Modena: Marina Andreotti, Anna Febbrano, Maria Cristina Rizzo.

<sup>42</sup> Un curricolo di inglese per la scuola primaria, Direzione Didattica 10° Circolo, Modena.

legano perfettamente con gli obiettivi formativi delle altre discipline, che insieme contribuiscono allo sviluppo psicologico e intellettuale dell'alunno e che sono uno strumento importantissimo nello sviluppo di quelle abilità metacognitive che trasformano l'apprendimento in competenza. I principi validi per la lingua madre, lo sono anche per tutte le altre, ovviamente debitamente trattate quando ci si riferisce alla lingua straniera<sup>43</sup>;

- *abilità ed obiettivi relativi alle competenze degli alunni*: questa sezione comprende le funzioni comunicative e gli obiettivi linguistici specifici, scanditi per le abilità relative alle annualità, infatti se quattro sono le abilità fondamentali *Listening, Speaking, Reading, Writing* che il discente deve sviluppare per arrivare a competenze in uscita è anche vero che non tutte sono sviluppabili contemporaneamente, ma a seconda dell'annualità si privilegeranno prima le attività di *Listening, Speaking*, successivamente *Reading* e in ultimo *Writing*. È quindi molto importante che un insegnante capisca che un approccio ludico/comunicativo, incentrato sui bisogni di *Very Young Learners*, sia rispettoso dei percorsi di acquisizione di letto scrittura della lingua 1 e non preveda per esempio attività scritte in prima e ad inizio seconda, e che successivamente le attività scritte vadano graduate partendo dal concetto di "copiatura di parole e brevi frasi che fanno parte del repertorio orale utilizzato dalla classe prima...";

- *domini da esplorare*: questi possono variare a seconda dei libri di testo scelti, tuttavia per poter arrivare a una competenza linguistica di livello A1 alcuni argomenti quali numeri, date, colori, la famiglia, la casa, gli animali, la scuola sono pressoché inevitabili.

## Le azioni di tutoraggio

Tuttavia il lavoro della Commissione non è sufficiente, poiché costituisce solo la base teorica su cui articolare la programmazione. Ad esso deve seguire un'azione di tutoraggio mirato a supportare il lavoro di classe. Infatti, nonostante l'editoria fornisca libri di testo provvisti di manuali a volte ben strutturati, non è pensabile che una buona didattica dipenda dalle indicazioni delle case editrici. L'insegnante di lingua straniera *deve* essere in grado di presentare gli argomenti con un approccio ludico nei primi 3

<sup>43</sup> Estratto dai Programmi del 1985:

“La lingua è strumento del pensiero, non solo perché lo traduce in parole (permettendo all'individuo di parlare con se stesso, cioè di ragionare) ma anche perché sollecita e agevola lo sviluppo dei processi mentali che organizzano, in varie forme, i dati dell'esperienza;

- la lingua è mezzo per stabilire un rapporto sociale: più precisamente consente di comunicare con gli altri e di agire nei loro confronti;

- la lingua è il veicolo attraverso cui si esprime in modo più articolato l'esperienza razionale e affettiva dell'individuo;

- la lingua è espressione di pensiero, di sentimenti, di stati d'animo, particolarmente nella forma estetica della poesia;

- la lingua è un oggetto culturale che ha come sue dimensioni quella del tempo storico, dello spazio geografico, dello spessore sociale.

anni della scuola primaria e con un orientamento più spiccatamente comunicativo in quarta e quinta. Questo significa che *deve* avere una buona conoscenza della lingua per essere in grado di semplificare il più possibile le funzioni comunicative che sono presentate agli alunni e renderle accessibili in modo tale che, attraverso la ripetizione, esse divengano via via parte del bagaglio lessicale dei bambini. Per fare ciò deve padroneggiare sia la lingua che gli strumenti metodologici pratici che sono per esempio lo *story telling*, le *action songs*, i giochi a tema. *Deve* saperli proporre in una veste adatta al pubblico che ha davanti a sé. Per imparare a fare ciò deve prima essere guidato attraverso la preparazione teorica e pratica di unità di apprendimento specifiche.

Nell'attuale ordinamento la figura del Tutor dell'insegnante non esiste. In altri sistemi educativi, per esempio quello britannico, il tutor esiste da tempo ed ha il ruolo di supporto al lavoro degli insegnanti che, non avendo ancora completato il corso di studi necessari per diventare '*Qualified Teachers*', svolgono la loro attività come *Teaching Assistants* (TA). Esiste una vasta letteratura che si occupa della formazione in servizio degli insegnanti che illustra le funzioni del tutor, del perché e come sarebbe importante poter avere a disposizione nelle nostre scuole di una figura di questo tipo. Nel nostro caso il tutor ha svolto un'azione di sostegno nei confronti di colleghi, adulti professionalizzati, in un contesto di '*peer to peer cooperation*'.

Per poter ottenere risultati soddisfacenti si è partiti dal presupposto che:

- la scuola è una comunità di apprendimento sia per gli alunni che per gli insegnanti che ne fanno parte. In una vera comunità di apprendimento il *feedback* costruttivo costituisce il nucleo fondante del processo che porta al raggiungimento di livelli standard di insegnamento e apprendimento;

- gli insegnanti dovrebbero osservare ed imparare l'uno dall'altro durante tutto l'arco della carriera lavorativa;

- il *feedback* che si può trarre dall'osservazione e cooperazione tra colleghi può essere uno stimolo per autoformazione e crescita personale continua;

- gli insegnanti coinvolti in tali processi sono maggiormente motivati nello sviluppo di una didattica di qualità perché sentono propri i principi pedagogici e didattici condivisi.

Il tutoraggio dovrebbe quindi essere svolto da un insegnante specialista, con una buona esperienza didattica 'sul campo', che svolge un'azione di *tutoring* in corso d'anno, su base almeno mensile. Il tutor, partendo dalle scelte di Circolo, aiuta il collega:

- nella programmazione e nello sviluppo di progetti e/o attività di Circolo previste per esempio dal POF;

- nella costruzione di unità di apprendimento attraverso la presentazione di attività consone all'età degli alunni (laboratori, scelta di materiali, storie, *songs*);

- nella valutazione: per la preparazione di prove oggettive relative alle quattro abilità;

- nello sviluppo di attività autovalutazione relative al Portfolio di lingua straniera;

- nella promozione di attività CLIL.

## Esempi di attività

*Programmazione e sviluppo di progetti e/o attività di circolo previste dal POF<sup>44</sup>*

*Finalità del progetto:*

- offrire agli alunni che già possiedono una conoscenza di base della lingua inglese, un'esperienza diretta con un esperto madrelingua;
- nella situazione di *full immersion* con un insegnante estraneo alla routine scolastica, gli alunni acquisiscono consapevolezza delle capacità comunicative in L2;
- la drammatizzazione di una storia favorisce l'utilizzo della Lingua 2 e stimola il bambino ad una partecipazione attiva;
- avvicinare gli alunni ad alcuni aspetti del teatro e della drammatizzazione: utilizzo della voce, gestualità del corpo, esercizi di fonetica.

*Attività:*

- presentazione della storia da parte delle specialiste, lettura della fiaba in forma semplificata e conoscenza dei personaggi principali, assegnazione delle parti;
- intervento dell'esperto: due lezioni su lettura collettiva del copione, recitazione (postura, uso della voce, gestualità e canto), prove di rappresentazione della fiaba; il lavoro di *coral repetition* sarà ripreso dalle insegnanti di L2 della classe.

*Classi coinvolte:* tutte le classi quinte.

*Tempi:* sono previsti 2 incontri di 1 ora ciascuno per ogni classe con l'insegnante madrelingua; 8 ore di lezione con le insegnanti specialiste; 2 ore di lezione prima dell'arrivo dell'insegnante madrelingua.

*Rappresentazione:* Per il plesso di Saliceto Panaro, tutte e 3 le classi sono andate in scena con la loro commedia; ognuna di loro ha assistito anche alla rappresentazione di 1 delle altre 2 classi.

*Commento*

Quanto sopra descritto è la sintesi di una programmazione che ha coinvolto anche un'insegnante specializzata inserita in un'azione di tutoraggio da 4 anni, cioè dalla classe II alla classe V. Le attività previste nella sezione Metodologia (presentazione della storia da parte delle specialiste, lettura della fiaba in forma semplificata e conoscenza dei personaggi principali, assegnazione delle parti), sono state oggetto di prepa-

---

<sup>44</sup> Direzione Didattica 10° Circolo di Modena. Progetto presentato ed elaborato dalle insegnanti specialiste Marina Andreotti e Maria Cristina Rizzo. Esperienza teatrale in lingua inglese condotta da Jane Elizabeth Read.

razione durante gli incontri di programmazione. L'insegnante ha iniziato il suo lavoro da specializzata come insegnante incaricata, è entrata in ruolo lo scorso anno ed ha portato avanti l'insegnamento della L2 utilizzando al meglio gli incontri di programmazione/tutoraggio mensili.

*Costruzione di Unità di Apprendimento (laboratori, scelta di materiali, storie, songs<sup>45</sup>)*

*Classe 2A Contenuti:* storia 'Egbert the sad egg'.

*Tempi:* 5 lezioni di 1 ora.

*Indicatori di riferimento:* ascoltare e comprendere, riprodurre.

*Obiettivi specifici.*

Gli alunni:

- ascoltano e comprendono una breve storia in L2;
- ampliano il lessico relativo agli animali selvaggi;
- dividono la storia in sequenze e la rappresentano a gruppi di 8;
- preparano una *easter card*;
- imparano alcune tradizioni inglesi relative alla Pasqua;
- imparano una canzoni pasquale.

*Lessico:* funzioni comunicative e strutture principali

- Lion, snake, kangaroo, elephant, monkey, bird, rhinoceros;
- Actions. Slither, roar, jump, fly, run, swim, walk;
- Aggettivi: strong, brave, intelligent, elegant, shy, clever;
- Easter lexis: Easter egg, Easter bunny, rabbit, hare, Easter bunny song.

*Attività*

- *choral repetition*;
- drammatizzazione della storia per gruppi di 8;
- disegno della storia in sequenze;
- gli alunni imparano la canzone e la mimano.

*Strumenti e materiali:* testo della storia, quaderno, carta, colori, cartoncino colorato, registratore

---

<sup>45</sup> Tutoraggio a cura di M. C. Rizzo.

*Verifiche:* domande specifiche, primo disegno sul quaderno per valutare la comprensione orale, realizzazione di una *Easter card*.

### *Commento*

L'insegnante specializzata coinvolta nella progettazione e nello sviluppo di questa Unità di apprendimento da svolgere in una classe seconda, è un'incaricata annuale che ha fatto parte di un gruppo di insegnanti di ruolo e non inseriti in un esperimento di tutoraggio sempre secondo i criteri sopra enunciati. Parte integrante della progettazione è stata la lettura e le tecniche di narrazione mostrate all'insegnante durante gli incontri.

### **Le prospettive dell'insegnamento**

Le azioni di tutoraggio nella scuola primaria sono nate dalle richieste degli insegnanti specializzati che trovandosi in situazione di difficoltà si sono rivolte al Circolo in cerca di un aiuto concreto. Le ore ad esso dedicate sono state poche rispetto alle necessità quotidiane, ma sono comunque state un aiuto per i docenti, ed in ultima analisi per gli alunni. In questi ultimi anni è sembrato calare l'interesse reale del legislatore per una didattica della lingua straniera efficace, dal momento che non solo è venuta a mancare la formazione glottodidattica, ma ahimè anche le ore di lezione, essendo calato in modo significativo negli ultimi 4 anni il monte ore effettivo dedicato all'insegnamento della lingua.

Dalla pubblicazione dei Programmi del 1985, che ebbero il merito di inserire l'insegnamento della Lingua straniera nella scuola primaria, ad oggi il nostro sistema scolastico ha costruito un patrimonio di esperienze non indifferente. Tuttavia è molto più facile disperdere le buone pratiche che acquisirne di nuove. Il depotenziamento del numero degli specialisti a favore degli insegnanti specializzati e l'abbassamento delle richieste relative alle competenze linguistiche degli insegnanti (il livello B1) difficilmente aiuteranno la scuola primaria a migliorare il livello di apprendimento linguistico nelle classi. Faccio quindi mio il parere del Dirigente Tecnico G. Cerini, USR E-R, che dice<sup>46</sup>: "È necessario salvaguardare le buone competenze presenti nella scuola elementare evitando il fenomeno della fuga verso altre collocazioni professionali (ad esempio nella scuola secondaria). Per trattenere i docenti migliori sarebbe utile consolidare la presenza presso ogni istituto scolastico (direzione di didattica o istituto comprensivo) di una figura docente (lo specialista, appunto) capace di essere un presidio per la diffusione di buone pratiche di insegnamento, cui affidare la conduzione e la responsabilità del laboratorio linguistico, il coordinamento del relativo dipartimento disciplinare di

---

<sup>46</sup> G. Cerini, *Insegnare 'normalmente' una lingua straniera*, in "Notizie della scuola", n. 4, 16-31 ottobre 2005 (numero monografico "Do you speak english?").

lingua straniera, la formazione ricorrente dei colleghi impegnati nell'insegnamento della lingua, la preparazione di materiali didattici *ad hoc*, il raccordo delle programmazioni didattiche e la cura del sistema interno-esterno di valutazione-certificazione”.

### **Bibliografia**

- Day, C. (2004), “A Passion for Teaching”, Routledge Falmer, London.  
Durant, J. (2005), “Individual Planning”, Canterbury Christ Church University College.  
Smith, R. A. (2000), “The Nature of Expertise: Implications for Teachers and Teachings, Essays on Teaching Excellence”, R.G. Tiberius University of Toronto.

## ENGLISH FOR 'PROFESSIONALS': I DOCENTI IMPARANO

Marco Ruscelli\*

### Il 'senso' della formazione

L'avvio dei corsi di formazione linguistica per gli insegnanti di scuola elementare, tre anni fa, è l'ultima azione di una serie volta a ridefinire la professionalità docente degli insegnanti del settore primario. Nessuna sostanziale discontinuità si evidenzia rispetto ai modelli formativi del recente passato: accesso ai corsi a domanda, nessun pre-requisito linguistico e/o di età, consistenti blocchi orari di formazione linguistica e metodologica, integrazione della formazione con gli apporti delle piattaforme on line.

Se da una parte riteniamo che un'attenta rilettura delle analoghe attività formative svolte negli ultimi quindici anni avrebbe dovuto sollevare alcuni interrogativi, funzionali ad una miglior interpretazione delle difficoltà rilevate, dall'altro non possiamo che prendere favorevolmente atto della chiara intenzione, indipendente dai governi o dalle correnti politiche, di cercare di porre rimedio, nel miglior modo e nel minor tempo possibile, alla situazione di serio disagio comunicativo in cui versa la nostra società allorché è chiamata, nella relazione fra popoli, ad esprimersi in una o due lingue straniere.

L'aspirazione ad un'adeguata formazione linguistica di tutti gli insegnanti 'generalisti' si muove esattamente in questo senso. E i tempi sono maturi perché tutti, a scuola, riconoscano che una sufficientemente robusta competenza linguistica, almeno nella lingua inglese, dovrebbe costituire parte del corredo professionale di ogni insegnante, a prescindere dalla sua disciplina di insegnamento. Obsoleta è la fase in cui a maggiore giustificazione della necessità di un diffuso apprendimento della lingua inglese si adduceva il fatto che i computer parlano la lingua d'oltremarina.

Oggi realtà di ben maggiore portata, rispetto alla mera strumentalità necessaria per un migliore utilizzo dei computer, richiedono in maniera pressante che tutto il possibile venga fatto in questo senso. E gli insegnanti capiscono, a volte non senza imbarazzo, che il moderno professionista dell'educazione dovrebbe:

- poter confrontarsi con le 'visioni' degli altri Paesi sviluppati, nella consapevolezza che senza ricerca educativa non può esserci sviluppo per la società;
- ampliare i suoi strumenti linguistico culturali per meglio comprendere la complessità di una società, e quindi di una scuola, multiculturale che interseca e sovrappone in maniera crescente piani valoriali e orientamenti educativi;

---

\* Docente di scuola secondaria Istituto Tecnico 'Pascal' di Cesena (Fc), formatore.

- poter affrontare le rinnovate esigenze di mobilità personale anche con quel grado di sicurezza linguistica necessario per trasformare l'esperienza in grande occasione di arricchimento professionale.

Ci limiteremo, in questa sede, all'analizzare alcune caratteristiche dei corsi attivati e, soprattutto, a fornire alcune indicazioni operative per i formatori, messe a punto nella pratica didattica.

### **Le tipologie dei corsi**

Benché il MPI non abbia stabilito, come prerequisito, un livello minimo di competenza linguistica, l'invito ad una sorta di autovalutazione da parte dei candidati è stato funzionale alla predisposizione dei corsi (gruppi di apprendimento) sulla base di livelli differenti, definendo una scansione temporale diversa necessaria per il conseguimento del richiesto livello B1. La differenziazione quantitativa dei percorsi, tuttavia, non ha modificato il loro tratto di maggior rilievo, quello cioè della loro estensione su un arco di tempo piuttosto lungo. La mancanza di un periodo di esonero per i corsisti, poi, ha determinato una serie di implicazioni sia dal punto di vista organizzativo sia da quello di programmazione delle attività all'interno degli stessi.

Normalmente i corsi hanno assunto la seguente conformazione organizzativa:

- una o due sedute pomeridiane di tre o quattro ore a settimana, dopo le lezioni giornaliera in classe;
- alcuni fine settimana intensivi;
- qualche periodo intensivo all'inizio o alla fine dell'anno scolastico, di tre o quattro ore per quattro o cinque giorni a settimana.

Ogni situazione si caratterizza, naturalmente, per aspetti positivi ed aspetti negativi.

Alla prima modalità corrisponde, normalmente, un tasso generale di stanchezza nei corsisti reduci, sovente, da varie ore di lavoro con i bambini immediatamente prima della lezione. È possibile, parimenti, che gli stessi si sentano anche scoraggiati, e a volta un po' avviliti, oltre che per gli aspetti strettamente legati all'apprendimento della disciplina, anche per le possibili alterazioni di equilibri, nelle rispettive scuole, a seguito di aggiustamenti di orario necessari per seguire il corso. Oppure anche per un'occasionale sensazione di marginalità conseguente ad una ridotta partecipazione ad alcune fasi della vita scolastica, scese di priorità rispetto al corso di lingua che, per la sua lunghezza, procede a tappe serrate.

La modalità non intensiva, peraltro, richiede costante studio individuale a casa. È noto, infatti, che senza impegno personale la partecipazione ad un corso di lingua facilmente può generare frustrazione non riuscendo a garantire, nel discente, quella necessaria percezione di miglioramento che alimenta la voglia di imparare.

Per quanto riguarda invece i corsi intensivi, soprattutto quelli svolti quando i docen-

ti non sono impegnati anche nelle classi, l'esperienza ha insegnato che il maggior rilassamento e concentrazione dei corsisti contribuisce a sviluppare un tipo di apprendimento più stabile e duraturo. Anche la necessità dello studio individuale, pur presente, è attenuata dalla vicinanza degli incontri e dalla possibilità di ripassare velocemente in classe all'inizio o nel corso di ogni lezione. Il corso intensivo, funzionando come un volano in cui si autorigenerano risultati ed interesse, contribuisce alla costituzione di un positivo ambiente di apprendimento.

### **Caratteristiche delle attività**

Ritenendo che l'intensa formazione linguistica sia un'attività che coinvolge in profondità l'individuo che l'intraprende, pensiamo che questi corsi non debbano esclusivamente ambire al raggiungimento di competenze 'tecniche' spendibili quasi solamente in classe. Crediamo, altresì, che un corso di 1, 2 o 3 anni debba necessariamente configurarsi come integrazione della propria formazione personale, riuscendo a muovere quelle leve personali e imperscrutabili che, in altra fase della vita, hanno indotto i corsisti a scegliere di diventare insegnanti. Declinando il concetto con altri termini, ci pare che l'offerta di un ambizioso corso di formazione linguistica, per molti capitato a metà della propria vita, stia come la scelta di una facoltà universitaria al liceale subito dopo il suo esame di stato. Un salto verso uno scenario ignoto, l'acquisizione di nuove competenze, la costruzione di una nuova personalità. Un percorso che, quanto meno, richiede convinzione e grande sacrificio.

È per questo che, pensiamo, il compito dei formatori deve muoversi in parallelo sull'asse della formazione linguistica integrale di un adulto che apprende, necessariamente diversa da quando questo adulto era un giovane discente, e di colui che nel breve periodo dovrà anche diventare un 'tecnico' della glottodidattica per bambini, cercando, forse il compito più difficile, di mantenerne alto il profilo motivazionale.

A questo fine riteniamo che, in generale, i corsi debbano prevedere grande varietà, esattamente come grande è normalmente la gamma di interessi di una persona adulta.

Riassumiamo, nel quadro che segue, una possibile strutturazione contenutistica dei corsi di formazione.

<i>Attività di apprendimento</i>	<i>Caratteristiche</i>	<i>Vantaggi</i>	<i>Svantaggi</i>	<i>Strumenti</i>
<i>Corso di lingua</i>	Progressivo per livelli	Offre sistematicità e gradualità	Routinario	Libri, CD, DCD, ecc.
<i>Corso di metodologia</i>	Teorico e pratico	Collega la didattica tradizionale con la specificità della glottodidattica. È rassicurante	Può creare l'aspettativa dell'unità didattica 'preconfezionata'	Libri, oggetti, computer multimediale con CD/DVD
<i>Approfondimento culturale</i>	Focus su un argomento professionale	Accresce l'autostima allargando le possibilità di confronto	Può risultare frustrante se è percepita solo la complessità dell'argomento	Letture tratte da collane teoriche metodologiche (Teachers' Resources) o libri di pedagogia
<i>Utilizzo di materiali autentici per Teaching Young Learner (TYL)</i>	Autenticità e disponibilità su larga scala	Immediato termine di paragone con la cultura di riferimento. Piacevole	Necessità di adattamento del materiale	Computer multimediale con D/DVD, libri
<i>General Interest per adulti</i>	Attualità e varietà	Accresce la motivazione offrendo chiavi interpretative del reale	Può risultare non interessante per i singoli	Computer multimediale con accesso ad Internet
<i>Project work</i>	Espressione secondo coordinate personali	Creatività e piacevolezza. Espressione graduata	Richiede coordinamento	Computer multimediale, oggetti tradizionali, carta
<i>Summer assignment</i>	Lavoro individuale svolto a casa durante l'interruzione del corso	Vera individualizzazione del lavoro d'aula. Garantisce apprendimento profondo	È faticoso, richiede determinazione	Vari

Escludendo, per ragioni di spazio, considerazioni relative ai primi due aspetti, presenteremo alcune esemplificazioni desunte dalla pratica didattica in corsi con insegnanti elementari.

### Gli approfondimenti 'culturali'

Gli approfondimenti culturali costituiscono quella forma di apprendimento basato sulla lettura di testi teorici per l'insegnamento. Ritenendo che l'apprendimento linguistico possa essere veicolato, per i bambini, anche attraverso l'apporto dei contenuti delle singole discipline, a maggior ragione potremo sostenere che un testo di pedagogia/glottologia/glottodidattica in inglese possa essere adottato, in alcune sue parti, come lettura di riferimento per insegnanti che apprendono quella lingua.

#### Obiettivi:

- migliorare le competenze linguistiche passive
- avvicinare gli insegnanti a testi pedagogici e glottodidattici espressi sia della cultura anglosassone sia della comunità docente allargata

*Strumenti:* libri, Internet.

#### Vantaggi:

- rappresentando i temi professionali che ogni insegnante conosce e vive ogni giorno in classe, l'eventuale difficoltà linguistica è compensata dalla conoscenza della materia;
- generano autostima nel fare una cosa che sancisce la propria capacità di comprendere un 'argomento' professionale sviluppato da un collega straniero.

#### Svantaggi, difficoltà:

- le letture vanno scelte opportunamente più per calibrare il livello di difficoltà linguistica che non per la scelta dell'argomento, che dovrebbe comunque rimanere di carattere generale.

Esempio: domande/stimoli per introdurre l'argomento "What makes a good teacher?":

1. Is it true that a good teacher is also a good entertainer?
2. Should a teacher hide his/her personality from the children?
3. Is it important for a teacher to have an affinity with the learners?

Le risposte attese da parte dei corsisti potrebbero essere:

1. "Well, I think this is true. Children like 'funny' teachers!".
2. "Yes, because you must be very professional when teaching", oppure "No, because you are not only a teacher but a person as well".
3. "No, because human beings can have totally different opinions about things".

A questa introduzione potrebbe seguire, per confermare o smentire le opinioni espresse dai corsisti, una delle tante letture presenti nei manuali di insegnamento di una lingua straniera (per esempio il 1° capitolo di "How to Teach English", di Jeremy Harmer, Longman, 1998, dal titolo "How to be a good teacher"), oppure uno degli svariati contributi che compaiono sulle riviste o sui siti, o anche nei forum anglosassoni per docenti.

Altri temi di discussione e lettura potrebbero essere i classici riferimenti degli insegnanti come, per esempio, “*What form should a good lesson take?*”, “*Why do children make mistakes?*”, “*How should teachers correct children?*”, senza lasciarsi sopraffare dal timore che la portata degli argomenti sia superiore alle capacità effettive dei parlanti. Superata la fase della mera ‘sopravvivenza’, cioè l’irto sentiero del principiante assoluto, esisterà sempre un modo per esprimere in maniera semplice il proprio pensiero, a patto che si sia stati abituati ad utilizzare la lingua in maniera ‘creativa’, con il punto di vista dell’adulto curioso che si muove per esplorare.

### Utilizzo di materiali autentici per TYL (*Teaching Young Learner*)

Parliamo di attività linguistiche basate su materiali per la ‘acquisizione’ della lingua madre da parte di bambini di madrelingua inglese, come le fiabe tradizionali o le *nursery rhymes*.

*Obiettivo:* migliorare le competenze linguistiche utilizzando gli scenari privilegiati, e le trame narrative, del mondo letterario infantile anglosassone.

*Strumenti:* computer multimediale/TV con videoproiettore.

*Esempio 1:* la nota fiaba ‘*The Princess and the Pea*’ di Hans Christian Andersen; potremmo predisporre una lezione con gli insegnanti nel seguente modo:

- *induzione di parole (eliciting new words)*. Con domande mirate il formatore cerca di rendersi conto di quali termini attinenti alla storia i corsisti siano già in possesso. Per esempio: “*What do you normally sleep on?*” [*mattress*], “*What do you call those little green round vegetables often sold in tins?*” [*peas*], “*Where do kings live?*” [*castles*]...;

- *narrazione/ricostruzione della storia (background knowledge)*: si invitano i corsisti a narrare la fiaba in inglese sulla base di quanto loro ricordano. Il formatore, opportunamente, cercherà di sottolineare, ripetendole, le parole/strutture tematiche importanti;

- *visione della fiaba senza audio (sound off/video on)* (con un DVD/videocassetta). Uno dei corsisti è invitato a narrare la storia o a commentare le immagini, se opportunamente fermate dall’insegnante (*freeze frame*);

- *ascolto della fiaba senza immagini (sound on/vision off)*. Dopo aver visto le sequenze della fiaba, si invitano i corsisti a cercare di seguire la narrazione solo in maniera orale, con l’obiettivo di discriminare alcuni vocaboli nuovi o dimenticati;

- *riflessione testuale/grammaticale/lessicale*; se ritenuto necessario (dipende anche dalla complessità della fiaba) si possono a questo punto fornire ai corsisti alcuni tradizionali esercizi scritti di riordino o abbinamento delle sequenze della fiaba, di approfondimento grammaticale e/o lessicale;

- *visione integrale*. La fiaba viene mostrata nella sua completezza per una fruizione totale (*sound on/vision on*).

I corsisti dovrebbero, a questo punto, essere in grado di raccontare con naturalezza la fiaba come se si accingessero a farlo di fronte ai bambini in classe.

*Esempio 2:* stesura di un testo da drammatizzare partendo da una tradizionale canzone, o *nursery rhyme*, della tradizione anglosassone.

*Esempio di copione ispirato dalla canzoncina "Oh dear, what can the matter be?"*

*Testo originario della canzone (di autore ignoto):*

Oh, dear! What can the matter be?

Dear, dear! What can the matter be?

Oh, dear! What can the matter be?

Johnny's so long at the fair.

He promised to bring me a basket of posies

A garland of lilies, a gift of red roses

A little straw hat to set off the blue ribbons

That tie up my bonnie brown hair.

Oh, dear! What can the matter be?

Oh, dear! What can the matter be?

Oh, dear! What can the matter be?

Johnny's so long at the fair.

- *Presentazione della canzone.* Ai corsisti viene presentata in audio e in video, senza mostrare loro il testo. Ripresa del testo da parte del formatore con enfasi/spiegazione posta sui nuovi vocaboli.

- *Presentazione di alcune key questions:* a) Who is worried about Johnny's delay? b) Why is she worried? c) Why is Johnny so late? d) What was her point in having posies, lilies and straw?

- *Stesura della storia.* Ai corsisti viene chiesto di inventare una storia fondata su queste domande.

Ecco un esempio:

#### Story

One day Johnny went to the fair.

He promised to buy Mary some presents: a basket of posies, a garland of lilies and a garland of roses. And also he wanted to get a little straw hat.

At home she was waiting, and her bonny brown hair was all in a mess.

The fair was so big that Johnny went lost. But those presents were a promise! And so he kept looking for them..

The clock struck 7, and that was late. It was late because Johnny and Mary had to go to a party.

The party was about to start, but Johnny? No news! And that was bad news!

Johnny was so long that Mary got worried.

- *Creazione dei dialoghi.* Ai corsisti viene chiesto di riscrivere la storia sotto forma di battute per un *role-play*.

*Dialogue*

- |   |                                       |
|---|---------------------------------------|
| - Oh dear me!                             | - What's the problem, Mary?           |
| - Well, I'm a bit worried!                | - Why are you worried?                |
| - It's very late!                         | - Yes, It's late, and so what?        |
| - Well, Johnny is away.                   | - Oh is he? Where?                    |
| - He is at the fair.                      | - Great! Why are you said about that? |
| - I need posies, lilies and roses.        |                                       |
| - He promised to buy them.                |                                       |
| - I need them NOW!                        | - Why do you need them?               |
| - Ehm ... I need them for my hair.        |                                       |
| - I've got only blue ribbons.             | - How about a straw hat?              |
| - Good idea. Johnny knows about that too. |                                       |

### **'General Interest' per adulti**

Ci riferiamo, in questa sezione, a tutto ciò che generalmente rientra nella sfera di interessi di una persona adulta e che, pertanto, anche se solo ad un livello di relativa semplicità, può essere affrontato in inglese dai corsisti.

Tre esempi di questo possono essere:

- la lettura di alcuni titoli di quotidiani stranieri di lingua inglese, o di quotidiani italiani che utilizzano anche parole inglesi;
- la narrazione e/o la descrizione di alcuni fatti di rilievo nazionale o internazionale;
- l'analisi di alcuni testi pubblicitari in lingua inglese presi dalla stampa italiana.

*Obiettivi:* facilitare la capacità descrittiva in lingua straniera e aumentare la disponibilità all'apprendimento tramite il ricorso a centri di interesse personale.

*Strumenti:* Internet/quotidiani e riviste.

Per quanto riguarda i primi due sarà naturalmente preferibile utilizzare una scelta di eventi a cui corrisponde una chiara successione di fatti e, in ultima analisi, un semplice testo referenziale o descrittivo. Per invogliare i corsisti ad intervenire nell'esercizio è molto importante, e spesso imprescindibile, che gli eventi selezionati siano ben noti agli stessi. Indispensabile, per il reperimento dei testi in lingua inglese, un qualunque sito di dispaccio d'agenzie giornalistiche presenti sulla rete.

Con riferimento al secondo punto sarà utile disporre di 4 o 5 immagini da proiettare, in successione ragionata, su uno schermo. Il primo livello di intervento dei corsisti sarà quello della descrizione delle immagini a cui farà seguito, su stimolazione del formatore, la previsione relativa all'immagine successiva ed allo sviluppo degli eventi.

L'analisi dei messaggi pubblicitari in lingua inglese, così come appaiono nella stampa italiana, certamente non è attività nuova per i docenti di lingua straniera e, talvolta, anche per quelli di lingua italiana. All'interno di un corso per insegnanti adulti, tuttavia, tale attività assume un ruolo di particolare rilevanza se opportunamente utilizzata fra un'attività e l'altra. Essa, infatti,

- aiuta a rilassare la tensione dopo un'attività impegnativa grazie alla piacevole complessità delle strutture;
- accresce la capacità del discente di 'attaccare' e comprendere un testo vocativo;
- rende maggiore consapevolezza del fenomeno del prestito linguistico e della sua percezione spesso a livello subliminale.

A quest'ultimo riguardo, un esempio calzante di intersezione di piani interpretativi del messaggio, in un utilizzo creativo della lingua, può essere il seguente:

In una classe di docenti è abbastanza probabile che coloro che hanno maggiore dimestichezza con il computer ri-conoscano la parola 'hub', attribuendo ad essa, più o meno consapevolmente, un significato che porta in sé la percezione della 'centralità', dello 'snodo' (nel gergo tecnico, punto di connessione con porte multiple). A questo punto si potrà mostrare agli stessi corsisti come un volantino pubblicitario relativo all'aeroporto londinese di Gatwick abbia definito lo stesso "*The hub without the hub-bub*", o ancora come un noto quotidiano italiano, riferendosi agli scali di Milano e Roma, si sia chiesto "C'è ancora posto in Italia per due *hub*?", o come un altro abbia ultimamente titolato "A Budapest il primo *hub* per il *made in China*". I diversi punti di vista, con i relativi ambiti testuali, offrono naturalmente maggiore garanzia di ritenzione di quel vocabolo rispetto ad un solo piano di osservazione.

In tutti e tre i casi il formatore farà appello alle capacità inferenziali dei corsisti, chiedendo loro di prefigurare il genere di testo sotteso, la natura del contesto di riferimento, la sintesi del messaggio. Si tratta di piccole elaborazioni mentali che, oltre a risultare normalmente gradite ad un pubblico adulto, contribuiscono in maniera significativa all'apprendimento di determinati "*chunks of language*".

### **Lettura parallela di titoli di giornale**

Relativamente ai titoli di giornale una variante dell'attività è costituita dalla loro lettura in maniera parallela:

- a) ai corsisti è presentato un titolo di un quotidiano in lingua inglese relativo ad un fatto avvenuto;
- b) viene quindi chiesto ai corsisti di descrivere su un foglio di carta, in una o due brevi frasi, una possibile situazione a cui il titolo potrebbe essere riferito;
- c) si dà quindi lettura delle frasi scritte, possibilmente cercando di evidenziare le ipotesi o interpretazioni fra loro molto diverse.

(Si ripete la procedura dei punti a) b) e c), in successione, ovviamente dopo aver sostituito il primo titolo del quotidiano con almeno altri due riferiti allo stesso argomento. L'ordine in cui in titoli sono presentati dovrebbe prevedere una progressiva integrazione dei contenuti con informazioni aggiuntive).

d) il formatore stimola una discussione porgendo semplici domande che riescano ad evidenziare i nessi fra i titoli e risultati quindi possibile ricostruire la storia;

e) la curiosità dei corsisti richiederà, a questo punto, la lettura integrale degli articoli di riferimento.

Riportiamo un esempio di lettura parallela di titoli di quotidiani svolta con un gruppo di docenti, prossimi all'esame di certificazione B1 (2006).

*Titolo 1: "Confiscation of pupils' junk food annoys parents"*

Le frasi scritte dagli insegnanti hanno naturalmente evidenziato diversi gradi di comprensione del testo. Una loro lettura ordinata, tuttavia, ha reso sufficiente giustizia al testo stesso. Vediamo alcuni esempi:

"This title is about the snacks that the children eat".

"This title means that the mothers cook junk food for their children".

"It means that in that school it isn't possible to give junk food to the children, and this irritates the parents because then they have to prepare something at home for them".

*Titolo 2: "Mothers' junk food school run"*

Alcuni insegnanti hanno scritto:

"The mothers decided to do something".

"The mothers ran to school".

"The mothers went to school with some junk food (!)".

Nonostante l'evidente incredulità di chi ha scritto il terzo commento l'informazione complessiva è risultata corretta.

*Titolo 3: "Mothers deliver burgers to healthy eating school"*

Benché il terzo titolo, da solo, renda pienamente intelligibile, oltre al suo, anche il significato degli altri due, riportiamo anche qui alcuni commenti/interpretazioni da parte dei corsisti:

"Some mothers gave the children some fast food during break time".

"English mothers are crazy because they prefer burgers for their children".

"I think that the school is right because it promotes healthy eating habits".

È evidente che il primo commento contiene in sé, quasi integralmente, il significato di questo terzo titolo. Tuttavia va rilevato, e fatto notare ai corsisti, come la seconda e la terza frase abbiano posto in giusto rilievo i due antitetici fuochi del messaggio, il 'pensiero' delle madri e la 'vision' della scuola.

Trattandosi, dunque, di tre messaggi relativi allo stesso fatto (accaduto recentemente nella Rawmarsh Comprehensive School, South Yorkshire), ma che enfatizzano in maniera diversa rispettivamente:

- la fermezza degli insegnanti nell'applicazione di una decisione scolastica;
- la reazione delle madri e la loro capacità organizzativa;
- l'orientamento della scuola in merito ai temi dell'educazione alimentare.

La capacità del formatore di accendere e costruire una piccola discussione nella classe, finalizzata alla piena interpretazione dei testi, ruoterà intorno a gruppi di domande, di natura diversa, quali:

- (*I livello - relative al testo*) Who confiscated the junk food?; b) Why did the parents get annoyed? c) Do those mothers like junk food, or is it only because they did not feel respected by the school?; d) What kind of 'run' did they do?; e) Why did the mothers deliver the burgers?; f) What is a 'healthy eating school'?

- (*II livello - di analisi personale*) a) Are teachers allowed to confiscate food?; b) Can parents interfere with the teachers' decisions?; c) Who do you think should make decisions about the children's eating habits?; d) In your opinion what is a good school diet?

### **Project work**

Rappresenta una sorta di 'laboratorio' linguistico dove i corsisti adulti, per certi versi similmente a quanto accade nelle classi con i bambini, possono concretizzare, materialmente oltre che visibilmente, i traguardi conseguiti. Un po' come mettersi nei panni dei bambini, con obiettivi un po' più elevati.

*Obiettivi:* a) costruire un prodotto (ad esempio una presentazione in *Powerpoint*, oppure un oggetto a stampa con testi in inglese come un calendario, un *booklet* su un'area di interesse geografico/storico/culturale ecc.); documentare il percorso linguistico svolto; c) accrescere il senso di autostima.

*Strumenti:* computer multimediale, materiale vario<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup> Riportiamo, in questo esempio, il testo di una presentazione che i corsisti di un gruppo pilota di Cesena hanno prodotto dopo circa 200 ore di corso.

*Titolo: It's a long way to ...*

*Part 1 – Teachers' presentations* (foto individuali in giardino)

- Hi, I'm..., the only man in the learning group... Please, call the police: it's a place jammed with women!
- Hi, I'm..., I'm very good at making easy things difficult...
- Hi, I'm a 'lost' French teacher, but now I'm also a student... even if I'm a bit old to tell you... mon age... ehm, sorry,... my age. Please save me from my masochism!
- Maybe I will not become so good at English, but I will certainly make new friends!
- I'm the most pessimistic person in the class.... I always say: I really can't do it!
- I'm.... I could look like a little woman, but actually I'm very great inside.
- Hello, I'm.... I'm very very greedy but I'm a very bad cook. How can I become less greedy and a better cook? Please, help me!
- I'm very talkative... and friendly... but I feel I'm a bit of a bore.
- I'm..., I'm a teacher and, like every teacher, I haven't got time, and I have a baby at home, but I'm struggling to be here every day!
- Hi! I come from the mountains and I bring the sun and a breath of fresh air in the English course. May God bless me!

*Part 2 - Teachers' motivations*

- a) Why English?; b) Why not? c) Let's English: so we'll be smart! d) The Government is spending a lot of money for us! Hurrà! e) I want to live new experiences in a 'new language'! f) We can teach English, but... we can also travel abroad easily; g) I hope I can learn English to understand this strange world.

*Part 3 - How the story began* (discussione iniziale in classe)

The first task we had to face was deciding what we wanted, and the question was: "When shall we meet?"

And the match started!

- a) "I'd like to start at eight sharp!"; b) "I have to feed my baby"; c) "I have to feed my dog"; d) "I'm always busy"; e) "I have to cook for my husband".

*Part 4 – The first meeting* (in classe con l'insegnante che spiega)

During the first meeting our teacher spoke to us and ...

"What language does he speak?"

...then we met at a coffee bar for an original 'English' coffee.

(al bar, per una ordinazione in inglese)

"Coffee? Anybody?"

"Me, please" or "Me too".

*Part 5 – English 'at home'* (disegno della famiglia riunita che 'commenta' l'impegno della corsista)

- a) "Where's my dinner?"; b) "Soccer's gonna start in five minutes! I'm gonna be late!"; c) "I'm hungry!"; d) "Who's going to look after the baby?"; e) "Have you fallen in love with the teacher?"

*Part 6 – Plans for the futur* (insegnante e alunna che interagiscono in classe)

"What's your name?" "My name is Maria".

*Part 7 – Conclusion* (final song, by Dido)

"... and I won't put up my hands and surrender.

There will be no white flag above my door ...".

### Summer assignment

Trattandosi di corsi poliennali, che prevedono dunque una sosta relativamente prolungata, crediamo che un *'assignment'* estivo rappresenti una funzionale e produttiva occasione per sedimentare e tenere vivo il lavoro svolto in aula. Questa sorta di *'camel English'*, prevedendo di essere *'ruminata'* in un lavoro di elaborazione esclusivamente personale, è forse quella che maggiormente garantisce l'apprendimento a livello profondo.

Molteplici possono essere le forme fra le quali, ci pare, il semplice diario personale per un numero breve ma rappresentativo di giorni, su una serie di domande stimolo, ha ancora la sua validità.

Ad un gruppo di corsisti sono stati indicati i seguenti stimoli come base per le proprie riflessioni estive su un arco di 10 giorni (almeno 200 parole per giornata).

a) Holiday time for your family; b) your children's life in your place during the summer months; c) your summer part-time job; d) new people you met during the summer; e) something new you learnt which will help you professionally; f) problems you had arranging your trips/journeys; g) a very nice and lazy day/week at home; h) how you recharged your batteries both physically and spiritually; i) benefits of your summer diet; l) your time to read, at last; m) home DIY; n) expectations for your new teaching role; o) how your son/daughter coped with his/her first sentimental story; p) ...

“Non semplicissimo, ma stimolante”, ha scritto una corsista al termine del suo diario.

### Conclusione: formare insegnanti *'credibili'*

Molto è stato fatto e molto si sta facendo per rendere i corsi di lingua sempre più brevi e sempre più efficaci. Anche la formazione per gli insegnanti della scuola elementare è persa in qualche modo rientrare in questa logica, almeno per il dato quantitativo, passando dalle originarie 500 ore alle attuali 360. Le chiavi interpretative di questo dato possono essere numerose e non starà a noi entrare nel merito delle stesse. Ci sentiamo, tuttavia, di riaffermare che:

- le lingue richiedono tempo, pena la loro riduzione ad artificiose specializzazioni che mal si conciliano con l'esigenza di formare insegnanti credibili e competenti;
- le migliori pratiche espresse dalle scuole in ambito metodologico e didattico, assieme ai più alti profili che operano nelle scuole stesse, vanno valorizzate ed utilizzate nella formazione dei nuovi docenti;
- ogni corso di lingua è bene che getti un concreto ponte di collegamento fra la lingua e la cultura di chi apprende e la lingua e la cultura oggetto di studio;
- ogni corso di lingua dovrà prevedere un approdo sull'altra sponda del ponte, anche in forma di suo parziale decentramento presso sedi straniere riconosciute facenti parte di un protocollo fra enti formatori opportunamente sottoscritto;

- nuove forme di brevi ma intensi aggiornamenti congiunti on line fra docenti europei di pari grado vanno studiate e sperimentate per il loro alto grado motivazionale;
- ogni corso di formazione dovrà ipotizzare, dopo la sua conclusione, adeguate e costanti azioni di rinforzo in loco;
- è auspicabile che l'amministrazione scolastica, in un'ottica di libero accesso da parte degli insegnanti, individui una serie di corsi estivi all'estero pienamente riconoscibili per la carriera dei docenti.

## STAGE IN GRAN BRETAGNA: *TEACHER TRAINING IN PRACTICE*

*Benedetta Toni\**

### **Resoconto dell'esperienza**

Nell'ambito delle azioni di ricerca in collaborazione tra USR E-R e IRRE E-R è stata ideata e realizzata nell'estate 2006 un'iniziativa di formazione all'estero a Norwich in Inghilterra.

Lo stage presso *NILE - Norwich Institute for Language Education*, struttura riconosciuta a livello internazionale per la didattica della lingua inglese, ha previsto attività di formazione e ricerca sull'insegnamento della lingua inglese strettamente collegate con la formazione in competenze linguistico-comunicative e metodologico-didattiche dei docenti di scuola primaria in atto in Emilia Romagna<sup>48</sup>.

In particolare all'esperienza hanno partecipato 61 docenti:

- 27 docenti che completavano la formazione linguistica e metodologico-didattica di livello B1 (QCER);
- 26 docenti specialisti e specializzati;
- 6 docenti-formatori coinvolti nella formazione regionale sull'inglese e nelle attività di ricerca intraprese da USR E-R e IRRE E-R;
- 2 docenti dell'IRRE E-R (un ricercatore e un docente) per la supervisione scientifica e per la documentazione del progetto.

L'offerta formativa della struttura ha previsto:

- il corso '*Teaching English to Young Learners 2006*' per i docenti che completavano la formazione linguistica e metodologico-didattica di livello B1 (QCER);
- il corso '*From Key Principles to Best Practices in CLIL: Teaching English across the Curriculum 2006*' per i docenti specialisti e specializzati.

---

\* *Ricercatrice IRRE E-R, formatrice, coordinatrice Gruppo di ricerca Lingue Straniere USR – IRRE.*

<sup>48</sup> L'iniziativa è stata promossa da USR E-R e da IRRE E-R per la qualificazione della formazione in inglese dei docenti di scuola primaria. Il progetto è stato coordinato da Benedetta Toni (ricercatrice IRRE ER e responsabile scientifica del progetto).

Per gli aspetti amministrativi del progetto referente è stato Leandro Venturi (Dirigente scolastico - Direzione Didattica 13° Circolo di Bologna); per gli aspetti logistico-organizzativi a Norwich referente è stata Maria Carmen Triola (tutor-formatore - 8° Circolo Bologna). Tra gli enti che hanno collaborato al progetto si segnalano inoltre gli Uffici Scolastici Provinciali di Bologna, Forlì e Parma.

Un ringraziamento particolare va al gruppo di 53 docenti, ai formatori Donatella Bergamaschi, Valentina Biguzzi, Elena Pratisoli, Maria Cristina Rizzo, Marco Ruscelli, Maria Carmen Triola e all'insegnante Maria Cristina Gubellini, che hanno partecipato con professionalità allo stage.

Il corso *'Teaching English to Young Learners 2006'* è un corso di metodologia per l'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria svolto completamente in inglese.

I docenti che completavano la formazione linguistica e metodologico-didattica di livello B1 (QCER) si sono confrontati con specialisti dell'ambito e hanno potuto ritrovare, analizzare, discutere le tecniche innovative, i materiali, il syllabo orientato, le riflessioni sulla lingua nel curriculum, le modalità di documentazione e valutazione degli apprendimenti linguistici.

Il corso *'From Key Principles to Best Practices in CLIL: Teaching English across the Curriculum'* è un corso monografico in lingua inglese sull'innovazione metodologica del CLIL. L'articolazione del percorso è stata ricca e dettagliata e ha offerto un panorama di riflessioni e attività sugli apporti qualitativi legati all'utilizzo di questa metodologia sia in ambito linguistico sia in ambito disciplinare. I docenti specialisti e specializzati che già insegnavano l'inglese nella scuola primaria si sono confrontati con presentazioni teoriche e attività pratiche sui contesti privilegiati e/o sperimentali dell'utilizzo del CLIL per poterne successivamente valutare la trasferibilità nelle proprie realtà di appartenenza.

I formatori sono stati coinvolti in attività di supporto scientifico-organizzativo, ricerca, consulenza, affiancamento e tutoraggio.

#### *Breve valutazione dei corsi*

Dalle discussioni informali con i partecipanti, dagli incontri fra i formatori e dai questionari prodotti dal NILE, l'iniziativa risulta un'esperienza di pieno successo dai punti di vista professionale ed umano.

I punti di forza sul piano professionale in relazione alla qualità didattica sono i seguenti:

- la qualificazione dei formatori, docenti di entrambi i corsi (TEYL e CLIL), che sono autori di pubblicazioni scientifiche e *trainers* qualificati a livello internazionale;
- la pertinenza dei contenuti di entrambi i corsi, che hanno alternato presentazioni teoriche ad attività pratiche; in generale da parte di tutti i partecipanti è stato evidenziato un immediato riscontro concreto nella prassi scolastica;
- la validità delle strategie didattiche proposte: affettivo-sociali, cognitive, metacognitive;
- l'accuratezza delle attività di rinforzo linguistico;
- l'efficacia della metodologia del *project work* (strumento di valutazione dei processi di apprendimento) nel coniugare contenuto e lingua, favorire l'apprendimento collaborativo, promuovere la discussione e la riflessione sull'acquisizione delle diverse abilità e sulla elaborazione dei processi cognitivi, rendere lo studente responsabile del proprio percorso di apprendimento, stimolare le diverse modalità di rappresentazione del linguaggio, comprese quelle di comunicazione non verbale;
- le tre conferenze (lezioni magistrali) di esperti internazionali sull'insegnamento

della lingua straniera per arricchire il programma con spunti di riflessione sulla professionalità docente.

I punti di forza sul piano umano sono risultati:

- la costante motivazione ad apprendere;
- il clima di classe coinvolgente ed entusiasmante;
- la partecipazione attiva dei componenti del gruppo dei *project works*;
- il desiderio di ritornare, anche a proprie spese, a conferma del fatto che il bisogno di aggiornarsi è una prerogativa fondamentale dell'insegnante di lingua straniera.

### *Uno sguardo al social programme e agli alloggi*

La formula della *full immersion* nella lingua inglese, realizzata non solo attraverso i corsi intensivi, ma anche con gite a Cambridge e Blickling Hall, uscite serali a Norwich nei pub inglesi con menù tipico e musica del luogo (complessi folkloristici e danze tradizionali), si è rivelata un'opportunità rilevante.

Gli alloggi, in particolare, predisposti come appartamenti per otto persone con cucina in comune hanno favorito la socializzazione, la messa in comune di idee e pensieri, i momenti di incontro e confronto.

### **L'approfondimento linguistico e metodologico-didattico**

Gli insegnanti giocano un ruolo fondamentale nel successo dell'insegnamento dell'inglese ai bambini.

A tal fine è importante l'esposizione all'inglese come lingua usata in modo naturale in termini di quantità di tempo (durante il giorno, nella settimana, attraverso la frequenza delle lezioni e di eventuali programmi intensivi, attraverso l'integrazione della lingua straniera nel curriculum) e di interazione fra i bambini.

Questo dipende dalla *competenza* degli insegnanti, che deve riferirsi sia alla loro conoscenza dell'inglese per fornire l'esposizione necessaria alla lingua, sia alla loro sicurezza metodologica per offrire opportunità alla comunicazione in modi molteplici, attraverso compiti ed attività appropriate<sup>49</sup>.

Dunque è necessaria una conoscenza adeguata della lingua, per fornire un input comprensibile e un'esposizione naturale alla lingua 'obiettivo', che può essere migliorata con la pratica costante e materiali di supporto<sup>50</sup> anche preparati dagli stessi insegnanti, all'interno di una *pianificazione* sempre più consapevole della loro attività.

Proprio questi aspetti linguistici, metodologici e di elaborazione di materiali didattici sono stati alla base della *full immersion* formativa per docenti di scuola primaria attuata presso il NILE a Norwich.

<sup>49</sup> Cfr. A. Pinter, *Teaching Young Language Learners*, Oxford University Press 2006 p.39.

<sup>50</sup> Id, p.41.

Per compiere una riflessione sulla ricaduta professionale della formazione saranno analizzati, come campione, alcuni elaborati didattici per:

- enucleare indicatori di successo dell'esperienza;
- trarre indicazioni per migliorare le strategie operative;
- favorire una proficua autovalutazione all'interno di una produttiva relazione dialogica fra tutti i componenti del *teacher training*.

La presentazione degli esempi è integrata da commenti e suggerimenti per migliorare la progettazione delle attività.

### **Il corso 'Teaching English to Young Learners'**

Il corso 'Teaching English to Young Learners' è un corso di metodologia in Lingua Straniera (LS), pensato per i docenti che hanno già raggiunto una competenza B1(QCER).

L'ambiente di apprendimento del docente di lingua inglese della scuola primaria è, dal punto di vista metodologico-didattico, un contesto ludico-affettivo. Le tecniche utilizzate (*storytelling, role-play, drama, music*) sono in linea con la cultura dei bambini (le storie, le canzoni, le scenette, le filastrocche) e i materiali (pupazzi, manufatti di vario tipo), rispecchiando il loro bisogno di fantasia e di gioco, inteso come rielaborazione creativa di esperienze.

In questo luogo magico, l'ascolto è l'attività principe. Si ascolta sia 'dal basso', per memorizzare, comprendere e successivamente riprodurre le parti costitutive del linguaggio (*chunks*) e sia 'dall'alto' per partire dal proprio pensiero, dalle proprie conoscenze pregresse e dalle proprie percezioni per far fronte alle carenze linguistiche attraverso l'ipotesi, l'immaginazione, il ragionamento. Dall'ascolto si passa alla produzione e all'interazione cercando di utilizzare i *chunks* memorizzati non solo per elaborare semplici frasi, ma anche per esprimere semplici opinioni (*In my opinion, I think, I like/dont'like*). Il tutto è favorito dalla presenza costante in una prima fase dell' *effective trainer* che, in ultima istanza, si fa da parte per osservare gli insegnati-studenti che si confrontano fra loro e si autovalutano.

#### *Analisi dei materiali didattici prodotti*

##### The family<sup>51</sup>

L'argomento, molto popolare, è adatto ai bambini di seconda e terza della scuola primaria, anche con una conoscenza limitata della lingua inglese, perché li coinvolge sul piano affettivo e nella vita reale. La pianificazione dell'intervento didattico si strut-

---

<sup>51</sup> Si ringraziano le autrici del progetto *The family*, Cristina Brida e Patrizia Stefanelli, per aver messo a disposizione il loro materiale da analizzare.

tura in attività di apertura e chiusura, include un compito a casa, si sviluppa in diverse fasi attraverso varie modalità di partecipazione attiva. Si parte da una fiaba scozzese molto conosciuta, Riccioli d'oro, adattata e semplificata per essere compresa, 'agita' e essere fonte di apprendimento linguistico. I bambini passano dalla pratica ricettiva dell'ascolto della storia a quella produttiva del parlato, con brevi dialoghi sulla loro famiglia. Sono coinvolti, sia a livello individuale sia in piccoli gruppi o tutti insieme, in attività manipolative, di movimento e di canto, così da 'giocare' in inglese e apprendere in modo naturale.

Per l'analisi del progetto di lavoro pare utile proporre una *recording of patterns* in sintesi e in dettaglio.

In sintesi:

*Listening*: short story

*Vocabulary*: members of the family

*Structure*: I like, I don't like (*chunks*); my mummy "is a baker"

*Crafting*: colouring, making a mask

*Speaking*: dialogues: sharing pictures: "This is my brother. He is a doctor"

*Cross curricular activity*: Drawing a family tree, decorating it, talking about it

*Other subjects area activities*: Physical Education (movement), Cookery (recipe), Science (experiments), Music (songs).

Registrazione dettagliata dell'interazione comunicativa docente-studenti sul *topic* family:

<i>Steps</i>	<i>Cosa fa l'insegnante TEACHER</i>	<i>Cosa fanno gli alunni CHILDREN</i>
1	reads, mimes → <i>storytelling</i> , <i>warm up</i>	<i>listen and look</i> put in the correct order the pictures → <i>model rules</i> colour the pictures → <i>listen and colour</i>
2	reads again and repeats	listen
3	gives children instructions: mix... add	make three bowls...to pretend → <i>listen and do</i>
4	sings	listen
5	reads again and repeats	listen
6	introduces questions about food	do a flow chart about their preparation of a sandwich → <i>follow-up</i>

7	reads again gives instructions encourages	make a mask on a stick for each character...→ <i>listen and do</i> a mask
8	presents story's logical sequences	put in the correct order the sequences
9	asks children to link the pictures of the story to the correct sentences	match pictures with sentences→ <i>matching</i>
10	asks pupils what words they remember	speak in small groups, complete a cloze and a questionnaire
11	gives homework: to draw and colour pictures of four working family members, associate them with their activity and write a sentence about them in class: short questions about the pictures	draw their family tree and write a sentence→ <i>homework</i>  answer in small group→ <i>homework</i>
12	creates a rhyme/song on the topic family→ <i>closing activity</i>	listen, clap and chant→ <i>listen and do it</i>

L'ascolto è supportato da varie attività che richiedono da parte dei bambini interventi non verbali (ad esempio *listen and do*) e la lingua straniera è supportata dai gesti dell'insegnante e dalle sue istruzioni, nonché dalle illustrazioni fornite.

La pratica dell'ascolto dello *storytelling* permette ai bambini di apprendere con piacere la lingua memorizzando strutture ripetitive (*I don't like...*). La comprensione è sviluppata attraverso un esercizio *filling the gap* un po' complesso da realizzare in gruppo e un questionario con un *simple ticking*.

Le abilità di lettura e scrittura sono sviluppate attraverso i suddetti esercizi.

Le ultime due fasi del piano didattico non sono pienamente coerenti con quelle precedenti (in cui non si parla di mestieri); inoltre occorre fornire un vocabolario sui componenti della famiglia (estesa ai parenti) per arrivare a tracciare l'albero genealogico. Sul piano della grammatica si può anche introdurre *have got* (ad es. *Have you got a sister?*).

In sede di revisione del piano didattico si suggerisce di indicare:

- gli obiettivi specifici di apprendimento linguistico;
- i tempi del percorso, incluso quelli delle varie fasi;
- la progressione delle attività che può essere maggiormente organica (ad esempio le fasi 1, 2, 5 che riguardano la ripetizione della lettura possono essere ridotte a due), più chiara (es. su come tracciare un diagramma di flusso relativo alla preparazione di un sandwich) e più coerente con le opportunità offerte dall'input.

### The very hungry caterpillar<sup>52</sup>

L'attività didattica proposta ha come input la storia del bruco che diventa farfalla (1969) dell'americano Eric Carle, famoso per i libri illustrati per bambini. È una storia semplice e avvincente che stimola all'amore per la natura. A livello didattico suggerisco di accedere anche a varie risorse Internet<sup>53</sup> che possono essere utili per far interagire i bambini anche con il computer. Il *topic-based plan*, che potrebbe essere pianificato con maggior chiarezza nelle sue fasi, prende le mosse dallo *storytelling*, poi illustra i raccordi disciplinari attraverso l'immagine del bruco e quindi pare entrare nel vivo di un *lesson planning* con un *warm up* costituito da una filastrocca e un *word search puzzle*, un *information gap task*, un *memory game*, attività manipolative.

Al centro della lezione si colloca la narrazione della storia in modo interattivo con gli studenti attraverso l'ausilio di *puppets*, ulteriori giochi e la mimica di un testo poetico sul bruco di David Vale.

I raccordi disciplinari con Scienze (il ciclo della farfalla) e con Matematica (il concetto di simmetria) sono realizzati in modo giocoso e visivo. L'intervento si conclude con un classico '*follow the route on the map*' in cui la mappa, a forma di bruco, è costituita da domande di comprensione del testo. L'attività, indirizzata a bambini di 8-10 anni, ricca di spunti, potrebbe essere strutturata con maggiore organicità (fasi, tempi); soprattutto occorre indicare gli obiettivi di apprendimento linguistico della lingua straniera.

### The farm<sup>54</sup>

Nell'introduzione del *project* è spiegata la scelta del tema, legata al fatto che la scuola si trova in campagna, vicino alle fattorie e quindi i bambini possono essere in contatto diretto con questa realtà. La proposta didattica è rivolta ad una classe seconda di scuola primaria, perciò si basa sulle abilità orali. Il *topic* è collegato a tre aree semantiche (*animals, food, parts of the body*), può essere allargato ad altre aree (es. *vegetables...*) ed ha come obiettivo linguistico specifico lo studio di nomi, verbi, elementi grammaticali (*What's the name? He/she/it is a/an, they are; and; with*); anche il linguaggio scolastico dell'insegnante è precisato nella sezione *vocabulary: listen, look, repeat, read, write, colour, cut, stick on*. Il percorso si sviluppa in tredici *steps* e in una fase opzionale con ulteriori attività manipolative. La sequenza logica delle fasi contempla all'inizio un *brainstorming* in italiano per sondare che cosa i bambini conoscono della fattoria, poi si visita la fattoria stessa e dopo, con *flashcards* sugli animali, si imparano i loro nomi in lingua straniera: "*What's its name?*", "*It's...*" e, come attività di rinforzo, si gioca al domino con gli animali.

<sup>52</sup> Si ringraziano le autrici del progetto '*The very hungry caterpillar*', Fernanda Papantuono e Loredana De Chirico, per aver messo a disposizione il loro materiale da analizzare. Coautrice del progetto è Filipa Oliveira.

<sup>53</sup> [www.webenglishteacher.com/carle.html](http://www.webenglishteacher.com/carle.html), in particolare si veda il *WebQuest* di Karen Epstein.

<sup>54</sup> Si ringraziano le autrici del progetto '*The farm*', Paola Artoni e Maria Bonaretti, per aver messo a disposizione il loro materiale.

Seguono l'ascolto e il canto imitativo della nota canzone 'Old Mac Donald had a farm', ripetuta con l'utilizzo di *flashcards*, e si continua a giocare, si colorano le immagini degli animali conosciuti. In palestra si parla in lingua madre di alcuni elementi della fattoria, quali il pollaio, la conigliera, la stalla, la casa del fattore. Vengono presentati i termini in inglese, poi si fa un gioco simulando gli animali che si muovono nella fattoria. Fornendo ai bambini fogli con forme disegnate di animali e di elementi della fattoria si dà loro l'opportunità di tagliare le figure per illustrare una scelta individuale: "It's a/an...". Quindi cantano la canzoncina 'Head and Shoulders, Knees and Toe', indicando le parti del corpo, poi ne ripetono il nome. Costruiscono come *puppet* un pulcino sullo schema di una traccia delle parti del suo corpo su cartoncino.

Attraverso la conoscenza pregressa dei numeri in inglese si gioca ai problemi, ad esempio, "On the farm there are two cows. How many legs are there?". Passando a *food and drink* relativo alla fattoria, prima se ne parla in italiano, poi si imparano i termini usando le *flashcards* (*milk, egg, cheese, butter...*); così si può preparare e gustare una piacevole colazione!

Alla fine, servendosi di una cassetta magica e di un pulcino di carta, l'insegnante procede con la filastrocca 'A little little chick', un pulcino che alla ricerca della sua casa incontra prima gli animali della fattoria, poi vede finalmente il pollaio.

Questa proposta didattica è basata soprattutto sul lessico attraverso la presentazione del vocabolario specifico del *topic* in varie attività: la ripetizione gioiosa dei termini ne consente la memorizzazione, mentre viene praticata una struttura grammaticale "It's a/an..." nelle interazioni con l'insegnante e fra i bambini stessi. Sul piano procedurale sarebbe opportuno suddividere il percorso in alcune lezioni, quantificandone il tempo necessario e indicando l'obiettivo linguistico di ognuna, così da strutturarla in fasi preordinate con un *warm up* e una *closing activity*, evitando il cumulo degli *steps* stessi.

### *Commento complessivo (TEYL)*

L'analisi di alcuni progetti didattici campione, che non pretende di essere esaustiva, si presta a considerazioni sulla ricaduta della formazione dei docenti con competenze linguistico-metodologiche di livello B1. Innanzitutto, trattandosi di insegnanti 'generalisti' esperti in didattica, interessati ad insegnare inglese ai bambini della primaria, è evidente l'attenzione alla scelta di un contenuto motivante, che coinvolga in modo giocoso gli alunni in attività di gruppo, di insieme ed individuali, utilizzando termini e singole strutture grammaticali in lingua straniera.

L'attenzione al contesto educativo si esplica non solo nella scelta del *topic*, ma anche nei raccordi disciplinari e nella diversificazione delle attività iniziando dall'ascolto per 'assorbire' la lingua in modo olistico, secondo i principi del *Total Physical Response*.

L'esempio del *topic* 'family' è significativo a livello procedurale: si parte dallo storytelling e si procede con attività di *listen and do*. Inoltre, le insegnanti sono molto

sensibili al mondo affettivo dei loro allievi e questo traspare anche nell'insegnamento della LS, con modalità operative che si avvalgono di *puppets*, con la scelta di immagini accattivanti, nel dare spazio all'interno della routine scolastica a momenti di festa. Infine va valorizzata anche l'importante funzione sociale ed affettiva del *teacher talk*.

Il *teacher talk* prevede espressioni linguistiche per incoraggiare il bambino a parlare. L'insegnante sottolinea le frasi corrette, mostra *visual aids* e pone domande incomplete e/o retoriche, stimola gli alunni a formulare ipotesi per sperimentare i primi alfabeti linguistici in un'atmosfera di fiducia e sicurezza.

La formazione ricevuta presso il NILE ha dato modo di capire la pratica didattica del *project work* sperimentandone in prima persona le potenzialità, mettendosi in gioco nelle interazioni con i formatori stranieri e i colleghi, nell'analisi delle risorse e nella progettazione di percorsi didattici realizzabili.

Essi sono stati indirizzati in genere alle prime classi della primaria, forse per una sorta di insicurezza da parte delle docenti sulla propria competenza linguistica. A livello di strutturazione del *project* spesso è carente l'indicazione esplicita degli obiettivi specifici di apprendimento linguistico, anche se singoli elementi lessicali e grammaticali si trovano nelle attività o in schede '*vocabulary*', inoltre spesso manca l'indicazione dei tempi di attuazione dell'attività.

Sviluppare l'abilità a pianificare, monitorare e valutare la propria performance e il proprio apprendimento in LS è prassi sempre in progress, è attività costitutiva del *reflective teacher* che vuole insegnare inglese ai bambini in modo efficace.

### **Il corso 'From Key Principles to Best Practices in CLIL: Teaching English across the Curriculum'**

CLIL è un acronimo in uso dagli anni '90 e indica un nuovo ambiente di apprendimento per docenti e studenti. Si tratta di un approccio che integra l'apprendimento della disciplina con quello linguistico, partendo dal presupposto che il contenuto disciplinare veicola l'utilizzo di lessico, strutture e funzioni inerenti al contesto classe, all'età e al livello degli alunni a cui gli insegnanti si rivolgono.

In particolare, recenti ricerche dimostrano che il CLIL, anche in età molto precoce, migliora la qualità dell'alfabetizzazione di una lingua e il connubio LS e discipline (il cui statuto epistemologico prevede attività concrete, ma anche astratte), incentiva la motivazione degli alunni e sviluppa *thinking skills* (competenze cognitive) importanti per poter ragionare su ciò che si impara e per poter trasferire strategie di analisi anche in discipline meno 'attraenti' e meno 'consonanti' con le proprie 'intelligenze'.

Ne consegue dunque un processo qualitativo dal punto di vista della tutela del lessico specifico, delle metodologie e degli strumenti di valutazione maggiormente adeguati per la disciplina in esame, ma contemporaneamente i 'bagni linguistici' a cui lo studen-

te viene sottoposto lo inducono a memorizzare strutture, a riconoscerle e a riutilizzarle dapprima attraverso l'esercizio e il supporto, poi naturalmente e quasi autonomamente. Inoltre se il linguaggio struttura il pensiero, poter verbalizzare processi significa saper collegare mente e parola con cognizione; saper identificare un vocabolario significa appropriarsi di un patrimonio spendibile nella comunicazione con altri. Essere in grado di 'trattenere' nella propria sfera cognitivo-affettiva gli apparati linguistici e metodologici di una disciplina, individuando parallelismi e differenze con altre discipline, implica flessibilità mentale, attenzione, capacità di memorizzazione e decodificazione immediata.

Premesso ciò, l'esperienza del NILE per i docenti specialisti e specializzati, che già insegnano la lingua inglese nella scuola primaria, è stata significativa per l'acquisizione e la sperimentazione dei fondamenti del CLIL attraverso percorsi coinvolgenti che hanno incentivato il lavoro di gruppo con molteplici modalità di collaborazione e partecipazione.

Il clima di classe creato dai docenti esperti ha favorito il focus sul *content* (*Content-based language teaching*) della disciplina e allo stesso tempo il recupero della *language ability* dei docenti di scuola primaria attraverso strategie di supporto linguistico a livello di lessico, grammatica, organizzazione del testo e della frase.

#### *Analisi dei materiali didattici prodotti*

##### Pets<sup>55</sup>

L'argomento *pets* (animali domestici) è sicuramente un *topic* interessante per la scuola primaria, in particolare per le classi iniziali.

In riferimento al CLIL è un *content* che si presta a molteplici attività di identificazione, classificazione, osservazione, registrazione, comprensione e confronto.

Il *project work* elaborato su questa tematica offre una serie di spunti in linea con quanto presentato dai formatori del NILE nelle lezioni CLIL.

#### *Step 1: identifying pets*

Innanzitutto si propone un *visual aid* per mostrare agli alunni un elenco di animali. Il supporto visivo e concreto per introdurre attraverso un *warm up* il contenuto è di tipo didattico e di carattere ludico-affettivo. Vengono, infatti, mostrate *flashcards* e allo stesso tempo *puppets* per creare immediatamente un contesto motivante, di tranquillità e sicurezza in cui lo studente si senta in grado di muoversi attraverso un'attività di *guessing*.

All'immediatezza dell'immagine, che serve per identificare gli animali, si collega un'attività di *matching* per porre gli animali all'interno del loro habitat, sempre attraverso un *visual aid*. Gli animali sono così classificati (*classifying*) in animali domestici e selvaggi.

---

<sup>55</sup> Si ringraziano le autrici del progetto *Pets*, Paola Bandini, Chiara Pezzani, Mariella Pini, Rita Ralli e Manuela Valenti, per aver messo a disposizione il loro materiale da analizzare.

Per impadronirsi del lessico appreso si propone un'ulteriore performance ludica (*fly swatters game*) sotto forma di *TPR activity*, affinché si possa applicare la formula *listen and do* attraverso un'attività ricreativa e concreta.

Il momento successivo focalizza il compito sull'attività di *labelling* partendo da una decodificazione della parola attraverso una fase di *reading*. La concentrazione sulla parola scritta implica azioni di riconoscimento (*recognising*), previsione (*predicting*) e ragionamento (*reasoning*).

Si procede con una *survey*, vale a dire un'indagine generale per riportare l'attenzione su due aspetti: la dimensione di centralità dell'individuo all'interno del gruppo, che si sente apprezzato se coinvolto attraverso le proprie esperienze concrete e quotidiane (i bambini si interrogano a vicenda sui propri animali domestici) e il bisogno di introdurre strutture linguistiche per interagire sul possesso di animali domestici (*Have you got a pet? Yes, a dog. No*). Lo *speaking* si riduce alle forme di *question* e *answer* ma introduce in questo modo le prime 'pillole linguistiche' utili per l'interazione comunicativa.

Ogni bambino deve registrare (*recording*) i propri risultati in una tabella (*recording chart*).

### *Step 2: classifying pets*

In un secondo momento si propone la classificazione degli animali per categoria: *mammal, non mammal* (mammiferi e non mammiferi). Naturalmente il compito richiede da parte del docente un'attività di descrizione e spiegazione dei termini 'mammifero' e 'non mammifero'.

Successivamente si inserisce una *classroom function* di confronto con gli animali domestici reali e il loro modo di muoversi. Questo compito implica nei bambini un'osservazione accurata del mondo che li circonda (*observing*), azione che può tradursi in una nuova scoperta (*making new discoveries* → *questioning*).

Infine come richiesta finale si utilizza un *diagram* per l'attività di *summarising*.

L'*assessment* finale si focalizza su tre compiti: un esercizio di identificazione, un'attività di riconoscimento e scrittura e una classificazione attraverso *diagrams*.

### Shapes<sup>56</sup>

Prendendo spunto dalle lezioni CLIL sulla competenza di *numeracy* è stato realizzato un *project work* sulle forme geometriche. La pianificazione articolata ha poi visto lo sviluppo di processi cognitivi in diverse discipline: Arte, Geometria, Scienze, Educazione stradale.

---

<sup>56</sup> Si ringraziano le autrici del progetto *Shapes*, Catia Benini, Barbara Droghini, Clara Trozzi, per aver messo a disposizione il loro materiale da analizzare. Coautrici del progetto sono Fiorenza Monaco e Rosa Scotellaro.

La fase *warm up* focalizza l'attenzione sull'utilizzo di *flashcards* e di attività di danza attraverso configurazioni ritmiche rappresentate dalle diverse forme geometriche. In seconda battuta si collega il *visual aid* alla disciplina Arte con la richiesta di riconoscimento delle figure geometriche in esame e con attività di *crafting*.

Si delinea dunque un primo inizio di *teachers' language* e *students' language*.

Si richiede un'attività di *numeracy* attraverso una *question* sul numero delle forme nel disegno realizzato dai bambini. Si procede con un consolidamento dei contenuti attraverso un'ulteriore *craft activity* e un processo di *labelling and classifying*.

Si introduce attraverso l'utilizzo di *substitution tables* un supporto linguistico per esprimere il possesso di angoli e lati in ogni forma e si chiede di quantificarli.

Si trasferisce il contenuto *shapes* alla disciplina Educazione Stradale e si individua, attraverso un'attività ricreativo-educativa all'aperto, i segnali stradali con le diverse forme. Si instaura una discussione di gruppo sul significato dei diversi segnali a seconda della forma e dell'indicazione. Sulla semantica del segnale si introduce il verbo modale *must* nella sua forma affermativa e negativa (*mustn't*). Attraverso un'ulteriore *substitution table* si richiede un *matching* funzionale alla verifica della comprensione di significato.

Si trasferisce infine il contenuto nella disciplina Scienze, rimandando le forme analizzate alle parti del corpo. Come spunto creativo si parte dalla lettura della storia di *Pinocchio* di Collodi e si riconoscono le parti del corpo come forme geometriche nel burattino di legno. Si spiegano allora i termini relativi alle parti del corpo e si richiede un'attività di *labelling* e di scrittura per verificare l'apprendimento corretto dei vocaboli.

#### *Commento complessivo (CLIL)*

I modelli di attività e di processi cognitivi (*information processing, reasoning, enquiring, creative thinking, evaluating*) presentati nel corso delle lezioni CLIL sono stati sedimentati dagli insegnanti che già insegnano la lingua inglese a scuola e subito sperimentati nelle loro ipotesi progettuali.

Dai *topics* selezionati si evince una preferenza per quelle discipline (*Maths, Science, Cookery*) che prevedono uno stretto legame tra teoria e pratica, principio cardine della didattica di laboratorio.

Il laboratorio disciplinare e linguistico si attua in una ricerca di sinergia fra i concetti disciplinari, gli apprendimenti linguistici e i procedimenti mentali, per strutturare gli *steps* in sequenza, dal semplice al complesso (dalle attività di identificazione e riconoscimento alla classificazione, ad attività di creazione e manipolazione linguistico-cognitiva), per organizzare l'interdisciplinarietà come approfondimento di *content* e lingua, per offrire schede di *assessment* che verifichino *syllabus* e contenuti per uno scopo specifico.

Tuttavia pianificare percorsi CLIL rimanda ad un lavoro collegiale complesso che ha bisogno di tempo per essere organizzato in modo che sia l'input che l'output abbiano comprensibilità e efficacia. Di conseguenza si conclude che questo primo modulo formativo CLIL all'estero per docenti di inglese ha fornito spunti linguistici e metodologici di notevole rilevanza per la qualificazione della formazione e del bagaglio culturale dell'insegnante, ma è allo stesso tempo solo l'inizio di una ricerca per migliorarsi e interrogarsi sulle infinite opportunità culturali che offre l'incontro delle discipline con l'educazione linguistica. Si auspica pertanto un perfezionamento della formazione in servizio degli attuali docenti, ma soprattutto un rinnovamento della formazione iniziale dei futuri insegnanti di lingue straniere nella scuola primaria, affinché possano provare il piacere della scoperta dei contenuti e dei procedimenti sottesi alle diverse discipline e raccogliere la ricchezza degli stimoli e delle intuizioni dei bambini per prepararli sempre più ad una dimensione culturale europea.

### **Bibliografia**

- Cameron L. (2001), "Teaching Languages to Young Learners", Cambridge University Press.
- Coonan, C. M. (2002), "La lingua straniera veicolare", UTET, Torino.
- Moon J. (2000), "Children Learning English", Macmillan, Oxford.
- Pinter, A. (2006), "Teaching Young Language Learners", Oxford University Press.
- Richards, J.C. W.A. Renandya (a cura di) (2005), "Methodology in Language Teaching", Cambridge University Press.
- Toni B. (2006), "Reflective Teacher", in *Rivista dell'Istruzione*, Maggioli, gennaio-febbraio 2006.
- Toni B. (2006), "Creative Classroom", in *Vita dell'Infanzia*, Opera Nazionale Montessoriana, marzo-aprile 2006.



## PARTE III

### **Norme in cammino per la lingua inglese**



## INTRODUZIONE

*Dario Ghelfi\**

*Questi ultimi anni sono stati obiettivamente segnati, nel settore specifico dell'apprendimento linguistico, da una lineare azione dei corpi legislativi e del Ministero nei confronti dell'introduzione della lingua inglese nella scuola elementare/primaria.*

*Al contrario di quanto si è verificato in altri settori, laddove i diversi governi hanno legiferato in modo differenziato, con la conseguente ricaduta della norma amministrativa nei confronti della lingua inglese (che nel frattempo si è affermata come una sorta di 'linguaggio di base' intereuropeo) si è andati avanti con il chiaro obiettivo della sua universale introduzione nel sistema scolastico italiano.*

*Il dibattito non ha, ovviamente, trascurato il problema del coinvolgimento delle altre lingue comunitarie; resta comunque il fatto che sull'inglese non ci sono dubbi. Si è convinti che si tratta di una lingua-passaporto per comunicare nell'ambito dell'intera Europa, anche perché negli altri paesi questa è la decisione che è stata adottata (quale che ne siano i motivi); se i danesi ed i lituani hanno scelto come prima lingua straniera nel loro sistema scolastico l'inglese, per comunicare con loro non resta che studiare quella lingua anche dalle nostre parti, a meno che non si pensi di studiare il danese ed il lituano (e tutte le altre lingue comunitarie, dal magiaro al norvegese).*

*Questo non significa che in tutti i documenti non si sia sottolineato che ogni lingua vive soltanto con la cultura che le sta alle spalle, che la sorregge e l'alimenta, senza la quale non è nulla. È un principio che vale per tutte le lingue, e si ribadisce con forza il concetto che non è possibile considerare la lingua inglese come un solo strumento per comunicare (negli altri Paesi europei, oltre che nel Regno Unito), quanto come il prodotto di una civiltà e di una storia.*

*Le direttrici di marcia sono state sostanzialmente due.*

*La normativa, a partire dagli anni '80 (i Programmi della scuola elementare sono del 1985) si è via via snodata per supportare giuridicamente e per spingere all'azione la scuola, che si attivava per dare prospettive concrete alle dichiarazioni di principio del legislatore.*

*Si è trattato di un'operazione estremamente complessa e ricca di contenuti; da una parte si è ripreso il dibattito culturale sul significato profondo dello studio delle lingue*

---

\* Dirigente Tecnico, Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

*straniere, dall'altro si è optato per la concretezza, ponendosi come obiettivo la soluzione del problema fondamentale dell'apprendimento della lingua inglese: il reclutamento degli insegnanti, in una situazione di generale carenza che investiva anche la scuola secondaria di primo grado (laddove la lingua straniera si insegnava, ma con la richiesta dell'utenza tutta sbilanciata sull'inglese, a fronte di una forte presenza di insegnanti di francese).*

*L'operazione è talmente complessa che non poteva che coinvolgere tutti, dal centro, dal Ministero, alla periferia, ai Provveditorati agli Studi, poi Centri Servizi Amministrativi, ed infine Uffici Scolastici Provinciali, per il tramite degli Uffici Scolastici Regionali, naturalmente dopo la loro istituzione.*

*E non si è trattato di una semplice operazione di passaggio di operatività dal centro alla periferia, come è nella logica delle cose, perché nelle varie province la risposta è stata pronta ed efficace, per il tramite delle strutture attivate in primo luogo dai Centri Risorse Territoriali, che hanno assunto la funzione di centro di raccordo delle esperienze, di 'forum' di dialogo e di consultazione, di tramite tra le diverse scuole ed i diversi ordini.*

*Nel frattempo il passaggio dalla norma all'azione si concretizzava sinergicamente in una serie di snodi, tutti volti al reclutamento e al perfezionamento degli insegnanti:*

- l'introduzione della prova di lingua nel concorso magistrale;*
- l'attivazione di una serie di corsi di formazione, anche 'iniziali' e comunque differenziati al loro interno, in relazione alle competenze degli insegnanti iscritti, certificate da Enti linguistici esterni;*
- l'aggiornamento degli insegnanti attraverso stages nel Regno Unito;*
- il coinvolgimento delle Università, dei Centri Linguistici, dell'IRRE, in sostanza del 'mondo' delle lingue straniere, presente sul territorio;*
- i tavoli di confronto con le Organizzazioni Sindacali, in ordine alle modificazioni indotte dalla nuova normativa sullo stato giuridico degli insegnanti.*

*È un'azione che prosegue, accelerandosi, oggi, e che diventa sempre più incisiva, con gli Uffici Regionali e Provinciali impegnati al massimo. I docenti stanno rispondendo bene, e con la fattiva collaborazione dei Dirigenti Scolastici un numero alto di corsi di formazione è stato attivato. Possiamo pensare che l'obiettivo di avere un corpo docente idoneo all'insegnamento della lingua inglese non sia più utopistico. Ma poiché l'utopia è il motore del progresso, cominceremo a pensare anche ad un'altrettanto massiccia formazione di insegnanti in altre lingue comunitarie.*

## L'INGLESE NELLA SCUOLA ELEMENTARE: UN IMPEGNO ISTITUZIONALE

*Dario Ghelfi\**

### **Premessa: una storia che viene da lontano**

È solo a partire dalla metà del XX secolo che la lingua inglese incomincia a 'penetrare' in Italia. Il riferimento all'Inghilterra, 'titolare' del più grosso impero coloniale del tempo e, di conseguenza, già da allora la lingua più conosciuta dall'élite mondiale, non l'aveva portata a strappare al francese il dominio linguistico nelle nostre scuole. Lingua della diplomazia, il francese era la lingua più studiata nelle nostre scuole medie, mentre nelle elementari il problema era, se mai, quello di studiare l'italiano. Il problema non è scomparso definitivamente nemmeno oggi, a fronte degli attacchi alla lingua nazionale, portati, anche, da una certa tecnologia.

Ma ecco che l'inglese cambia il proprio punto di riferimento, con il lento tramonto dell'Inghilterra che esce vincitrice, ma a fatica, della prima guerra mondiale; gli Stati Uniti si affermano, al suo posto, come una potenza planetaria, a partire dall'aprile del 1917, quando dichiarano guerra agli Imperi Centrali e dall'anno successivo, quando riversano nelle pianure del nord della Francia un milione di soldati.

La parentesi fascista chiude, però, l'Italia all'Europa e agli Stati Uniti; bisognerà attendere la fine della seconda guerra mondiale e l'esplosione della potenza militare, economica, finanziaria e culturale statunitense (*tour court* 'americana').

Intanto continua, nella scuola media di 1° grado (la 'prima scuola' in cui si studiano le lingue straniere) il dominio del francese e la quasi generalità degli studenti italiani studia questa lingua. A fronte dell'affermazione degli Stati Uniti si incomincia a porre il problema dell'insegnamento della lingua inglese: le famiglie lo richiedono, le scuole affrontano il problema con offerte bilinguistiche (per mantenere i posti in organico della 'vecchia' lingua ed offrire contemporaneamente quella 'nuova'), i genitori si organizzano, protestano, a volte bivaccano davanti alle scuole, in tempi di iscrizioni, per assicurare ai propri figli la frequenza nelle classi 'di inglese'.

Non è compito di questa nostra riflessione ripercorrere gli interventi ministeriali, le iniziative degli Enti Locali, le sperimentazioni didattiche attivate dalle scuole nella direzione dell'introduzione dell'insegnamento della lingua inglese nei nostri curricula. Rimandiamo ad altre occasioni la riflessione su questo complesso lavoro e fissiamo la nostra attenzione su quelle norme che hanno formalizzato le richieste che venivano dalla società e dall'utenza.

---

\* *Dirigente Tecnico, Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*

## I 'mitici' programmi del 1985

Il vero e proprio punto di partenza per l'insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare è rappresentato dai Programmi del 1985: *il D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104 'Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria'*. Sono programmi che includono tra le 'loro' discipline la lingua straniera, spendendosi, poi, anche nella direzione della scelta di quella che poi sarà l'opzione definitiva dell'utenza e delle norme: la lingua inglese.

Questi Programmi sono un testo importante perché tracciano *le linee pedagogico-metodologiche dell'insegnamento-apprendimento della lingua straniera*, in una visione che anche oggi, a distanza di venti anni, ci sentiamo di sostenere.

“Nel quadro di una visione globale dell'educazione linguistica, l'iniziale apprendimento di una seconda lingua è possibile, purché si attui un'ideale mediazione didattica che tenga conto del graduale processo di evoluzione dell'alunno.

La finalità è quella di:

- aiutare ed arricchire lo sviluppo cognitivo offrendo un altro strumento di organizzazione delle conoscenze;
- permettere al fanciullo di comunicare con altri attraverso una lingua diversa dalla propria;
- avviare l'alunno attraverso lo strumento linguistico, alla comprensione di altre culture e di altri popoli”.

Vediamo questo passaggio: “Per le finalità che la scuola elementare persegue, la scelta di questa o quella lingua non è determinante. La lingua può essere scelta tenendo presenti, oltre alle richieste della comunità, criteri oggettivi di utilità sociale e culturale. Si terrà conto, tuttavia, del carattere veicolare della lingua inglese, in quanto offre occasioni più frequenti di esperienza e, quindi, di rinforzo positivo per l'uso generalizzato che se ne fa nei mezzi di comunicazione, negli scambi internazionali e in campo tecnologico (ad esempio, nel linguaggio dei calcolatori). Nelle zone del nostro paese dove il plurilinguismo è condizione storica, fondata su usi locali e garantita talvolta anche da norme statutarie o legislative di ordinamento scolastico e dove si registrano specifici flussi migratori e turistici, la scelta della lingua straniera non mancherà di tener conto di queste caratteristiche. Quale che sia la lingua scelta, è importante che l'alunno sia in grado, al termine della scuola elementare, di sostenere una facile conversazione e una breve lettura che si riferisca ad esperienze concrete di vita quotidiana”.

Significative le Indicazioni didattiche, in linea con le più avanzate esperienze: “Per aiutare il fanciullo a raggiungere senza difficoltà il traguardo sopra annunciato, la scelta del metodo riveste una grande importanza. Sarà bene, perciò, che l'insegnante programmi l'attività didattica tenendo conto di alcuni suggerimenti desunti dalle più valide esperienze in atto. Secondo tali esperienze, anche l'approccio alla lingua straniera ri-

spetta sostanzialmente la sequenza comprensione-assimilazione-produzione, ovviamente nei limiti in cui tale processo può realizzarsi nella scuola elementare. È necessario che inizialmente l'attività didattica si svolga in forma orale, sviluppando nell'alunno la capacità di comprendere i messaggi e di rispondere ad essi in maniera adeguata.

Successivamente ci si potrà avvalere, con opportuna gradualità, anche di materiali che propongono all'alunno esempi molto semplici di lingua scritta, attivando in lui la consapevolezza delle diversità esistenti tra il codice orale e quello scritto. Attraverso tale fase, che include la lettura vera e propria di facili testi sui quali sarà bene soffermarsi e ritornare frequentemente, l'alunno diverrà capace, senza indebite forzature, anche di un'elementare produzione scritta.

Sin dall'inizio si utilizzeranno cartelloni, disegni, maschere, burattini e marionette, si organizzeranno giochi individuali e di gruppo per stimolare l'apprendimento naturale delle strutture fonologiche, lessicali e morfosintattiche e preparare il passaggio al successivo stadio dell'apprendimento analitico. Metodo, quindi, che attraverso attività motivanti, lo aiuti ad acquisire e ad usare il lessico con una certa libertà di variazione all'interno di facili strutture fisse. In un secondo tempo, l'alunno sarà avviato a eseguire alcune semplici riflessioni linguistiche in situazione di contrasto o analogia fra l'italiano e la lingua straniera.

In questo senso, anche per superare vecchi stereotipi che facevano della grammatica e della traduzione con vocabolario il contenuto essenziale dell'insegnamento, si potrebbe dire che il fanciullo apprende un'altra lingua solo imparandone l'uso come strumento di comprensione e di comunicazione.

Particolarmente importante, sotto questo profilo, sarà l'acquisizione di un considerevole patrimonio lessicale, scoperto e riutilizzato in situazioni significative attraverso l'audizione, la conversazione, l'associazione audiovisiva (immagine – parola – frase), l'apprendimento di modi di dire, di filastrocche e di canzoni. Il ricorso ad alcuni sussidi ormai ampiamente diffusi, come il registratore audio e le videocassette, agevererà il compito dell'insegnante anche per quanto riguarda la correttezza della dizione nelle catene sonore. La corrispondenza interscolastica potrà offrire nelle ultime classi occasioni di uso concreto della lingua straniera”.

Abbiamo voluto espressamente citare le indicazioni didattiche, perché le ritroveremo, successivamente, nelle successive disposizioni ministeriali.

In sintesi:

- la lingua straniera come scelta di cultura;
- la veicolarità dell'inglese;
- una didattica aperta ed innovativa.

### **La riforma del 1990: decolla la lingua straniera**

Passano cinque anni e la scuola italiana affronta la sua *vera prima riforma*, che incide profondamente sull'organizzazione: scompare definitivamente il docente unico, già messo in crisi dalla scuola a tempo pieno; le classi si aggregano in 'moduli' affidati ad un team di docenti.

*Legge 5 giugno 1990, n. 148 'Riforma dell'ordinamento della scuola elementare'.* La lingua straniera entra in gioco all'art. 10, laddove leggiamo:

"1. Nella scuola elementare è impartito l'insegnamento di una lingua straniera.

2. Le modalità per l'introduzione generalizzata dell'insegnamento della lingua straniera, i criteri per la scelta di detta lingua, per l'utilizzazione dei docenti e la definizione delle competenze e dei requisiti di cui gli stessi docenti debbono essere forniti ad integrazione di quanto previsto dal comma 8 dell'art. 5, sono definiti con apposito decreto del Ministro della Pubblica Istruzione da emanarsi entro un anno dalla data di entrata in vigore della presente legge, sentito il Consiglio Nazionale della pubblica istruzione e previo parere delle competenti Commissioni parlamentari.

3. Nelle scuole elementari in cui, per disposizioni legislative speciali, l'insegnamento di più lingue è obbligatorio, l'introduzione dell'insegnamento della lingua straniera può essere disposto previa intesa con gli enti locali competenti".

E qui, finalmente, possiamo collocare l'effettivo punto di partenza, il decollo della lingua straniera (affermazione, dapprima, indifferenziata) o meglio della lingua inglese (precisazione, dopo) nella scuola elementare. Dalla Legge 148/90 muove, infatti, tutta una serie di norme che renderà effettivo quell'insegnamento che i Programmi del 1985 avevano ipotizzato, proposto in via teorica.

Così, ci pare che il *Decreto Ministeriale del 28 giugno 1991*, sia una sorta di pietra miliare. In relazione all'insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare, individua nel collegio dei docenti (sentito il Consiglio di Circolo), l'organo deputato a vagliare le esigenze locali, in ordine alla scelta della lingua. Nel decreto si stabilisce, ancora, che l'insegnamento di una lingua straniera debba partire dalla classe seconda; ci si rende conto, evidentemente, di essere ancora in una fase di transizione e si fa esplicito riferimento alle reali disponibilità presenti sul territorio (quanti sono gli insegnanti in grado di insegnare una lingua straniera?), ciò che porta alla conclusione che il suo insegnamento debba essere attivato a partire, di norma, dalla classe terza. Segue una serie di indicazioni tecniche, sulle ore settimanali di lezione (tre), in aggiunta all'orario delle attività didattiche, che è stabilito, com'è noto, in 27 ore settimanali.

*Non si parla, ancora, di lingua inglese, ma indifferenziatamente di lingua straniera*, laddove nelle scelte dei genitori l'opzione per l'inglese sarà massicciamente maggioritaria, con qualche problema operativo, in quelle scuole dove sono presenti insegnanti con competenze in lingue altre, come il tedesco e lo spagnolo; resta il fatto che, a parte qualche 'isola', l'utenza vuole massicciamente l'inglese.

Non mancano le preoccupazioni d'ordine pedagogico e metodologico e si scrive che le ore di insegnamento debbono essere determinate in non meno di tre interventi, da realizzarsi in giorni diversi e che, comunque, nelle classi funzionanti a tempo pieno, devono essere assicurate le tre ore settimanali di insegnamento di lingua straniera.

Altro problema è quello relativo alla collocazione oraria della lingua straniera, che deve essere tale da garantire l'unitarietà dell'insegnamento e la piena integrazione della disciplina nel curriculum. È una precisazione importante, perché il rischio di un percorso linguistico staccato, avulso dal curriculum generale, non è da sottovalutare, perché spesso si tratta di un insegnamento affidato ad un docente che lavora con un numero di alunni molto alto (e in più classi, anche sei o sette).

### Nasce lo specialista

Nel decreto del 1991 si precisa che l'insegnamento della lingua straniera è affidato ad un insegnante elementare, in possesso di precise competenze (enucleate in uno specifico articolo), inserito nel modulo organizzativo e didattico posto in essere dalla legge n. 148/90. Compare, così, di fatto, una nuova figura di docente: leggiamo che in questa fase, che è chiamata di transizione, l'insegnamento della lingua straniera è affidato, oltre che all'insegnante *'specializzato'* (che la insegna, avendone le competenze, nella sua classe e/o nel modulo), ad un insegnante *specialista*, che si dichiara disponibile, al quale sono assegnate, in via generale, sei classi (comunque, non più di sette), assumendone la contitolarità.

Questa assunzione della contitolarità è 'dovuta', dal punto di vista della normativa, ma è di difficile realizzazione nella concretezza operativa (si tratta, infatti, di condividere la programmazione educativo-didattica con 6-7 classi).

Osserviamo, a questo punto, l'art. 5 del Decreto, che è significativo anche per gli ulteriori sviluppi dell'insegnamento della lingua straniera e ne definisce gli obiettivi:

- "padroneggiare la lingua d'uso per le situazioni di comunicazione quotidiana con sufficiente fluency, con correttezza formale e proprietà lessicale, relativamente alle abilità audio-orali;
- conoscere altresì gli elementi caratterizzanti la cultura, intesa nel senso antropologico, dei paesi di cui insegna la lingua;
- decodificare la lingua scritta per gli aspetti dei messaggi che più immediatamente si correlano al mondo dell'alunno e alla sua esperienza scolastica;
- essere in grado di scrivere brevi brani, appropriati e formulati correttamente;
- essere informato sui fondamentali approcci e metodi di insegnamento di una lingua straniera con i riferimenti alle scienze dell'educazione che didattica e metodologia implicano".

L'avvio dell'insegnamento generalizzato della lingua straniera è, qui, indicato per l'anno scolastico 1992-93.

Articolatissimo sarà l'intervento del Ministero in merito alla formazione, che si svilupperà in una serie di Circolari ministeriali relative alla struttura dei corsi rivolti agli insegnanti elementari<sup>1</sup>:

- C.M. 334 del 31.10.1991,
- C.M. 339 del 6.11.1991;
- C.M. 367 del 22.11.1991;
- C.M. 116 del 21.04.1992;
- C.M. 227 del 17.07.1992;
- C.M. 306 del 31.10.1992;
- C.M. 379 del 31.12.1992;
- C.M. 130 del 24.04.1993;
- C.M. 204 del 21.06.1993;
- C.M. 330 del 25.11.1993;
- C.M. 38 del 9.02.1994;
- C.M. 217 del 15.07.1994.

### **Lingua straniera e curriculum**

Non mancano i suggerimenti per ricondurre l'insegnamento della lingua straniera nell'alveo del rinnovato curriculum della scuola elementare.

La *C.M. 21 aprile 1992*, n. 116 esplicita che "l'insegnamento della lingua straniera rappresenta una svolta di grande valore pedagogico e culturale nel contesto del processo di riforma in atto. Tale insegnamento arricchisce le opportunità offerte dalla scuola elementare per lo sviluppo della competenza linguistica e della consapevolezza interculturale dei bambini e si configura come risposta di alto profilo alle sollecitazioni provenienti dalle stesse politiche comunitarie per la formazione del cittadino europeo". Chiarisce come la scuola elementare sia "impegnata a garantire risposte didattiche ed organizzative per il raggiungimento di livelli soddisfacenti di unitarietà curricolare e per realizzare percorsi coerenti e non discontinui nell'apprendimento delle lingue straniere all'interno della scuola dell'obbligo", fermandosi poi su considerazioni sulla gradualità nell'estensione, imposta dal quadro delle compatibilità concernenti le risorse di organico complessive.

La Circolare imposta un piano di fattibilità triennale e detta le norme relative al reclutamento dei docenti. Interessanti sono le indicazioni relative alla programmazione e all'organizzazione didattica, che richiamano quelle dei Programmi del 1985: "La programmazione didattica, sia che l'insegnamento della lingua straniera venga impartito da

---

<sup>1</sup> Ministero della Pubblica Istruzione - Direzione generale dell'Istruzione Elementare, La formazione degli insegnanti di lingua straniera nella scuola elementare, CEDE, MPI/DIRELEM, Università, Progetto-LISE, 1995.

docente specialista, sia che venga impartito da docente specializzato, sarà volta ad assicurare la piena integrazione della disciplina nell'attività didattica. L'insegnamento della lingua straniera, infatti, dovrà puntare a sviluppare la competenza linguistica e la consapevolezza interculturale come fattori dell'unitario processo di formazione dell'alunno. L'introduzione della nuova disciplina sarà quindi intesa come opportunità di arricchimento formativo, evitando settorializzazioni e rischi di secondarizzazione. Tale principio sarà tenuto presente, soprattutto nel caso di docente specialista, anche per gli aspetti organizzativi concernenti l'attività di programmazione, l'articolazione oraria dell'insegnamento della lingua straniera, la verifica comune".

È evidente la preoccupazione per i pericoli di una caduta in quella che è definita 'secondarizzazione', in relazione al fatto che l'insegnante specialista (al contrario del docente specializzato, che, come sappiamo, si occupa di insegnamento di lingua straniera nelle sole classi di cui è direttamente titolare) lavora su un numero alto di alunni, iscritti a più classi, anche se a quelle estende la sua contitolarità. Permane una specifica preoccupazione pedagogica, in ordine all'introduzione dell'insegnamento della lingua straniera, laddove, più che per altre discipline, si danno direttamente consigli: "l'orario di insegnamento della lingua straniera abbia una scansione che assicuri tempi distesi di apprendimento per i bambini. Va ovviamente evitato il rischio di ricondurre tale insegnamento a disciplina".

### **Nuovi modelli di formazione dei docenti**

Ovviamente, il problema più impellente riguarda il reclutamento del personale docente, da attingere tra i maestri elementari.

La *C.M. n. 227 del 17 luglio 1992* apre il discorso sui colloqui di selezione dei futuri candidati ai corsi e enuclea le direttive alle quali le iniziative di formazione devono attenersi. Al termine della selezione, i docenti dovranno essere raggruppati in fasce differenziate, in relazione alle competenze possedute. Da queste competenze, ovviamente, deve prendere l'avvio la formazione che si articolerà in tre gruppi.

"I docenti selezionati devono essere divisi in tre fasce di livello in base alla competenza linguistica posseduta e, di conseguenza, al tipo di formazione di cui necessitano:

- Gruppo A: formazione esclusivamente metodologico-didattica;
- Gruppo B: formazione linguistica e glottodidattica;
- Gruppo C: formazione glottodidattica con un forte intervento di sostegno linguistico per raggiungere il livello 'soglia' di competenza comunicativa necessaria per insegnare".

In base ai risultati dei colloqui di selezione saranno organizzati i corsi (di cui si suggeriscono anche le date e l'arco di tempo nel quale procedere all'avvio), che si differenziano, sia per le tematiche che affrontano, sia per le ore di impegno complessivo.

La Circolare si occupa dei corsi di tipo A e B; indica uno specifico criterio da seguire, per l'ottimizzare gli esiti cursuali: limitare il numero massimo di docenti per gruppo di apprendimento (da un minimo di 15 ad un massimo di 20 corsisti).

Intanto con il *D.M. 18.2.1992* la Direzione Elementare aveva fatto partire un progetto (DIRELEM-LISE) per la formazione dei docenti, in vista, appunto, dell'introduzione della lingua straniera nella scuola elementare. Detto progetto è affidato al CEDE e condotto in stretta collaborazione con la Direzione Elementare stessa e i Centri Linguistici di Ateneo di sette università: Bari, Bologna, Firenze, Roma, Siena, Udine e Venezia. Come indicato nel Protocollo di Intesa tra Ministero e CEDE, il progetto DIRELEM-LISE persegue la duplice finalità di progettare e sperimentare un modello di formazione che raccordi i bisogni della scuola elementare con il quadro europeo, e di monitorare sistematicamente le diverse iniziative di formazione verso gli insegnanti elementari di lingua straniera. L'ipotesi guida è che i docenti in servizio possano conseguire obiettivi di padronanza sia linguistica, sia metodologico-didattica, sia relazionale nella lingua straniera, stante la presenza di specifiche condizioni di insegnamento-apprendimento che si individuano nelle *variabili di sfondo* (competenze e professionalità pregresse, motivazione alla riqualificazione professionale, condizioni di sviluppo organizzativo), con l'Università vista come l'ambiente privilegiato dell'elaborazione culturale e della formazione avanzata degli adulti e in aspetti della formazione, direttamente legati alla lingua straniera (una formazione che tenga conto sia delle finalità di formazione linguistica e metodologico-didattica, coerenti con le esigenze di una scuola di dimensione europea, sia della specificità del contesto e della funzione docente dell'insegnante elementare).

La *C.M. n. 379 del 31.12.1992*, da parte sua, si occupa dell'organizzazione dei corsi dei docenti selezionati per il Corso C. Si tratta di corsi previsti per 300 ore delle quali quasi il 90% sono destinate al rinforzo linguistico. Infatti lo schema-base prevede:

- 250 ore, riservate alla formazione linguistica;
- 50 ore, dedicate all'aggiornamento glottodidattico (che deve seguire quello linguistico).

C'è un'evidente preoccupazione in ordine alla necessità di poter utilizzare, nei più brevi tempi possibili, i docenti. È una costante che si ripete, anche perché la carenza di docenti idonei porta a fortissimi aggravi di bilancio per il reclutamento del personale necessario ad impartire un insegnamento della lingua inglese che si vuole, che deve, essere generalizzato.

Per favorire la generalizzazione dell'insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare ed utilizzare tutte le risorse disponibili, la *C.M. n. 130 del 24.04.1993* fornisce le indicazioni per sperimentare un percorso di formazione di 500 ore destinato agli insegnanti che si sono autosegnalati e che sono disponibili a seguire i corsi, pur non possedendo i requisiti richiesti per partecipare alle precedenti iniziative.

Si tratta di un itinerario sperimentale che vede interessati nell'organizzazione dei corsi un certo numero di Direzioni Didattiche, sedi di intercircolo, ed il Centro Europeo dell'Educazione di Frascati (che, oltre a costruire un modello sperimentale di formazione, ha il compito di progettare gli strumenti di monitoraggio di tutte le iniziative di formazione già svolte o in atto).

“I docenti autosegnalati sono selezionati con un colloquio per verificare sia l'effettivo impegno a frequentare i corsi, sia la reale intenzione di insegnare in seguito la lingua straniera (si verifica, infatti, leggendo i risultati di monitoraggi e di ricerche sul campo, che ci sono docenti 'idonei all'insegnamento dell'inglese' che non sono impegnati in questa attività). Di nuovo la raccomandazione è che il numero massimo dei partecipanti a ciascun corso sia di 15 docenti; se le richieste sono inferiori possono partecipare, con una frequenza opportunamente calibrata, i docenti già selezionati (gruppo A, B e C) che non hanno potuto prendere parte alle precedenti iniziative.

Detti corsi, nel biennio 1992-93 e 1993-94, devono riservare:

- 450 ore alla formazione linguistica;
- 50 ore a quella metodologico-didattica.

Si concludono con una prova di accertamento finale del raggiungimento degli obiettivi formativi”.

### **Verso il curricolo verticale**

Negli anni '90 procedono il reclutamento e la formazione dei docenti, mentre le scuole si interrogano sugli spazi di iniziativa curricolare (anche nel campo delle lingue), che si aprono con l'introduzione dell'autonomia (Legge 59/1997).

Di particolare rilievo, a tal fine, si presenta la *C.M. 6 agosto 1999, n. 197*.

In premessa si ricorda come la Legge n. 440/97 abbia istituito il fondo per l'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa e per gli interventi perequativi, destinato, tra l'altro, all'attivazione dell'insegnamento di una seconda lingua comunitaria nella scuola media e ad iniziative per l'adeguamento dei programmi di studio dei diversi ordini e gradi di istruzione (e come, nel quadro di tale normativa, la D.G. Istruzione scuola secondaria di 1° grado avesse introdotto nell'anno scolastico 1998-99 lo studio non curricolare e facoltativo di una seconda lingua comunitaria). Per quanto concerne la scuola elementare si ribadisce il quadro di riferimento, per lo sviluppo in continuità dell'insegnamento-apprendimento delle lingue straniere, dalla scuola materna fino all'ultimo anno della scuola secondaria di 2° grado.

Definiti gli stanziamenti si comunicano gli adempimenti da porre in essere dalle istituzioni scolastiche che intendono partecipare alle azioni previste nel progetto; si richiamano gli impegni per quanto concerne la scuola materna, stabilendo che la partecipazione di tale settore sia condizionato al fatto che le sezioni interessate funzionino ad

orario completo e che si situino nei circoli didattici nei quali si prevede l'insegnamento della stessa lingua fin dal primo ciclo della scuola elementare (mentre per la scuola media, nel caso in cui il numero degli alunni iscritti al secondo anno risulti particolarmente ridotto, la prosecuzione potrà essere assicurata anche attivando corsi in collaborazione tra scuole limitrofe, previo accordo tra i capi d'istituto interessati).

Si riprendono i concetti già esplicitati per quanto concerne il gruppo di apprendimento, *che può non coincidere con il gruppo classe* ed essere costituito da alunni provenienti da sezioni o classi diverse secondo criteri che garantiscano la massima efficacia dell'azione progettata (criteri di omogeneità per competenze, motivazioni, interessi, criteri relativi a specifiche esigenze formative di alunni sotto il profilo linguistico, ecc.). Altra circostanza sottolineata è che, per mantenere la validità organizzativa e didattica progettuale, ogni corso deve essere tendenzialmente costituito da 15 allievi, elevabile fino ad un massimo di 20, ove lo richiedano particolari esigenze.

Nella costituzione dei gruppi di apprendimento, tenuto conto della continuità del percorso formativo, organizzato in moduli su più anni scolastici e al fine di ottimizzare le risorse impiegate, si chiede che vada acquisita espressamente la disponibilità da parte degli allievi interessati a frequentare le attività di lingua comunitaria per il monte orario complessivo dell'azione prescelta.

Per quanto concerne i docenti, le scuole sono chiamate ad individuare le risorse professionali interne e/o esterne più idonee allo svolgimento del compito di insegnamento della lingua straniera. A tal fine esse possono servirsi della consulenza del '*gruppo lingue*' menzionato più avanti nella stessa Circolare, insediato presso il Provveditorato agli Studi.

“Nella scelta del personale da utilizzare, per la scuola secondaria di 1° e 2° grado, si dovrà privilegiare il reclutamento di docenti e/o esperti in possesso di *titoli di specializzazione* rilasciati da università straniere o da enti a ciò autorizzati (operanti anche in Italia) quali una laurea o un diploma post-laurea e/o una specializzazione per l'insegnamento della lingua come lingua straniera e/o un attestato comprovante il livello di conoscenza della lingua comunitaria da insegnare. Si danno, di seguito, precise indicazioni sulla scelta dei docenti e sull'ordine della loro scelta (entrano in gioco anche esperti esterni al sistema in possesso di una laurea e/o di una specializzazione per l'insegnamento della lingua come lingua straniera conseguita all'estero in Università o Istituti autorizzati e laureati in lingue straniere con corso di studi quadriennale nella lingua da insegnare”.

### **Le strutture di supporto**

La C.M. 197/99 è importante anche per il fatto che presenta, a supporto del processo di insegnamento delle lingue straniere, nuovi punti di riferimento, *nuovi soggetti*, collocati presso i Provveditorati agli Studi:

- il *gruppo lingue unitario*, che deve tener conto delle realtà già operanti sul terri-

torio e che deve essere espressione delle professionalità dalla scuola materna alle secondarie di secondo grado, quali docenti, formatori, capi di istituto, ispettori tecnici (tale gruppo, si legge, può operare anche per singoli segmenti di istruzione, ma costituisce la sede unitaria per i dibattiti sulle azioni da intraprendere sul territorio nell'ambito della legge n. 440/97). La struttura può essere l'occasione più idonea per correlare processi e prodotti delle iniziative ex L. 440/97 con quelli delle attività curricolari e opera in stretto collegamento con il nucleo dell'autonomia;

- il *referente provinciale* per l'attuazione del progetto lingue 2000, valorizzando il personale già impegnato in tali compiti (ad esempio i componenti dei Gruppi Provinciali di lingua straniera della scuola elementare o i referenti del progetto "seconda lingua comunitaria nella scuola media").

I Provveditorati agli Studi sono chiamati, inoltre, ad individuare una o più scuole che possano fungere come *centro risorse territoriale* (CRT). I centri territoriali, già individuati per il progetto della scuola media, possono estendere la loro funzione alle scuole di ogni ordine e grado, previa verifica approfondita sulle reali condizioni di operatività. Si richiama la massima attenzione affinché la scelta ricada comunque su una scuola adeguatamente attrezzata, che permetta una libera fruizione delle strutture e dei macchinari necessari per svolgere tale ruolo.

Dal punto di vista strettamente finanziario, si legge di stanziamenti per azioni perequative e di supporto ed in particolare per dotare il centro risorse di adeguati supporti software, materiali didattici e informativi necessari per lo svolgimento delle attività di cui è sede; per retribuire le ore aggiuntive per i docenti e il personale ATA che si impegnino a far funzionare il CRT, in particolare per le attività connesse con le iniziative di formazione dei docenti; per consentire alle scuole, che ne fanno richiesta, l'acquisto di materiali didattici multimediali, a condizione che queste dispongano di una adeguata attrezzatura (centro di autoapprendimento) per la loro fruizione.

### **Il progetto Lingua 2000: la scuola dell'autonomia**

Il dibattito ha fatto entrare fortemente in gioco l'idea di una lingua straniera che si muova avendo per sfondo il progetto della costruzione di un'Europa unita. C'è, prima di tutto, il richiamo all'esigenza di "costruire i cittadini d'Europa su fondamenta comuni ... [ciò che] ... comporta che essi siano in grado o siano messi in grado di stabilire rapporti tra loro al fine di conoscersi e di riconoscersi e, soprattutto, di identificarsi in una prospettiva storica comune, ancorché fondata su usi, costumi, culture e lingue diverse, che appartengano alla stessa famiglia linguistica ovvero a famiglie linguistiche di natura e storia anche distanti".

Decolla un'iniziativa, definita Progetto Lingue 2000; le attività progettuali iniziano con l'anno scolastico 1999-2000.

Dalla Sintesi presentata nel sito del Ministero (<http://www.istruzione.it>) leggiamo che sono necessari:

- attenzione per il gruppo di apprendimento che dovrà essere di consistenza numerica ridotta, 15-20 allievi, raggruppati per livelli di competenza iniziale e per interessi, al posto della classe curricolare (e non c'è chi non noti come l'insegnamento della lingua straniera prefiguri il superamento della consolidatissima struttura portante della nostra scuola, la classe);

- riferimento a livelli di competenza degli allievi che, superando il quadro nazionale, siano determinati secondo parametri e descrittori definiti dal Consiglio d'Europa;

- correlazione (stretta e non casuale tra apprendimento della lingua e nuove tecnologie dell'informazione, una 'alleanza' che ritroveremo sempre marcata e ribadita nelle disposizioni successive;

- l'ipotesi di strutturare un percorso modulare;

- il tema della certificazione (tipico del processo di insegnamento-apprendimento delle lingue, che non trova riscontro nelle altre discipline del curricolo delle scuole italiane), nel senso che si apre la possibilità che gli allievi acquisiscano certificazioni di competenze rilasciate da organismi internazionali accreditati (si precisa che tali certificazioni sono riconosciute fuori dai contesti scolastici e che, agli alti livelli, costituiscono il passaporto per l'iscrizione alle università straniere;

- l'apertura alla seconda lingua straniera (anche per abilità parziali) dalla scuola media al termine degli studi, la qual cosa sembra connotare una sorta di preoccupazione per il fatto che l'opzione per l'apprendimento della lingua inglese, chiuda alle altre lingue comunitarie, anche se si rimane un po' perplessi per la dizione 'abilità parziali' per questa seconda scelta;

- il tema del potenziamento dello studio di una sola lingua, che va nella direzione dello stretto collegamento tra lingua e cultura dei Paesi in cui viene parlata.

Gli *assi portanti del progetto* sono individuati:

- nello sviluppo in continuità dell'insegnamento-apprendimento di almeno una lingua straniera dalla scuola materna fino all'ultimo anno dell'istruzione secondaria di 2° grado, cui si accompagna, in parallelo, l'offerta dell'apprendimento di studio di una seconda lingua straniera a partire dal primo anno della scuola secondaria di 1° grado;

- nell'introduzione e/o prosecuzione della lingua straniera curricolare fino alla classe terminale delle superiori;

- nell'attività di potenziamento delle lingue curricolari applicando le innovazioni del progetto alla prassi didattica corrente;

- in una finalità dell'apprendimento, posta nell'apprendimento della lingua straniera in vista di competenze pragmatico-comunicative come costante dell'intero percorso formativo;

- in una scelta di obiettivi, che appaiono individuati nello sviluppo delle competenze comunicative di ricezione, interazione e produzione orale e scritta tenendo conto dell'età di riferimento, della progressione del percorso, degli ambiti e dei contesti d'uso specifici nei vari ordinamenti scolastici.

Si torna a definire come destinatario un gruppo ristretto di allievi (si torna ad indicare come massimo il numero di 15), di livello omogeneo di competenza per permettere una maggiore fruizione individuale del tempo-parola, una pratica orale intensiva e un costante monitoraggio del processo di apprendimento.

Viene definito un monte-ore, che è ripartito su un intero ciclo di studi (dalla materna-elementare, alla media, alla superiore), con un'articolazione annuale determinata dai singoli istituti scolastici. Tale monte ore annuale va organizzato in moduli di apprendimento di breve durata (20-30 ore), formulati con precisi obiettivi e contenuti in termini di descrittori in uscita. È previsto un monitoraggio sistematico quanti-qualitativo per una rilevazione dei dati significativi del percorso formativo.

Ritorna il discorso della *valutazione* e delle *certificazioni*: le competenze acquisite e verificate in itinere sono intese come crediti formativi capitalizzabili e cumulabili, tali da permettere ad ogni allievo di costruirsi un portfolio personale lungo tutto l'arco della scolarità. Le certificazioni dei livelli di competenza sono articolati secondo la scala globale di riferimento del Consiglio d'Europa e possono essere rilasciate dagli enti certificatori riconosciuti. Le scuole possono procedere anche a forme di certificazione interna su standard nazionali condivisi.

Si consiglia l'impiego diffuso delle tecnologie informatiche e multimediali, che sono viste come catalizzatrici di motivazione, strumento privilegiato di comunicazione interculturale, di indagini e di ricerche in lingua straniera.

Si individua nel *centro risorse territoriale a livello provinciale* il luogo di formazione per i docenti e di socializzazione delle esperienze compiute; le risorse professionali sono al centro dell'attenzione, in quanto è previsto un piano di aggiornamento-formazione (diversificato secondo i bisogni individuati relativamente ai tre cicli scolastici), che deve essere mirato a migliorare le competenze comunicative e linguistiche degli insegnanti della scuola elementare, a riorientare dal punto di vista didattico-metodologico, a introdurre le innovazioni didattico-organizzative previste dal progetto.

È contemplato, stante la situazione di carenza di personale insegnante idoneo, l'inserimento di docenti esterni al sistema, per il tramite di contratti d'opera.

## **Il contesto europeo**

Il progetto 'Lingua 2000', richiamando le precedenti prese di posizioni ministeriali, intende chiarire la ragioni politiche e pedagogiche della scelta, in favore dell'insegnamento-apprendimento delle lingue straniere. Dette ragioni sono colte nella "necessità di

indicare la pluralità delle lingue per la formazione del cittadino europeo, in quanto la costruzione di una cittadinanza europea passa attraverso la comprensione della varietà dei modi di vita, tradizioni culturali, valori, atteggiamenti che connotano i paesi dell'Unione Europea. Una familiarizzazione con le culture che compongono il quadro dell'Europa dei popoli è uno dei contributi più produttivi che la scuola può e deve dare per la formazione dei cittadini europei. Dunque la conoscenza di una lingua comunitaria è la via privilegiata sul piano formativo, poiché la lingua è il veicolo più diretto per l'accesso alla cultura di un altro popolo"; per questa ragione, si scrive, è indispensabile che sia garantito lo studio di una lingua straniera in ogni ordine e grado di scolarità e sia offerto a tutti l'insegnamento facoltativo di una seconda lingua straniera.

Gli estensori del progetto sono ben cosci della realtà delle scuole europee e così leggiamo che se pure sarebbe ideale per ogni sistema scolastico garantire ai propri studenti una competenza in due lingue straniere, la realtà è molto diversa: *la maggior parte degli alunni europei completa il ciclo dell'obbligo con un livello di competenza insoddisfacente nell'unica lingua straniera studiata.*

Che lo sfondo comunitario sia tenuto continuamente presente, così come la realtà della costruzione europea, si vede quando si citano i numerosi Programmi d'Azione (Lingua, Comenius, Leonardo da Vinci, ecc.), che hanno permesso di approfondire tematiche e fornire esempi di buone pratiche. Il Libro Bianco 'Insegnare e apprendere', pubblicato dalla Commissione Europea nel 1995, individua nella scarsa conoscenza delle lingue straniere uno degli ostacoli alla mobilità di studenti e lavoratori e conseguentemente pone la promozione della conoscenza di tre lingue comunitarie come quarto obiettivo generale.

E non si può che puntare sulla *continuità* per qualificare l'offerta formativa: gli alunni si aspettano di continuare a studiare la stessa lingua nei gradi successivi; di qui la necessità di dare "l'opportunità di proseguirne lo studio attraverso offerte opzionali di durata variabile e attraverso percorsi diversificati in relazione a specifiche abilità da sostenere o rinforzare così come prevedere attività di potenziamento delle lingue curricolari".

Va poi definendosi la questione dell'opzione della lingua inglese: si indica l'Inglese come priorità, in quanto è fuori discussione il suo ruolo di lingua di comunicazione transnazionale e come alfabeto delle nuove tecnologie. È una considerazione che emerge dal documento elaborato dalla Commissione dei saggi 'Contenuti essenziali per la formazione di base' (del 1998), laddove si legge che l'offerta dell'Inglese deve essere generalizzata e metodologicamente adeguata sia ai bisogni comunicativi, sia alle esigenze di orientamento e di utilizzo delle tecnologie informatiche e multimediali ormai presenti in tutti i settori del lavoro e nella vita quotidiana.

## Il curriculum modulato per competenze

Il Progetto 'Lingua 2000' prevede due ipotesi curricolari:

a) l'inglese è la prima lingua obbligatoria curricolare a partire dal ciclo primario, come avviene in alcuni paesi (Danimarca, Paesi Bassi, Grecia). Una seconda lingua si affianca all'inglese dal primo anno del ciclo secondario (11 anni);

b) l'inglese è opzionale, ma se ne prevede almeno l'apprendimento come lingua di comunicazione nell'arco della scolarità dell'obbligo.

C'è il problema particolare della certificazione delle *competenze e dei crediti scolastici e formativi*, in quanto "nell'Europa della mobilità bisogna prevedere che qualsiasi credito acquisito durante la scolarità sia spendibile in tutto il percorso di formazione e trasportabile in qualsiasi ambito professionale. È essenziale quindi introdurre la certificazione degli esiti di apprendimento". Si ricorda come a livello europeo e internazionale esistano enti accreditati, che misurano e certificano i livelli di competenza nelle lingue straniere e, ad essi si può fare riferimento per introdurre la cultura e la pratica della certificazione anche nel sistema scolastico italiano. Ciò che implica un ripensamento del sistema di valutazione in relazione a capacità-competenze definite in termini di livelli di abilità linguistiche singole o integrate. "Si tratta di delineare e proporre una serie di segmenti di insegnamento, autoconsistenti ma tra loro correlati, e di indicare strumenti e modalità per la valutazione dei risultati" (vedi il 'Portfolio linguistico' elaborato dal Consiglio d'Europa, un documento che diventa una 'tessera personale delle competenze linguistiche', che ciascun allievo modifica, aggiorna e perfeziona seguendo il suo percorso formativo).

Si rammenta come il percorso ipotizzato rientri nel contesto delle opportunità offerte dalla L. 440/97 e dal D.M. 251/98, che consentono sia l'erogazione di un'offerta aggiuntiva che una maggiore flessibilità nell'organizzazione della didattica, con un insegnamento-apprendimento delle lingue straniere che si sviluppa secondo blocchi di apprendimento, che portano al raggiungimento di livelli di competenza mutuati dal 'Quadro Comune Europeo di riferimento' (che è visto sia come un repertorio degli studi sulla metodologia dell'insegnamento delle lingue straniere, sia come l'esito di una ricerca di 'un linguaggio comune' che renda comparabili e trasparenti i percorsi, le tappe di apprendimento e i livelli di competenza raggiunti nelle lingue europee).

Interessante è l'ipotesi di un possibile percorso di insegnamento di due lingue straniere, laddove la prima inizia con un percorso propedeutico sin dalla scuola materna e prosegue con 800 ore di apprendimento formale; la seconda inizia dalla scuola media e prosegue fino al termine del biennio (triennio per l'istruzione professionale e gli istituti d'arte), per 440 ore.

Così "dal secondo anno della scuola materna si possono prevedere, come prima presa di contatto con la lingua straniera, attività di sensibilizzazione e familiarizzazione ai

suoni e ai segni della lingua straniera per la fruizione, produzione e concettualizzazione dei sistemi di rappresentazione riferibili ai diversi tipi di codici: un'azione mirata alla costruzione condivisa, tra scuola materna ed elementare, di un percorso di lingua straniera unitario e continuo”.

Ritorna, a livello organizzativo, la proposta della modularità, mentre si pone il problema, ineludibile, di una formazione comune tra gli insegnanti dei due ordini di studi, per la condivisione del modello didattico organizzativo (per quanto, per soddisfare i bisogni di apprendimento legati a questa fascia di età, si possano tuttavia prevedere momenti di formazione specifici).

“Per la *scuola elementare* lo studio di una lingua straniera obbligatoria e curricolare per n. 300 ore effettive prevede l'avvio del processo di consapevolezza della lingua e lo sviluppo delle abilità di comunicazione orale di base su contenuti linguistici precisi in ambiti legati al vissuto del bambino. Una particolare enfasi sarà posta sull'aspetto fonologico e sullo sviluppo delle abilità ricettive. La scrittura può essere strumentalmente usata in funzione degli obiettivi specifici di apprendimento. È indicato il raggiungimento di una competenza comunicativa, corrispondente al livello introduttivo-elementare (A1)”.

La scuola può prevedere lo sviluppo dell'insegnamento linguistico nell'arco dei cinque anni o su anni scolari individuati nel piano dell'offerta formativa, anche tenendo conto della continuità con lo studio in via sperimentale di una lingua straniera avviato in alcune scuole materne, con un monte ore da distribuire nell'arco dei cinque anni di scuola elementare, per il tramite di moduli brevi e flessibili che permettono l'effettiva frequenza dei bambini, che favoriscono una sistematica attività di valutazione interna, un'efficace possibilità di recupero e che rendono l'apprendimento della lingua fattore di motivazione e non causa di ansia o scoraggiamento. Ciò comporta, evidentemente, il superamento della classe e la gestione della scuola a classi aperte in relazione ai bisogni formativi del singolo allievo, la progettazione di moduli di 'compensazione' *in itinere* e anche alla fine del percorso delle 300 ore per permettere a tutti i fanciulli di avvicinarsi all'universo lingua straniera senza la 'paura' della selezione o di una sanzione troppo rigida dei livelli.

### **Il quadro europeo di riferimento**

I documenti europei rappresentano il filo conduttore della ricerca sul curricolo di lingua straniera avviato con il progetto 'Lingua 2000'.

Si ricorda come nel documento del Consiglio d'Europa 'Portfolio europeo delle lingue', si legga che “durante l'infanzia e all'inizio dell'adolescenza, il problema delle qualificazioni non si pone veramente”, ma che al termine del ciclo di studi della scuola primaria si può comunque ipotizzare come obiettivo il conseguimento del certificato

del livello di competenza corrispondente all'incirca all'A1 (introduttivo) salvo, come sempre, verifica sperimentale. Si rilascia un attestato scolastico, conseguito attraverso prove valutative tarate su standard nazionali condivisi e con materiali concordati con gli enti certificatori accreditati in Italia e in altri paesi europei, o comunque, con una formale certificazione rilasciata dagli stessi enti certificatori.

Il Progetto formalizza l'impegno per la prima lingua straniera in 300 ore, ponendo l'accento sulla comunicazione con attività di ricezione, interazione e produzione, anche scritte. Si auspica che siano favoriti una maggiore presa di coscienza dei contenuti linguistici e culturali e lo sviluppo di abilità diversificate all'interno di un progetto educativo, richiamando i descrittori di competenze (per il raggiungimento di una competenza comunicativa corrispondente al livello intermedio-soglia (A2-B1)).

Sono definiti i vari *livelli*:

- A1. Comprende e usa espressioni di uso quotidiano e frasi basilari tese a soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e gli altri ed è in grado di fare domande e rispondere su particolari personali come dove abita, le persone che conosce e le cose che possiede. Interagisce in modo semplice purché l'altra persona parli lentamente e chiaramente e sia disposta a collaborare.

- A2. Comprende frasi ed espressioni usate frequentemente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad esempio, informazioni personali e familiari di base, fare la spesa, la geografia locale, l'occupazione). Comunica in attività semplici e di routine che richiedono un semplice scambio di informazioni su argomenti familiari e comuni. Sa descrivere in termini semplici aspetti del suo background, dell'ambiente circostante sa esprimere bisogni immediati.

- B1. Comprende i punti chiave di argomenti familiari che riguardano la scuola, il tempo libero ecc. Sa muoversi con disinvoltura in situazioni che possono verificarsi mentre viaggia nel paese in cui si parla la lingua. È in grado di produrre un testo semplice relativo ad argomenti che siano familiari o di interesse personale. È in grado di descrivere esperienze ed avvenimenti, sogni, speranze e ambizioni e spiegare brevemente le ragioni delle sue opinioni e dei suoi progetti.

- B2. Comprende le idee principali di testi complessi su argomenti sia concreti che astratti, comprese le discussioni tecniche nel suo campo di specializzazione. È in grado di interagire con una certa scioltezza e spontaneità che rendono possibile un'interazione naturale con i parlanti nativi senza sforzo per l'interlocutore. Sa produrre un testo chiaro e dettagliato su un'ampia gamma di argomenti e spiegare un punto di vista su un argomento fornendo i pro e i contro delle varie opzioni.

- C1. Comprende un'ampia gamma di testi complessi e lunghi e ne sa riconoscere il significato implicito. Si esprime con scioltezza e naturalezza. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, professionali e accademici. Riesce a produrre te-

sti chiari, ben costruiti, dettagliati su argomenti complessi, mostrando un sicuro controllo della struttura testuale, dei connettori e degli elementi di coesione.

- C2. Comprende con facilità praticamente tutto ciò che sente e legge. Sa riassumere informazioni provenienti da diverse fonti sia parlate che scritte, ristrutturando gli argomenti in una presentazione coerente. Sa esprimersi spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso, individuando le più sottili sfumature di significato in situazioni complesse.

Gli obiettivi dell'insegnamento sono ambiziosi, ma si innestano nella prospettiva di una cittadinanza europea.

“L'analisi della situazione, in relazione ai ritmi del confronto europeo e alle politiche di investimento nell'istruzione e nella formazione in ambito nazionale ed internazionale impongono che gli allievi della scuola italiana imparino quanto prima a comunicare nelle lingue europee più diffuse, con ciò stesso potenziando le proprie capacità cognitive e le proprie strategie di apprendimento”. Si insiste sul fatto che comunicare in una lingua altra rispetto la lingua materna significa già pensare in dimensione europea e tale prospettiva può peraltro realizzarsi sia attraverso l'uso comunicativo e funzionale delle lingue apprese, sia attraverso una esposizione più frequente agli stimoli e ai segnali delle culture altre che sono presenti nella realtà italiana contemporanea.

Si richiama l'attenzione sui linguaggi non verbali che i giovani padroneggiano anche per portato culturale personale; sui media, che sono ormai alla portata di tutti gli studenti, spesso nello stesso ambito scolastico; sulle nuove tecnologie multimediali, che il sistema istruzione ha messo a disposizione nelle aule scolastiche: tutti 'elementi', questi che rappresentano mezzi e strumenti 'privilegiati' per accompagnare, rinforzare e mantenere le competenze comunicative in una lingua straniera. Si ricorda che, nella parte dei programmi del 1985, dedicata alla lingua straniera, si può leggere che “è importante che al termine della scuola elementare il fanciullo sia in grado di sostenere una facile conversazione e una breve lettura”.

### **Il reclutamento dei docenti di lingua inglese**

L'esigenza di dare una risposta alle richieste dell'utenza pone il problema del reperimento degli insegnanti di lingua inglese (una preoccupazione che 'segna' tutte le disposizioni ministeriali). A parte gli insegnanti elementari laureati in lingua inglese (per scelta personale), che sono presenti in misura estremamente minoritaria nelle scuole, è evidente che occorre muoversi immediatamente nella direzione della formazione.

A questa esigenza il Ministero risponde con una duplice operazione:

- l'introduzione della lingua inglese nei bandi di concorso magistrale; chi supera le relative prove (unitamente a quelle ordinariamente previste) acquisisce uno specifico punteggio utile per la definizione delle graduatorie dei vincitori;

- la formazione, con la 'costruzione' di una serie variegata (in relazione alle competenze certificate, e da certificarsi, dei docenti che aspirano all'insegnamento della lingua inglese) di corsi, gestiti dai Provveditorati agli Studi.

Ad esemplificazione citiamo dall'art. 3 del *Bando di Concorso Magistrale* del 1999.

I candidati possono chiedere, ai sensi dell'art.400, comma 3, del D.L.vo n.297/94, di essere ammessi a sostenere, subordinatamente al superamento della prova scritta e di quella orale, anche una o più prove facoltative per l'accertamento della conoscenza delle lingue straniere di cui al citato D.M. 28.6.91.

Significativamente (con una sorta di selezione preventiva verso l'alto) si ammettono a sostenere le prove facoltative di lingua straniera solo i candidati che abbiano superato la prova scritta e la prova orale, con un punteggio non inferiore a 28/40 in ciascuna prova. Si stabilisce che il punteggio ottenuto a seguito del superamento della prova facoltativa di lingua straniera, si somma a quello ottenuto a seguito del superamento della prova scritta e di quella orale.

### **Gli scambi con l'estero**

Negli ultimi anni sono state predisposte iniziative concernenti corsi di perfezionamento per docenti italiani in Gran Bretagna. Riportiamo, a livello esemplificativo, la *C.M. 2 giugno 1998*, che annunciava le istruzioni relative alla partecipazione all'attività di perfezionamento dei docenti di scuola elementare che insegnavano la lingua inglese, in applicazione del Protocollo Esecutivo e degli accordi culturali tra Italia e Gran Bretagna. Si trattava di attività posta in essere dal Ministero, Direzione Generale Scambi Culturali e Direzione Generale Istruzione Elementare, d'intesa con il '*British Council*', per un corso destinato a 16 docenti elementari di ruolo, che insegnassero la lingua inglese o che svolgessero attività di formazione e di aggiornamento nei confronti degli insegnanti elementari che, a loro volta, avrebbero insegnato la lingua.

Il corso aveva lo scopo, oltre che di migliorare la competenza professionale dei docenti, di mettere i partecipanti in condizioni di assumere un ruolo di formatore finalizzato al sostegno per lo sviluppo professionale dei loro colleghi. Chiaramente uno dei requisiti richiesti era lo status di insegnante di ruolo presso una scuola elementare con insegnamento della lingua inglese.

I corsi, collocati generalmente presso campus universitari, sono sostanzialmente valutati in maniera più che positiva da parte dei partecipanti, anche perché le attività si articolano nella duplice direzione di seminari universitari, condotti con attenzione e riguardo alle esigenze di insegnanti, e di esperienze sul campo, con 'affidamento' ad una classe e ad un insegnante. Va ricordato come nell'ultima iniziativa del 2006 sono state quattro le Università inglesi coinvolte: Canterbury, Oxford, Bedford, Liverpool, con la combinazione di due giornate dedicate alla frequenza delle lezioni presso l'Università e

tre dedicate allo ‘*school placement*’ (i partecipanti apprezzano in particolare la fase dell’insegnamento nella classe ospitante: dopo la fase di osservazione e assistenza si è gradualmente passati ad interventi brevi di lingua e cultura italiana e di insegnamento di *literacy, numeracy, science, music, art, ICT* nonché lezioni complete su aspetti disciplinari concordati con l’insegnante di classe).

### **La formazione dei formatori**

La prosecuzione del progetto Lingua 2000 consente di dedicare una rinnovata attenzione al problema della formazione dei formatori<sup>2</sup> e di impostare quello della certificazione dell’apprendimento degli allievi. Torna la questione della seconda lingua straniera e si chiede la collaborazione della RAI e delle associazioni dei docenti.

La *Nota 16 gennaio 2001* si occupa del *raccordo con le Associazioni professionali di Lingue Straniere*.

Il Ministero comunica di aver sottoscritto in data 16.11.99 un Protocollo di intesa con le Associazioni professionali di Lingue Straniere ADILT, AISPI-SCUOLA, ANILS, LEND, TESOL-ITALY, e che è stato predisposto un progetto di ricerca-azione che sarà attuato sul territorio nazionale. Il progetto prevede il reperimento e l'eventuale ideazione originale di strumenti tesi alla auto-osservazione da parte dei docenti della propria prassi didattica, nonché di batterie di test e questionari orientati a rilevare le competenze degli allievi.

Si legge nella nota che la prima fase del progetto è stata avviata con un seminario destinato a 65 docenti formatori delle 4 lingue straniere del Progetto Lingue 2000, scelti dalle associazioni professionali in base alle loro competenze e all'impegno profuso nelle azioni promosse dalle stesse, nel quale sono stati messi a punto primi strumenti di rilevazione delle competenze degli alunni in uscita dagli attuali cicli scolastici, insieme a griglie di auto-osservazione delle prassi didattiche dei docenti e di osservazione degli atteggiamenti degli allievi. Si continua descrivendo una seconda fase che prevede che questi docenti formatori svolgano corsi di formazione nella propria provincia rivolti a docenti (massimo 12 per corso) in grado di collaborare fattivamente al progetto di ricerca azione, facendosi attori nella propria classe e/o coinvolgendo colleghi di altre classi. Si specifica che i corsisti debbono possedere un profilo professionale nel quale compaiano attività di sperimentazione, frequenza e/o docenza a corsi di aggiornamento dedicati all'argomento, pubblicazioni e attività collegate all'associazionismo professionale. Si chiede che i corsi, ove possibile, si svolgano presso i centri risorse territoriali del Progetto Lingue 2000; che abbiano la durata massima di 40 ore e che possano esse-

---

<sup>2</sup> C.M. 9 novembre 2000, n. 252 (Formazione dei formatori); C.M. 18 gennaio 2002 (Comitato nazionale); Lett. Circ. n. 195 del 2 agosto 2000 (Certificazione degli apprendimenti degli allievi).

re realizzati anche in momenti di osservazione e formazione a distanza (per un massimo di 20 ore), secondo le modalità scelte dai formatori in accordo con i corsisti. Si ipotizzano successive fasi, che prevedono la somministrazione di test, la validazione dei risultati a livello provinciale, regionale e nazionale e la disseminazione sul territorio attraverso incontri seminariali e convegni.

### **Quando l'insegnamento diventa ricerca**

L'accordo con le associazioni di disciplina promuove anche ipotesi di ricerca sull'insegnamento delle lingue.

Nel protocollo allegato, infatti, si delinea un vero e proprio programma di ricerca.

“L'ipotesi di lavoro assume che i descrittori di competenza del *Quadro Comune di Riferimento Europeo* del Consiglio d'Europa costituiscono obiettivi di competenza utili e trasparenti sui quali tarare i percorsi di apprendimento del sistema di istruzione italiano in tutte le sue articolazioni, dalla scuola elementare alla secondaria di secondo grado. La scuola dell'infanzia è altresì chiamata a giocare un ruolo in tale processo, ma appare problematico definire gli obiettivi in termini di competenza già in fase di ideazione; di contro, sarà possibile avanzare ipotesi di lavoro dopo un'attenta osservazione delle sperimentazioni in corso.

La necessità di varare un corso di formazione strutturato nell'ottica della ricerca-azione deriva dall'utilità di un impianto di ricerca immediatamente correlato alle prassi didattiche di un numero di classi e docenti rappresentativo della realtà nazionale, dalla quale emergano elementi significativi in relazione a obiettivi e competenze comunicative da perseguire nel sistema scuola, che possano concorrere a definire un curriculum nazionale di lingue straniere nelle scuole di ogni ordine e grado.

Il progetto operativo che si presenta prevede il reperimento e l'eventuale ideazione originale di strumenti tesi alla auto-osservazione dei docenti della propria prassi didattica nonché di batterie di test e questionari orientati a rilevare le competenze degli allievi nelle varie fasce di istruzione. Per la raccolta e l'analisi dei dati della ricerca sarà individuata una struttura in grado di fornire il supporto informatico nelle sue variegate articolazioni e determinarne il costo.

A) Il progetto di ricerca azione si pone i seguenti *obiettivi*:

- indicare le competenze in uscita nei vari percorsi formali di apprendimento o dei percorsi innovativi (lingue 2000 e/o altri percorsi sperimentali) di una lingua straniera in presenza delle variabili attualmente presenti e confrontandole con i descrittori del quadro;

- indicare un curriculum realizzabile in presenza delle medesime variabili i cui esiti si correlino ai descrittori del quadro comune;

- declinare un curriculum formale i cui esiti realizzino i descrittori del Quadro Comune Europeo ai diversi livelli di competenza e per i diversi gradi di istruzione. Il curriculum così delineato si accompagna a indicazioni e suggerimenti utili alla eventuale modifica del quadro di variabili dipendenti che intervengono nel processo di apprendimento-insegnamento. Inoltre il curriculum di cui si dice dovrebbe potersi articolare per ore di studio, piuttosto che per anno scolastico, in ragione dei cambiamenti ordinamentali delineati dalla riforma approvata dal Parlamento.

*B) Procedure:*

- rilevare le competenze degli allievi degli anni terminali dei diversi gradi di istruzione in ambiti territoriali che diano conto della stratificazione geografica del paese. Tali competenze sono confrontate con le indicazioni del quadro di riferimento per determinarne l'eventuale vicinanza o distanza;

- confrontare le competenze di gruppi omogenei di allievi allo scopo di individuare le variabili che ne determinano le differenze;

- mettere a confronto le progettazioni didattiche degli insegnanti con riguardo alle prassi esistenti e alle innovazioni introdotte dalla legislazione attuale (obiettivi, competenze, abilità, capacità, modularità...);

- condurre osservazioni nelle classi di apprendimento a cura dell'insegnante di classe ovvero a mezzo di un gruppo specializzato di osservazione;

- rilevare le prassi didattiche delle classi osservate.

*C) Modalità organizzative della ricerca azione e strumenti (omissis...).*

*D) Originalità delle associazioni*

Nella realizzazione del progetto di ricerca azione ciascuna associazione fornirà ai propri iscritti le indicazioni circa le modalità di realizzazione delle ipotesi delineate decidendo di apportare arricchimenti o ridimensionamenti degli obiettivi fissati in ragione delle riconosciute esperienze maturate sul campo.

A tale scopo le associazioni, previo accordo con i direttori dei corsi e compatibilmente con le risorse assegnate, potranno svolgere propri seminari di studio per i loro associati ai quali partecipano anche, a spese dell'Amministrazione, il direttore scientifico della ricerca-azione o un componente il nucleo operativo nazionale del progetto lingue 2000.

*L'alleanza tra inglese e tecnologia*, da parte sua, trova specifico riscontro con la *Nota 20 dicembre 2002*, avente per oggetto un Progetto di laboratorio d'inglese in collaborazione con RAI Educational. La Rai si rivolge direttamente ai Dirigenti Scolastici e comunica loro che, a seguito dell'attività di monitoraggio condotta in collaborazione con RAI Educational e mirata all'implementazione dei kit di ricezione satellitare in tutti gli istituti

coinvolti nella sperimentazione della Riforma dei Cicli Scolastici e in tutti i Centri Risorse Territoriali, si invia una prima versione delle 'Linee guida' del progetto *'Il Divertinglese'*, individuando contemporaneamente le risorse per l'acquisto dei televisori.

### **Scende in campo la RAI; nasce il 'Divertinglese'**

La sperimentazione della riforma degli ordinamenti (2002) ha visto la collaborazione con RAI Educational e il coinvolgimento di 251 istituti scolastici e di 204 Centri di Risorse Territoriali (CRT) operanti a livello nazionale.

In particolare, si legge nelle Linee guida del 2002, la prima attività che vedrà coinvolti in sinergia il MIUR, l'INDIRE, gli istituti della sperimentazione, i CRT e la RAI è il Laboratorio d'Inglese che, con la sua intensa programmazione quotidiana sul canale satellitare RAI EDU LAB, sosterrà gli istituti partecipanti fornendo loro un valido sostegno e un innovativo sistema di apprendimento della lingua inglese mediante l'utilizzo integrato delle nuove tecnologie e del mezzo televisivo.

Il risultato di questa intensa progettazione è 'Il Divertinglese'. Ogni giorno, dal lunedì al venerdì, dalle 9.30 alle 12.30 e dalle 14.30 alle 16.30, saranno trasmessi programmi di apprendimento della lingua inglese rivolti a bambini di un'età compresa tra i 5 e i 10 anni. Gli alunni si divertiranno a conoscere i numerosi personaggi del 'Divertinglese' e ad apprendere con loro le basi della lingua, e il docente li sosterrà costantemente anche interagendo con Internet per stampare copioni e schede didattiche di supporto di ciascuna puntata trasmessa, al fine di programmare adeguatamente il percorso di formazione più adatto alle esigenze della classe.

Si scrive, quindi, di un kit informativo per gli insegnanti sui prodotti e sulle modalità di fruizione dei servizi del 'Divertinglese' (uno strumento al servizio degli insegnanti 'tutor' delle classi coinvolte nel progetto che consentirà loro di pianificare con largo anticipo e prima dell'inizio delle trasmissioni le unità didattiche più attinenti al livello di apprendimento di ciascuna classe coinvolta). Poi si affronta il tema degli allestimenti e delle strumentazioni: il kit di ricezione satellitare sarà installato nei plessi principali di ogni istituto in modo da servire un massimo di 5 punti di ascolto (corrispondenti a 5 classi).

La *Nota 11 febbraio 2003* si occupa dell'avvio degli interventi formativi (inglese e uso didattico delle TIC) a sostegno del progetto nazionale di sperimentazione, ai sensi del D.M. n. 100 del 18.09.2002.

### **A partire dalle classi prime...**

Successivamente, il *Decreto Ministeriale 22 luglio 2003, n. 61*, rilancia una serie di iniziative finalizzate all'innovazione dei curricula e degli aspetti organizzativi, sulla base della Legge 53/03.

L'articolo 2 del Decreto si occupa di *alfabetizzazione informatica ed alfabetizzazione nella lingua inglese*, con specifiche iniziative di formazione in servizio. A decorrere dall'anno scolastico 2003-04, si legge, si procederà, nei primi due anni della scuola primaria, all'introduzione generalizzata dell'alfabetizzazione informatica e dell'alfabetizzazione nella lingua inglese, secondo quanto delineato dalle Indicazioni Nazionali. Sono assicurate le risorse necessarie per sostenere la generalizzazione dell'insegnamento della lingua inglese.

Nell'ottica del progressivo consolidamento dei processi di autonomia e di riforma del sistema scolastico, vengono assicurate al personale scolastico, all'interno del quadro delle iniziative generali di formazione, specifiche azioni di formazione in servizio, finalizzate al sostegno dei processi innovativi.

La *CM 29.8.2003, n. 69*, presenta linee di indirizzo e di orientamento relative all'alfabetizzazione informatica e della lingua inglese, a partire dal DM 61/03 e dalla CM 62/03.

Le linee operative ricordano che l'alfabetizzazione della lingua inglese riguarda un ambito di attività e un insegnamento nei quali la scuola primaria ha maturato da tempo significative esperienze attivando, anche in assenza di obblighi normativi, innovazioni ed ampliamenti dell'offerta formativa. In particolare:

“L'alfabetizzazione della lingua inglese, prevista dalla legge del 28.03.2003, n. 53, art. 2, comma f, ... deve svilupparsi in maniera generalizzata dall'anno scolastico 2003-04 tenendo presenti gli obiettivi specifici di apprendimento che figurano nelle Indicazioni Nazionali.

In coerenza con tali obiettivi si ritiene utile far riferimento ad alcuni aspetti del processo insegnamento-apprendimento, peraltro ampiamente noti a tutti i docenti che da anni si applicano all'insegnamento della lingua inglese:

- l'approccio metodologico impiegato è costantemente ispirato alla centralità del bambino;
- l'insegnamento della lingua, in questa fascia di età, costituisce soprattutto un processo di sensibilizzazione alla lingua inglese;
- le attività comunicative riguardano in particolare l'ascoltare e il parlare;
- lo sviluppo dell'oralità assume in questa fase un'importanza preminente rispetto alle altre abilità;
- l'apprendimento del bambino nella scuola primaria costituisce un processo unitario che, in modo diverso, coinvolge tutte le discipline, a partire dall'esperienza;
- l'alfabetizzazione della lingua inglese configura un ambiente di apprendimento prima che un oggetto di studio. Di conseguenza, è importante utilizzare la lingua inglese anche all'interno di altre attività disciplinari, secondo un accostamento unitario che non preveda una rigida e predefinita organizzazione oraria, ma la possibilità di un utilizzo flessibile della risorsa 'tempo', anche in relazione alle capacità potenziali e alle competenze reali degli allievi;

- di grande utilità può rivelarsi una lettura integrata degli itinerari di lingua italiana e di lingua inglese, nell'ambito dell'educazione linguistica;
- opportuno potrà risultare l'uso di attività motivanti collocate in situazioni significative da un punto di vista linguistico ed affettivo;
- l'approccio metodologico impiegato sarà più efficace se caratterizzato dalla ludicità, dalla sensorialità e dall'azione;
- meritevole di considerazione è l'utilità dell'impiego delle attrezzature tecnologiche per l'insegnamento-apprendimento della lingua inglese”.

Per sostenere il concreto avvio dell'insegnamento viene promosso un piano di formazione dei docenti di tipo *e-learning* integrato, che si avvale della piattaforma dell'INDIRE PuntoEdu.

Altre opportunità di formazione destinate ai docenti sono quelle realizzate da RAI Educational con la programmazione di un palinsesto denominato 'Divertinglese', con materiali prodotti per la fruizione da parte degli allievi nei gruppi classe-interclasse e di livello, corredati di schede per la utilizzazione didattica da parte dei docenti.

## **Il 'rilancio' della formazione dei docenti**

È da una norma di carattere generale (e non 'proveniente' dal Ministero) che il processo di universalizzazione dell'insegnamento della lingua inglese nella scuola italiana trova ulteriori conferme. Si tratta della *Legge 30 dicembre 2004, n. 311*, la 'legge finanziaria per il 2005', laddove al comma 128, leggiamo:

“L'insegnamento della lingua straniera nella scuola primaria è impartito dai docenti della classe in possesso dei requisiti richiesti o da altro docente facente parte dell'organico di istituto, sempre in possesso dei requisiti richiesti. Possono essere attivati posti di lingua straniera da assegnare a docenti specialisti solo nei casi in cui non è possibile coprire le ore di insegnamento con i docenti di classe o di istituto. Al fine di realizzare quanto previsto dal presente comma, la cui applicazione deve garantire il recupero all'insegnamento sul posto comune di non meno di 7.100 unità per ciascuno degli anni scolastici 2005-06 e 2006-07, sono attivati corsi di formazione, nell'ambito delle annuali iniziative di formazione in servizio del personale docente, la partecipazione ai quali è obbligatoria per tutti i docenti privi dei requisiti previsti per l'insegnamento della lingua straniera. Il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca adotta ogni idonea iniziativa per assicurare il conseguimento del predetto obiettivo”.

La norma tende a recuperare più di 10.000 posti di insegnanti specialisti (tra docenti di ruolo e supplenti annuali), con un notevole risparmio per il bilancio del Ministero, coinvolgendo in maniera più diretta i docenti delle classi nell'insegnamento della lingua inglese. Non c'è spazio per i dubbi: ogni docente della scuole elementare è tenuto (secondo precise regole di ingaggio) ad insegnare le lingue straniere, così come è tenu-

to ad insegnare la matematica o l'italiano, ma al momento gli insegnanti elementari in grado di impartire questo insegnamento sono assolutamente insufficienti. Gran parte dei docenti della scuola elementare non conosce la lingua inglese (che è parte integrante del curriculum degli alunni), che dovrebbe insegnare. Si impone una massiccia operazione di formazione, in modo da raggiungere, almeno in prima istanza, l'obiettivo di avere almeno un insegnante su due in grado di svolgere quell'insegnamento (ciò che comporterebbe la copertura di tutti quelli che chiamavamo i moduli e le classi a tempo pieno). Si parla di obbligatorietà della formazione che, come vedremo, sarà più un'ipotesi teorica che un obbligo immediato, stante anche l'impossibilità di promuovere in tempi brevi una così massiccia azione di formazione. Il problema si complica anche per il fatto che ci sono le raccomandazioni europee che chiedono un insegnamento qualificato, addirittura per due lingue comunitarie, oltre a quella materna.

È la *Nota 1446 del 29 luglio 2005*, emanata dalla Direzione Generale del Personale della scuola, che dà il via all'operazione di formazione; ne sono coinvolti una serie di strumenti operativi, risorse finanziarie, Centri Linguistici Universitari e Agenzie specializzate.

In anteprima, la Direzione Generale per il personale della scuola aveva emanato una sua Nota il 5 aprile 2005 per attivare un Progetto sperimentale per lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative degli insegnanti di scuola primaria, richiamando la Direttiva n.60 del 26 luglio 2004, concernente gli obiettivi e la ripartizione delle risorse previste dalla Legge n.440/97, con particolare attenzione all'insegnamento della lingua inglese nella scuola primaria, all'alfabetizzazione nelle tecnologie informatiche e all'introduzione di una seconda lingua comunitaria nella scuola secondaria di primo grado. In tal senso il progetto, elaborato da una Commissione coordinata dal prof. Maurizio Gotti dell'Università degli Studi di Bergamo e assunto dall'Amministrazione, prevede percorsi di formazione per i diversi livelli di competenza dei docenti di scuola primaria che intendano insegnare la lingua inglese.

Le proposte richiamano quelle precedenti avanzate nelle 'Linee di orientamento per la formazione in servizio dei docenti di lingua inglese delle scuole dell'infanzia e primaria' elaborato dal Gruppo di lavoro istituito con Decreto del 26.5.2003, nonché le indicazioni fornite dal Piano d'azione comunitario 2004-2006 per promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica. Si suggerisce "di prestare particolare attenzione alla progettazione di percorsi formativi di natura linguistica per il miglioramento delle competenze linguistico-comunicative dei docenti, attivando le collaborazioni più opportune con le risorse disponibili sul territorio. Per la preparazione metodologico-didattica, percorsi specifici saranno disponibili nell'ambiente di apprendimento PuntoEdu dell'INDIRE".

Il problema è far decollare, con immediatezza, iniziative di formazione in servizio mirate a sviluppare sia le competenze linguistico-comunicative che le competenze di-

dattiche e metodologiche necessarie per un efficace insegnamento delle lingue straniere a partire dalla scuola dell'infanzia, tenendo presente che l'obiettivo finale è la progressiva formazione linguistica di tutti i docenti di lingue straniere nella scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado.

### **Caratteristiche del modello formativo**

Gli aspetti significativi del progetto di formazione rilanciato nel 2005 sono così sintetizzabili:

- *la finalità generale*: è facilitare l'insegnamento della lingua inglese e di una seconda lingua straniera comunitaria da parte dello stesso docente nella scuola secondaria di 1° grado;

- *l'obiettivo prioritario* dei percorsi di lingua straniera, consistente nell'avvicinare progressivamente i docenti ai livelli di competenza linguistico-comunicativa richiesti per un insegnamento adeguato delle lingue straniere nelle scuole d'infanzia, primaria e secondaria di primo grado;

- *la tipologia dei soggetti* coinvolti nell'attività formativa, identificati nei docenti di lingue straniere nella scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, in particolar modo coloro che non siano in possesso delle competenze linguistico-comunicative considerate di base;

- *i livelli di base* dei docenti di lingue straniere richiesti dal processo di riforma, identificati nel B 1 del QCER, per la scuola d'infanzia e primaria, e nel B2 del QCER per la scuola secondaria di primo grado;

- *le competenze in uscita* dalle iniziative di formazione, identificate nei livelli considerati di base;

- *i possibili strumenti di rilevazione* delle competenze linguistico-comunicative del docente all'inizio del processo di formazione;

- *le strutture e i contenuti dei percorsi formativi*, determinati in funzione dei bisogni formativi dei corsisti nonché delle specificazioni previste dal QCER;

- *le modalità* dei percorsi formativi, sia in presenza sia a distanza;

- *le modalità di integrazione* della componente corsuale con quella in autoapprendimento, sia on line sia via satellite;

- le possibilità di *formazione all'estero*;

- *la certificazione* in uscita delle competenze acquisite.

Le azioni previste rimandano “ad una pluralità di offerte formative in funzione dei bisogni diversificati dell'utenza, da contestualizzare in ambito territoriale”. In sintonia con le linee europee sulla formazione e nell'ottica di raggiungere progressivamente alti numeri di docenti linguisticamente qualificati, la strategia che consente un'organizzazione flessibile ed efficace dei percorsi è rappresentata da un modello formativo integrato, che preveda l'interrelazione tra itinerari in presenza e a distanza.

In particolare, si propone l'attivazione dei seguenti percorsi formativi di lingua straniera:

- corsi annuali prevalentemente in presenza, con formula intensiva, estensiva o mista secondo le esigenze territoriali, articolati in moduli per il raggiungimento di un livello di competenza direttamente superiore a quello di partenza. Per quanto riguarda la durata dei corsi, i documenti del Consiglio d'Europa specificano il numero di ore di studio (comprehensive sia della formazione in presenza che in autoapprendimento) che l'apprendente standard impiega per raggiungere da zero i vari livelli del QCER<sup>3</sup> (180-200 ore per raggiungere il livello A2; circa 380 ore per raggiungere il livello B1; 500-600 ore per raggiungere il livello B2);
- moduli-percorsi di mantenimento e approfondimento per i docenti in possesso di livelli pari o superiori ai livelli considerati di base;
- formazione con modalità mista: attività corsuale in presenza affiancata da *e-learning*, percorsi formativi on line integrati da trasmissioni via satellite, nell'ottica di offrire un piano di formazione integrato e flessibile;
- periodi intensivi all'estero per attività di formazione di tipo linguistico e specialistico;
- formazione linguistica on line, da organizzare in base alla richiesta del territorio e alla tipologia dei docenti.

### **L'organizzazione dei corsi: flessibilità delle soluzioni**

Per assicurare un'implementazione adeguata di tale sistema, si dovrà procedere prioritariamente alla realizzazione di alcune operazioni:

- valorizzazione e potenziamento della rete territoriale esistente per le lingue straniere che, debitamente assistita da strutture di coordinamento e di indirizzo, assicuri a livello sia nazionale sia regionale il funzionamento di un sistema di formazione permanente;
- definizione delle competenze in uscita dalle iniziative di formazione;
- rilevazione delle competenze professionali del docente all'inizio del processo di formazione;
- rilevazione dei bisogni di formazione rispetto al profilo di uscita e conseguente contratto formativo;
- rilevazione in uscita delle competenze acquisite;
- adozione di un sistema per la formalizzazione ed il riconoscimento delle competenze acquisite;
- creazione di un sistema di valutazione che certifichi il completamento del percorso formativo.

I percorsi formativi saranno caratterizzati da una certa *flessibilità* in rapporto alla specificità dei bisogni individuali di formazione e di quelli professionali emergenti e

---

<sup>3</sup> Quadro Comune Europeo di Riferimento.

saranno segnati da specifici indici di percorso (test di ingresso per la definizione dei gruppi di livello, test *on line*, questionari). “In rapporto alla specificità dei bisogni individuali di formazione e di quelli professionali emergenti, i corsi a carattere linguistico-comunicativo, da svolgere prevalentemente con attività in presenza, sono integrati-affiancati da itinerari *on line*, via satellite; comunque i livelli e i contenuti dei corsi saranno determinati *in funzione dei bisogni formativi* dei corsisti nonché delle specificazioni previste dal QCER”.

Sono fornite, a conclusione, specifiche indicazioni sulle *caratteristiche* che i corsi dovranno avere (formula intensiva, estensiva o mista secondo le esigenze territoriali). I corsi potranno essere integrati da attività di formazione in *e-learning* e via satellite, nonché di formazione all'estero; il numero dei docenti iscritti ad ogni corso non dovrebbe superare le 15 unità, mentre le 10 ore finali del corso dovrebbero essere dedicate alla preparazione dell'esame di certificazione.

I soggetti coinvolti vanno dal MIUR agli Uffici Scolastici Regionali (con le proprie strutture provinciali) e le scuole autonome, che organizzeranno le attività in relazione alle esigenze diversificate del territorio e dei singoli docenti, con il supporto di risorse professionali e strutture diffuse sul territorio (referenti e gruppi tecnici per le lingue, associazioni professionali, IRRE, CRT, scuole polo, ecc.) da potenziare e collegare, per l'elaborazione e la realizzazione del piano formativo regionale.

### **Il ruolo dei 'Centri Linguistici Universitari'**

Il tema della certificazione delle competenze coinvolge il rapporto con le strutture universitarie ed i loro centri linguistici.

La *Nota 10.2.2006* si occupa del Protocollo di Intesa tra INDIRE e AICLU (Associazione Italiana Centri Linguistici Universitari) e del Piano di formazione per lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative e metodologico-didattiche in lingua inglese degli insegnanti di scuola primaria.

Il protocollo si colloca nel quadro normativo delle responsabilità e delle funzioni che le Università sono chiamate ad assicurare al sistema scolastico, con particolare riferimento alla formazione iniziale e in servizio del personale docente (cfr. Legge n.53/2003, articolo 5, e D.L.vo n. 227 del 17.10.2005, concernente la definizione delle norme generali in materia di formazione degli insegnanti, ai fini dell'accesso all'insegnamento, ai sensi del richiamato articolo 5 della Legge n. 53/2003).

Con la sottoscrizione del Protocollo di Intesa l'Amministrazione, di intesa con l'INDIRE, ha inteso completare il quadro istituzionale di collaborazioni e di partenariati per la piena e completa realizzazione del Piano di formazione indicato in oggetto, comprensivo del rilascio dell'attestazione di competenza linguistica, secondo i livelli di competenza descritti dal Quadro Comune Europeo di Riferimento.

Il Protocollo di Intesa è finalizzato, ad elaborare modelli di formazione, strumenti e livelli di attestazione delle competenze linguistiche e standard di costo omogenei e condivisi a livello nazionale, fermo restando che le modalità di attuazione delle collaborazioni sulla formazione e sull'attestazione di competenza linguistica restano di competenza degli Uffici Scolastici Regionali.

### **Il ruolo dell'INDIRE**

L'attività di monitoraggio e la fruizione delle attività on line rappresentano due elementi salienti del programma di formazione, affidato all'INDIRE.

La *Nota 17 gennaio 2006* ha per oggetto il Piano di formazione per lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative e metodologico-didattiche in lingua inglese degli insegnanti di scuola primaria per l'anno scolastico 2005-06 e fornisce le linee di indirizzo per l'avvio delle attività di formazione destinate ai docenti di scuola primaria che intendano acquisire il livello di competenza B1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento, riconosciuto come livello soglia per l'insegnamento della lingua inglese nel predetto ciclo di scolarità. Si occupa, altresì, dell'iscrizione dei formatori d'aula, degli e-tutor e dei moderatori laboratori sincroni.

Si richiama all'attenzione degli operatori scolastici il fatto che il piano di formazione linguistico-comunicativa e metodologico-didattica è coordinato a livello scientifico dall'Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca educativa (INDIRE), che ha ricevuto dal Ministero, in continuità con le attività pregresse, il compito di coordinare e monitorare l'intero processo di formazione (in questo quadro di riferimento l'INDIRE ha messo a disposizione i codici di accesso per l'iscrizione dei formatori d'aula e dei tutor). Fa presente che l'iscrizione dei formatori d'aula per l'area linguistico-comunicativa e degli e-tutor per l'area metodologico-didattica è necessaria anche in relazione alle attività di monitoraggio che INDIRE avvierà in collaborazione con il CEPAD dell'Università Cattolica di Milano. Conclude con l'indicazione relativa al fatto che sia i formatori d'aula che i tutor riceveranno dagli USR di riferimento i codici di accesso che consentiranno di procedere all'iscrizione dei propri corsisti, nonché di accedere all'ambiente di formazione e alla sezione dedicata al monitoraggio.

Si chiede che nel primo incontro in presenza il formatore d'aula, dopo aver portato a termine la procedura per l'accertamento del livello di competenza dichiarato, iscriva i propri corsisti. Sulla base del livello di competenza dichiarato in fase di iscrizione e accertato dal formatore d'aula, il docente corsista potrà esprimere la volontà di modulare il proprio percorso di formazione linguistico-comunicativa utilizzando il 10% del monte ore per partecipare ai laboratori sincroni. Si ricorda che i corsisti dovranno comunicare ai rispettivi tutor la loro decisione di svolgere parte delle attività online entro un termine stabilito. Si precisa l'iscrizione ai laboratori sincroni è possibile solo per i do-

centi con una competenza linguistica minima A2. Soltanto i docenti riconosciuti dal sistema come partecipanti ad un corso di formazione linguistico-comunicativa e in possesso della competenza minima richiesta, potranno accedere all'area di iscrizione agli eventi sincroni e concludere le operazioni previste.

### **L'attuale piano di formazione**

La Direzione Generale per il Personale della Scuola, con sua *Comunicazione di Servizio 29 luglio 2005*, avviando il piano pluriennale di formazione dei docenti elementari, ritorna sul concetto di come l'insegnamento della lingua inglese sia parte integrante del percorso complessivo di formazione dell'alunno, sin dal primo anno di scolarità e come venga impartito da insegnanti in base al principio dell'unitarietà del sapere. Informa, nel contempo, che è stato istituito, nell'ambito delle risorse previste dal Documento programmatico della Legge n.53/03 e in relazione agli obiettivi fissati dalla Legge Finanziaria 2005, un apposito stanziamento, finalizzato all'avvio e alla realizzazione di adeguati interventi di formazione in servizio, da destinare agli insegnanti privi dei requisiti attualmente riconosciuti necessari per l'insegnamento della lingua inglese (interventi nell'arco di un biennio rivolti a tutti i docenti di scuola primaria privi dei requisiti per l'insegnamento della lingua inglese e che si svolgeranno parallelamente alle ordinarie attività di aggiornamento, già finanziate con i fondi previsti dalle precedenti Direttive). Richiama i criteri e i parametri condivisi dal Comitato costituito presso l'INDIRE al quale è affidato il coordinamento scientifico del Piano nazionale.

Ai fini di una sintetica esposizione del processo proposto, si riportano di seguito i presupposti fondamentali:

- i corsi, di carattere pluriennale, modulari e diversificati per livello, di tipo intensivo (periodi di formazione coincidenti con l'interruzione dell'attività didattica) e/o estensivo (cadenza settimanale – uno o più incontri), sono finalizzati al raggiungimento della competenza minima richiesta per poter insegnare la lingua inglese nella scuola primaria (livello Soglia, B1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento - QCER);
- l'accertamento della competenza iniziale e il conseguente inserimento in corsi di livello costituiscono parte integrante del percorso di formazione;
- il livello accertato di competenza comunicativa e quello di competenza nelle strategie di apprendimento determineranno i tempi di durata del corso, che andranno da un numero di ore comprese tra 30 e 80, riferite ad attività di perfezionamento, fino ad un massimo di 380 ore, passando per frazioni intermedie di 100, 200 e 300 ore;
- i corsi linguistici in presenza, organizzati secondo piani individualizzati di sviluppo delle competenze richieste dal profilo dell'insegnante, possono essere integrati, in un'ottica di ottimizzazione dei percorsi formativi, da servizi offerti da INDIRE e RAI Educational, anche con modalità di autoformazione;

- la formazione glottodidattica e metodologica – ad integrazione di quella prevista per il conseguimento delle competenze linguistico-comunicative – si svolge secondo il modello *e-learning* integrato ed è articolata secondo diversi ambiti tematici, assicurando la correlazione con il quadro unitario delle innovazioni e con il livello di approfondimento di tipo linguistico-comunicativo;

- la valutazione di fine corso, formulata come attestato del percorso svolto e del livello di competenza linguistico-comunicativa raggiunto, costituisce parte integrante e fondamentale del percorso di formazione e viene espressa, come per tutti i percorsi formativi, secondo le indicazioni contenute nell'Intesa sottoscritta il 19 gennaio 2000 e allegata alla Direttiva ministeriale n.202 del 16 agosto 2000.

Per tale valutazione sarà prevista una certificazione delle competenze linguistico-comunicative acquisite, secondo i livelli definiti dal già richiamato Quadro Comune Europeo di Riferimento, da affidare in via prioritaria alle Università-Centri Linguistici di Ateneo, in coerenza con i principi dell'attuale sistema ordinamentale, che privilegia il ruolo essenziale delle strutture universitarie nella formazione iniziale e permanente.

### **Il ruolo dell'Ufficio Scolastico Regionale**

La *Nota ministeriale del 29 luglio 2005* individua gli Uffici Scolastici Regionali come struttura cardine del piano di formazione.

Ciascun Ufficio scolastico regionale dovrà, infatti, predisporre il proprio Piano di formazione, assumendo come linee guida i documenti sopra citati, fermo restando che le indicazioni in esso contenute potranno essere adattate alle concrete situazioni e alle esigenze del contesto territoriale.

Il Piano di formazione regionale terrà conto dei seguenti *criteri di massima, oggetto di informativa alle OO. SS.* (in sede di contrattazione regionale, si scrive, potranno essere adottati eventuali, ulteriori criteri, in relazione alle specifiche esigenze territoriali):

a) criteri di priorità per l'accesso ai corsi di formazione: fatto salvo, allo stato, il carattere di volontarietà per l'accesso ai corsi di formazione, sono da privilegiare, in prima istanza, le seguenti tipologie di destinatari:

- docenti che, in sede di candidatura ai corsi, hanno dichiarato la competenza minima di livello A2;

- docenti che insegnano lingue straniere diverse dall'inglese;

- docenti neoassunti;

- docenti in servizio presso istituzioni scolastiche nelle quali si sia reso necessario il ricorso a personale con contratto a tempo determinato per l'avvio del processo di riforma.

b) costituzione di classi di formazione sugli aspetti linguistico-comunicativi e metodologico-didattici

c) le classi di docenti in formazione dovranno, di norma, prevedere un numero di corsisti non superiore alle venti unità, al fine di facilitare l'interazione linguistica e la socializzazione delle pratiche didattiche.

d) profilo dei soggetti chiamati ad erogare formazione

Il profilo professionale del formatore dovrà rispondere ai requisiti seguenti:

- competenza linguistico-comunicativa di livello minimo C1 del QCER;
- attività pluriennale certificata di insegnamento dell'inglese;
- esperienze di formazione linguistica impartita a docenti di scuola primaria adulti;
- formazione acquisita in Progetti nazionali;
- titoli di specializzazione in ELT, conseguiti all'estero e/o in Italia.

Gli Uffici Scolastici Regionali, sulla base dei risultati emersi dalla rilevazione dei docenti di lingua straniera, promossa con nota del Dipartimento Istruzione prot. n.586 del 23 marzo 2005, tenuto conto della disponibilità degli insegnanti, pianificheranno gli interventi di formazione, avendo cura di ottimizzare tutte le risorse professionali e finanziarie disponibili sul territorio, oltre a quelle garantite dall'Amministrazione centrale.

La complessità e l'articolazione pluriennale del piano di formazione in oggetto richiedono il coinvolgimento permanente dei Gruppi di lavoro regionali e provinciali per le lingue, i quali, con il coordinamento del referente regionale, dovranno assicurare il costante monitoraggio del processo di formazione e il mantenimento degli standard di qualità definiti dai documenti scientifici di riferimento.

La documentazione del piano pluriennale predisposto in Emilia-Romagna è riportata nell'Appendice formativa, che presenta il testo dello specifico Contratto regionale stipulato con le Organizzazioni Sindacali il 5 ottobre 2005, nonché lo schema di Convenzione con i Centri Linguistici delle Università.

### **La gestione degli organici**

La generalizzazione dell'insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare si scontra con i problemi di gestione degli organici e con l'incertezza del quadro ordinamentale.

La Circolare Ministeriale 9 giugno 2006, n. 45, relativa all'anno scolastico 2006-07, sull'adeguamento degli organici di diritto alle situazioni di fatto, ricorda come nella scuola primaria l'insegnamento della lingua inglese debba rispondere a specifiche articolazioni orarie: un'ora settimanale nella prima classe (33 ore annuali), due ore e mezza settimanali nelle classi del primo biennio (165 ore annuali) da distribuire in maniera flessibile, tre ore settimanali nelle classi del secondo biennio (198 ore annuali), per un totale di 12 ore settimanali per le classi dell'intero corso.

Il predetto insegnamento deve, inoltre, essere impartito obbligatoriamente in tutte le classi prime, seconde e terze, mentre nelle classi successive (quarte e quinte) in cui nel-

l'anno scolastico 2005-06 sia stato praticato l'insegnamento di una lingua diversa dall'inglese, si proseguirà nell'insegnamento di tale lingua. Ai sensi dell'art. 1, comma 128, della Legge finanziaria 2005, debbono provvedere all'insegnamento della lingua straniera i docenti della classe, o altro docente facente parte dell'organico di istituto, sempre che in possesso dei requisiti richiesti.

Si ricorda che solo in via residuale potranno essere istituiti posti da destinare a docenti specialisti, in ragione, di regola, di un posto per ogni 7 o 8 classi, ferma restando l'esigenza di assegnare a ciascun docente almeno 18 ore di insegnamento. Per evidenti ragioni di efficacia dell'offerta formativa si sottolinea, comunque, l'esigenza di aggregare le classi in maniera che le stesse non superino il numero sopra indicato. Le ore eventualmente non utilizzate per la costituzione di posti interi, concorreranno a formare l'insieme delle disponibilità da destinare alle operazioni di utilizzazione, di sistemazione e di nomina; tali ore dovranno essere comunicate al Sistema Informativo.

L'insegnamento della lingua inglese, come prima precisato, deve essere impartito per tre ore settimanali, mentre due ore settimanali devono essere riservate all'insegnamento dell'altra lingua comunitaria.

## IL PIANO DI FORMAZIONE LINGUISTICA: UN BILANCIO 'IN PROGRESS'

Laura Gianferrari\*

### Le premesse

In questi ultimi anni, grazie a una concomitanza di circostanze, si è tornato a parlare di lingua inglese nella scuola primaria, dopo un periodo di silenzio che era calato sul tema, una volta conclusasi la stagione del Progetto Lingua 2000, con la sua rigogliosa fioritura di iniziative, percorsi formativi, azioni innovative. Come spesso accade nel nostro sistema, ove le problematiche diventano visibili soprattutto allorché una disposizione normativa obbliga a vederle, è stato a seguito di alcuni interventi del legislatore che si sono nuovamente accesi i riflettori sulla materia. Dapprima la Legge n.53/2003, che ha previsto l'introduzione della lingua inglese sin dal primo anno della scuola primaria, poi la Legge finanziaria 2005, che ha disposto il superamento della figura degli insegnanti specialisti, hanno obbligato a confrontarsi con una serie di questioni che investono l'insegnamento della lingua inglese in questo ordine di scuola.

La prima di tali problematiche attiene senz'altro alla carenza delle competenze specifiche tra i docenti della primaria.

Sebbene l'introduzione della lingua straniera nella scuola elementare risalga ai programmi dell'85 (DPR 12/2/1985, n. 104), in vent'anni le modalità di reclutamento dei docenti non si sono adeguate a tale 'innovazione' e la conoscenza dell'inglese non è ancora previsto come requisito obbligatorio per l'accesso all'insegnamento. Si è proceduto con soluzioni parziali (formazione in servizio facoltativa, prove specifiche nel concorso solo a richiesta, introduzione della figura degli specialisti), che non hanno ottenuto il risultato di generalizzare la competenza linguistica nel corpo docente della scuola primaria.

Da un esame compiuto dal Ministero nella primavera 2005 è emerso che solo il 30% dei docenti di scuola primaria possiede tali competenze (comprendendo sia i docenti specializzati, che insegnano *anche* l'inglese, sia i docenti specialisti, che insegnano *solo* l'inglese) e che per coprire il fabbisogno in tutte le classi mancano all'appello, attualmente, ben 69.000 insegnanti.

---

\* *Dirigente scolastico, Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna.*

### **Le caratteristiche del piano nazionale**

Una prima risposta a tale esigenza si è avuta nell'anno scolastico 2004-05, con l'avvio, per iniziativa ministeriale, di un *Progetto sperimentale per lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative degli insegnanti di scuola primaria*, che prevedeva percorsi finalizzati al raggiungimento del *livello B1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento* del Consiglio d'Europa (QCER), considerato come livello di competenza adeguato per impartire l'insegnamento della lingua inglese nella scuola primaria.

Sulla scorta di questa esperienza si è dato avvio, con la nota 1446 del 29 luglio 2005, emanata dalla Direzione generale del Personale della scuola, al *Piano per lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative e metodologico-didattiche per i docenti di scuola primaria*, che riprende le linee guida del Progetto sperimentale, riproponendo una serie di documenti già elaborati in occasione dell'esperienza pilota, che costituiscono, nel loro insieme, il quadro di orientamenti, le linee operative, i riferimenti culturali e scientifici del Piano di formazione.

Tra i principi fondamentali posti alla base dei percorsi formativi assume un ruolo preminente la *flessibilità*, vero cardine organizzativo di questa proposta: i documenti ministeriali sottolineando in più punti il *'carattere di flessibilità e modularità dei percorsi'*; parlano di *'piani individualizzati di sviluppo delle competenze'* di una *'pluralità di offerte formative in funzione dei bisogni diversificati dell'utenza, da contestualizzare in ambito territoriale'*. Non si tratta di enunciazioni astratte, ma di un principio teorico che si traduce in criterio organizzativo nell'enucleazione dei diversi aspetti del percorso (tempi, metodologie, adempimenti operativi), così che l'azione dell'Amministrazione periferica viene a connotarsi con ampi margini di autonomia, al contrario della consueta prassi della formazione in servizio, specie di iniziativa ministeriale, impostata più sulla standardizzazione e l'applicazione di parametri dati.

Afferma esplicitamente la nota ministeriale: *"Ciascun Ufficio Scolastico Regionale dovrà predisporre il proprio Piano di formazione, ... fermo restando che le indicazioni in esso contenute potranno essere adattate alle concrete situazioni e alle esigenze del contesto territoriale"*.

#### *Tempi e durata*

A differenza di ogni altra tipologia di formazione precedentemente proposta, non è indicata nessuna durata precostituita per i corsi; è fissato solo un obiettivo preciso: il raggiungimento della competenza corrispondente al livello B1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento del Consiglio d'Europa. Sono fornite alcune indicazioni generali, in relazione ai documenti del Consiglio d'Europa, che specificano come l'apprendente standard impieghi 380 ore per raggiungere da zero il livello B1 del QCER, con una declinazione interna che vede necessarie circa 200 ore per raggiungere il livello A2. Ma i tempi non sono fissati in modo prescrittivo, né tantomeno scanditi in tappe rigorosa-

mente annuali e sequenziali. Nel percorso, inoltre, si sono inserirsi i docenti in qualche modo *'esperti'*, già in possesso cioè di qualche competenza nella lingua inglese, per i quali è prevista la somministrazione di test che accertino il livello della competenza iniziale e il conseguente inserimento nella fase del percorso più opportuna.

Poiché dunque il riferimento è ad un elemento strettamente individuale quale la *competenza*, è evidente che il percorso non può che essere *'personalizzato'*: modulare e differenziato per livello, organizzato secondo piani individuali che consentano di seguire i progressi di ciascun corsista e di accompagnarlo alla certificazione finale B1 nel modo più efficace. La durata della formazione è perciò una variabile dipendente, ed è il livello di competenza iniziale del corsista, unitamente alla sua capacità di acquisire quella necessaria per il passaggio al livello superiore, che determina il tempo della formazione. L'organizzazione dei corsi ha dovuto confrontarsi con questa complessità e giocare sull'articolazione del percorso, la modularità, l'offerta di metodologie e tempi diversificati.

Una sfida non indifferente, considerato anche che lo sviluppo della competenza comunicativa non esaurisce il percorso formativo, all'interno del quale è prevista un'ulteriore fase a carattere metodologico-didattico, che completa il profilo di idoneità all'insegnamento del docente (questa fase ha un proprio monte-ore quantificato in '40 ore circa', equamente distribuite tra *on line* e *in presenza*).

### *Linee metodologiche*

I documenti ministeriali individuano alcuni approcci metodologici prioritari, riproposti con forza nelle varie stesure cronologicamente succedutesi: centralità dell'apprendente, forte coinvolgimento dei partecipanti, valorizzazione del sapere esperto dei docenti, utilizzo di metodologie partecipate e riflesse, utilizzo della didattica laboratoriale, interattività delle situazioni.

Proprio in funzione di queste fondamentali linee metodologiche si lascia spazio agli Uffici scolastici regionali per compiere le scelte specifiche più opportune in rapporto ai diversi contesti e alle esigenze dei partecipanti, raccomandando la diversificazione dell'offerta formativa, al fine di promuovere una pluralità di opportunità e percorsi, pur all'interno di un modello formativo unitario.

Al proposito, è opportuno tenere in considerazione la distinzione tra il percorso linguistico e quello metodologico-didattico.

Per lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative è previsto che i corsi si svolgano prevalentemente con attività in presenza, centrate soprattutto sulle abilità audio-orali, in quanto oggetto dell'insegnamento deve essere la lingua intesa come comunicazione, pur senza escludere totalmente lo sviluppo delle restanti attività.

Viene data tuttavia la possibilità di integrare gli incontri in presenza con attività on line, organizzate da INDIRE e RAI Educational, sotto forma non di pacchetti rigida-

mente confezionati, ma di opportunità diversificate: segmenti di rinforzo o potenziamento in autoapprendimento, esposizione alla lingua con programmi televisivi, forum di discussione in lingua. Sono esperienze, queste, che possono dare diritto a crediti da inserire nel percorso complessivo (per una quota massima del 10%).

La formazione metodologico-didattica, invece, è svolta con la modalità di *e-learning* integrato, attraverso i servizi della piattaforma PuntoEduIndire.

Alle attività finalizzate allo sviluppo delle abilità comunicative si affianca dunque un percorso parallelo, ma ad esso correlato, che prevede l'iscrizione dei corsisti sulla piattaforma INDIRE per usufruire dei materiali ivi collocati, e incontri in presenza, condotti da e-tutor, che accompagnano i docenti nella riflessione-condivisione dei materiali *on line*.

L'attenzione principale, nell'organizzazione e realizzazione di questa fase del percorso, è rivolta alla ricerca di una sua integrazione con quella più propriamente linguistica, così che l'itinerario complessivo venga a delinarsi con una sua organicità e unitarietà, in cui l'acquisizione delle capacità audio-orali si intreccia con nuove competenze didattiche, in un arricchimento reciproco dei due aspetti.

Ovviamente, non sono ipotizzabili soluzioni precostituite e valide in assoluto per il raggiungimento di questo risultato, ma certamente un ruolo chiave in questa prospettiva può giocare un buon tutor, che conosca sia le problematiche dell'apprendimento linguistico, sia le problematiche metodologiche dell'insegnamento, il che rimanda al problema dei soggetti che erogano la formazione.

#### *I soggetti che erogano formazione*

Lo sviluppo delle abilità audio-orali è affidato a docenti 'esperti', che sappiano guidare il corsista nell'apprendimento di competenze comunicative, e il cui profilo professionale è caratterizzato da alcuni requisiti (il possesso del livello minimo di competenza C1 del QCER, un'esperienza pluriennale di insegnamento dell'inglese come lingua straniera, esperienza di formazione linguistica a adulti o di formazione in progetti nazionali).

Per il reperimento di risorse professionali aventi queste caratteristiche, viene suggerito di affidarsi a organismi e strutture '*che offrono garanzie di qualità e affidabilità*', indicati in una pluralità di soggetti esterni: Università, Centri e Dipartimenti linguistici d'Ateneo, associazioni disciplinari, scuole di lingua accreditate, senza dimenticare i Centri risorse territoriali, che nei precedenti piani nazionali di lingua straniera hanno rappresentato veri e propri centri propulsivi di iniziative e hanno sviluppato un prezioso patrimonio di competenze professionali e culturali.

Per quanto riguarda il percorso metodologico didattico, si fa riferimento invece alla figura del tutor-on line, il cui profilo ideale, come delineato nelle note ministeriali, appare di altissimo livello, poiché oltre a tutti i requisiti richiesti per il docente esperto del

percorso linguistico si aggiunge la competenza avanzata nell'uso delle TIC nell'insegnamento delle lingue moderne e si prevedono compiti estremamente impegnativi<sup>4</sup>:

- assicura la correlazione del percorso formativo per la lingua inglese al progetto complessivo di innovazione relativo ai nuovi assetti didattico-pedagogici;
- garantisce il sostegno ai docenti con azioni di orientamento e facilitazione;
- organizza i percorsi attraverso contratti formativi personalizzati secondo le esigenze del docente e del progetto educativo della scuola di riferimento;
- promuove il confronto e l'approfondimento sugli ambiti tematici di interesse di ciascun discente;
- aiuta il corsista ad indirizzare meglio le attività *in itinere*, proponendo, se necessario, nuove iniziative;

cura l'integrazione tra la formazione metodologico-didattica e i moduli per lo sviluppo delle competenze linguistiche.

Considerato che l'integrazione tra la formazione metodologico-didattica e i moduli per lo sviluppo linguistico appare come fondamentale nel disegno complessivo della formazione, sembra di poter così delineare le caratteristiche di un buon tutor: la competenza linguistica e quella metodologica, una consolidata esperienza di insegnamento della lingua inglese nella scuola primaria, buone conoscenze informatiche.

Questo 'identikit del buon tutor' porta anche a ipotizzare, ove praticabile, l'identità tra le due figure: il formatore per il percorso linguistico e il tutor; soluzione che garantirebbe meglio di altre l'integrazione dei due aspetti.

### **A che punto siamo**

Il Piano nazionale si è avviato in tutta Italia con una buona risposta dei docenti di scuola primaria: sono oltre 15.000 i docenti attualmente in formazione, distribuiti su 826 corsi, mentre oltre 1000 hanno già raggiunto il livello di competenza B1 nella prima annualità del percorso.

La realizzazione dei corsi è coordinata dagli Uffici Scolastici Regionali, ma la complessità delle operazioni richiede la collaborazione e l'apporto sinergico delle varie risorse e strutture competenti presenti sul territorio: formatori, Università con i rispettivi dipartimenti e Centri linguistici d'Ateneo, associazioni professionali, Centri risorse territoriali, IRRE.

È fondamentale questo coinvolgimento di professionalità diverse, così che sguardi e prospettive plurali convergano nella progettazione e nel monitoraggio continuo dell'andamento complessivo delle azioni.

---

<sup>4</sup> Da 'Linee di orientamento per la formazione in servizio dei docenti di lingua inglese delle scuole dell'infanzia e primarie', 2003.

Essenziale, poi, è l'apporto della struttura provinciale, per avere conoscenza dei dati di contesto, per dare attuazione alle fasi operative, per monitorare costantemente il percorso, per costituire lo snodo di coordinamento nello svolgimento della formazione.

Nelle migliori esperienze, dunque, il Piano ha favorito il nascere sul territorio di una rete di risorse, competenze, professionalità coinvolte nella progettazione e nel supporto alle azioni, rete che sta diventando un punto di riferimento per le diverse tematiche afferenti all'insegnamento della lingua inglese nella scuola primaria, attivando percorsi di riflessione, approfondimento e ricerca sul tema.

L'assegnazione di nuove risorse finanziarie al Piano nazionale (decreto Ministero economia e finanze n. 48141 del 29 giugno 2006), per un ammontare di 20 milioni di euro, consente di portare a compimento le azioni avviate nel 2004-05 e ancora in corso, obiettivo che era stato messo a forte rischio dai tagli effettuati nell'autunno 2005 per effetto del *'decreto taglia spese'*.

Si rende inoltre possibile, data l'entità dei finanziamenti, una nuova edizione dei corsi per il biennio 2007-08 e 2008-09, a favore di nuovi docenti interessati.

La prospettiva di una prosecuzione del Piano di formazione con il coinvolgimento di altri docenti e l'avvio di nuovi corsi rende opportuna un'attenta messa a fuoco delle problematiche emerse nella prima fase di interventi.

### **I 'vissuti' professionali**

Va adeguatamente considerata, in primo luogo, un'evidente difficoltà dei docenti a seguire con regolarità il percorso formativo, a 'tenere il passo' del considerevole impegno che è richiesto, evidenziato anche da una percentuale di abbandoni piuttosto alta (le prime stime si attestano intorno a un 30% di rinunce) e da una percentuale, ancora non definita ma indicativa di un fenomeno, di esiti negativi nella prova per il conseguimento della certificazione B1.

Le testimonianze dei formatori sono ancora più esplicite dei dati numerici: i docenti di scuola primaria hanno risposto alla proposta ministeriale con buona disponibilità e una motivazione culturale tutt'altro che irrilevante, ma va tenuto presente che si tratta di adulti in situazione lavorativa, con carichi professionali e familiari notevoli, spesso in età non più giovane e senza un contesto 'facilitante' (viaggi, esposizione alla lingua in contesti diversi dalla lezione, forte utilizzo delle tecnologie informatiche). Sono condizioni che non si conciliano con percorsi formativi intensivi e accelerati, specie per chi parte dai livelli di competenza più bassi, per i quali il percorso risulta più arduo.

Si aggiunga che imparare una lingua straniera è sempre, per chiunque, un percorso che mette in gioco processi non solo cognitivi, ma emotivi, relazionali, percettivi. Comporta l'accettare di esporsi al fallimento, perché il riscontro delle competenze acquisite è immediato e 'visibile' innanzitutto a se stessi: *'non trovo le parole per collo-*

*quiere con l'insegnante', 'non riesco a leggere i sottotitoli di un film', 'non capisco quando mio figlio parla nel suo inglese scolastico'.*

E la mancata acquisizione di competenze comunicative, per sovraccarico di lavoro o anche per una caduta di tensione nell'impegno, genera forme di scoraggiamento difficili da gestire e recuperare. Il rimedio non può che trovarsi nella progettazione di percorsi personalizzati, tramite soluzioni flessibili che consentano non solo agevoli passaggi da un livello all'altro, ma anche la fruizione modulare e *ad personam* dell'offerta formativa. Giunti a metà del percorso formativo, come si è ora, resisi evidenti le difficoltà e i punti deboli di ogni corsista, andrebbe pensato e messo in atto un supporto alla progressione individuale mirato al recupero della motivazione, con un'azione di tutoraggio individuale che suggerisca le modalità per il recupero delle carenze specifiche, individuando nell'offerta formativa del territorio i moduli più adatti, prevedendo segmenti di potenziamento e di sviluppo, nonché azioni e momenti di integrazione del percorso standard. Difficilmente sarà altrimenti possibile recuperare i corsisti che si sono allontanati, o evitare che altri ne seguano l'esempio.

Le ultime indicazioni ministeriali propongono, al riguardo, un potenziamento delle attività a distanza, grazie sia alla piattaforma INDIRE sia all'apporto della RAI e; si tratta certo di opportunità preziose, ma se docenti già in qualche modo 'esperti' possono trarne giovamento, per quelli digiuni della lingua (e forse anche delle tecnologie informatiche), più bisognosi di sorreggere la motivazione e di essere rassicurati, difficilmente la formazione a distanza sostituirà l'impatto benefico di un'interazione diretta o la componente emotiva del rapporto in presenza col formatore.

Un'altra questione non indifferente, correlata alla precedente, riguarda il reclutamento dei docenti per la nuova edizione dei corsi: quale risposta è possibile ipotizzare da parte degli insegnanti? Quali motivazioni dovrebbe avere un docente per intraprendere un percorso così impegnativo e per molti versi irto di incognite (*ce la farò? avrò tempo per frequentare? sarò in grado di apprendere?*).

Appare di assai scarsa attrattiva la prospettiva di poter insegnare l'inglese nella propria classe: non è detto che di per sé questo obiettivo sia condiviso e ritenuto meritevole di impegno e fatica da parte della maggioranza dei docenti.

Più significativa può essere una motivazione che si pone su altri livelli, a partire dall'arricchimento personale e professionale: la padronanza dell'inglese è innegabilmente un requisito fondamentale per avere piena, effettiva cittadinanza nel mondo di oggi. Che piaccia o meno, l'inglese è uno strumento insostituibile per 'stare nei processi' in una società in cui la dimensione internazionale è diventata imprescindibile. Non possederlo è una forma di marginalizzazione, di nuovo analfabetismo, che esclude dai percorsi di conoscenza e di esperienza più attuali e fecondi (basti pensare ai documenti della comunità europea, agli scambi culturali con l'estero, ai testi che si trovano solo in lingua originale, alla navigazione in rete).

### **Dove va la formazione dei docenti di lingua straniera**

Le riflessioni fin qui sviluppate conducono a rivolgere uno sguardo non miope, di lungo raggio, ai processi in atto nel sistema scolastico, dove sarà quanto prima necessario sviluppare una strategia di apprendimento continuo ed efficace delle lingue straniere, a partire già dalla scuola primaria. Essa deve riconoscersi e pensarsi come scuola di cittadini ormai senza frontiere, che necessitano di apprendere forme efficaci di comunicazione per il pieno dispiegamento delle loro potenzialità personali: la possibilità di apprendere e di lavorare per i giovani di oggi è, infatti, sempre più legata alla padronanza di codici e linguaggi internazionali.

Per la scuola primaria, in particolare, si tratta di cominciare a pensare non solo nei termini di un Piano di formazione rivolto a obiettivi contingenti, ma di strategie di formazione efficace e continua, nell'ottica del *lifelong learning*. Ciò significa muoversi secondo una duplice pista di lavoro.

#### *Misure di accompagnamento continuo per i docenti che insegnano la lingua straniera*

Accanto all'attuale obiettivo di far acquisire la competenza B1 al maggior numero possibile di insegnanti va perseguito quello di costruire un'offerta permanente di momenti formativi che rinsaldino, fortifichino e sviluppino le competenze acquisite.

Occorre promuovere, cioè, un sistema permanente di sviluppo professionale che offra occasioni di potenziamento e sviluppo a tutti i docenti che insegnano la lingua inglese nella scuola primaria, pervenuti a tale insegnamento con percorsi eterogenei e una formazione iniziale molto diversa. Occasioni che si pongano come stimoli culturali, professionalmente motivanti e gratificanti: seminari e corsi, ma anche azioni di tutorato e percorsi di ricerca didattico-metodologica, nonché la possibilità, almeno una volta nella vita professionale, di uno stage all'estero, come esperienza indispensabile per il perfezionamento delle competenze linguistiche.

La realizzazione di un disegno così impegnativo comporta non solo finanziamenti rilevanti, ma il coinvolgimento di tutte le migliori risorse culturali e organizzative disponibili, nonché la costituzione, in ogni realtà territoriale, di un polo permanente che funzioni come centro di animazione della formazione e della ricerca.

L'esperienza dei Centri Risorse Territoriali, nati per impulso del progetto Lingua2000 e in parte ancora attivi, andrebbe recuperata e rivitalizzata, per farne poli di coordinamento, promozione, aggregazione delle esperienze.

#### *Promozione della formazione linguistica diffusa*

Le nuove frontiere della formazione attribuiscono particolare importanza alle politiche e alle strategie di *lifelong learning*, che riconoscono una funzione strategica agli ambienti non formali dell'apprendimento. Già Edith Cresson nel suo 'Libro Bianco' (1995) affermava questo nuovo concetto di formazione, che sposta il focus dell'atten-

zione agli ambiti non formali e ancora di più a quelli informali dell'apprendimento, legati alla vita quotidiana, alle esperienze lavorative e sociali, al tempo libero.

Le indagini internazionali hanno evidenziato che uno dei fattori determinanti per il livello d'istruzione di una nazione è rappresentato dal livello di strutture e di risorse che in ambito informale sostengono l'approfondimento e l'applicazione di quanto appreso negli ambiti formali.

Più è sviluppata questa rete informale per il consolidamento, l'approfondimento, il rinnovo delle competenze acquisite nel sistema scolastico, più i livelli d'istruzione di una nazione sono elevati e diffusi, mentre l'efficacia della sola istruzione formalizzata rimane limitata. Ciò vale sia per chi ancora è in età scolare, sia per gli adulti che hanno completato la loro istruzione scolastica, anzi, è proprio nei confronti di questi ultimi che queste strategie si rivelano determinanti per garantire processi di implementazione dell'apprendimento.

La lingua inglese è un settore che si presta particolarmente a strategie di valorizzazione delle esperienze quotidiane in funzione del loro impatto sui processi di apprendimento e sullo sviluppo delle competenze in una persona adulta: la diffusione di giornali e libri non tradotti, la dotazione di supporti multimediali nelle biblioteche, la diffusione di film e programmi televisivi in lingua originale, la possibilità di dialogare in una seconda lingua, l'incentivazione ai viaggi d'istruzione, sono obiettivi perseguibili, che possono davvero, nel loro insieme, costruire *un ambiente di cultura linguistica diffusa* non meno efficace di corsi formali di aggiornamento.

Un'altra questione, tuttavia, andrà affrontata senza più rimandi: la formazione in ingresso dei docenti di scuola primaria. L'operazione in corso con l'attuale Piano nazionale è, in ogni caso, necessaria e proficua per gli esiti culturali e professionali che persegue: un profilo d'insegnante più preparato, competente, europeo, con migliori strumenti per il proprio sviluppo professionale.

Meno certo è che l'operazione possa rappresentare la soluzione per reperire le competenze necessarie per la copertura dell'insegnamento della lingua inglese, e in ogni caso si tratta ancora di una soluzione 'tampone', che non rappresenta una risposta di sistema a quello che è invece una vera questione di sistema.

Piuttosto, è probabilmente giunto il momento di considerare la competenza nella lingua inglese come elemento indispensabile per tutti i docenti della scuola primaria, come requisito per l'accesso alla professione docente e di definire, di conseguenza, quale formazione iniziale è da considerarsi utile e riconoscibile a questo fine.

## I CENTRI RISORSE TERRITORIALI (C.R.T.)

*Giacomo Grossi\**

### I 'Gruppi di lavoro' sulle Lingue Straniere

La prima intuizione degli attuali C.R.T. procede di pari passo con l'istituzione dei Gruppi di lavoro provinciali per la Lingua straniera (G.P.L.) per la scuola elementare. Nominati, in ogni Provveditorato, a partire dall'a.s.1995-96<sup>5</sup>, con formale lettera d'incarico per i singoli componenti<sup>6</sup>, a loro fu affidato il compito di coadiuvare il Provveditore agli studi nel rendere operativo il Piano di sviluppo provinciale della lingua straniera ed il piano delle attività di formazione e di aggiornamento per il triennio 1995-1998.

I Gruppi di lavoro erano generalmente presieduti da ispettori tecnici e costituiti da Direttori Didattici (non era ancora avvenuta la loro trasformazione in Dirigenti), da insegnanti di scuola secondaria di lingua straniera e da maestri o maestre con competenze in una o più lingue straniere, in quanto bilingui o per aver insegnato nelle scuole italiane all'estero, o perché laureati in Lingue e letterature straniere. Numerosi di questi insegnanti parteciparono a corsi organizzati dal M.P.I. per costituire nuclei di 'formatori', orientati prevalentemente a sviluppare le riflessioni sulla metodologia e sulla didattica della lingua straniera nella scuola elementare. Molti dei componenti i Gruppi di lavoro provinciali avevano avuto un ruolo o comunque erano cresciuti professionalmente con la sperimentazione ministeriale I.L.L.S.E. (Insegnamento delle Lingue straniere nella scuola elementare), che aveva preceduto l'emanazione dei Programmi per la scuola primaria dell'85<sup>7</sup>. Questa sperimentazione, oltre ad aver sviluppato, sotto la guida del Prof. Titone dell'Università di Roma e di un gruppo di Ispettori centrali del M.P.I., tra i quali Sergio Danieli, la riflessione sulla didattica delle lingue straniere nella scuola elementare, aveva scelto, come modello organizzativo quello del docente, con competenza in una delle quattro lingue comunitarie – francese, inglese, spagnolo e tedesco – che aiutava ad apprendere la lingua e insegnava la cultura di quel contesto linguistico agli alunni della classe o delle classi di cui aveva la tua titolarità. Oggi lo chiameremmo *insegnante specializzato*. I G.L.P. dovettero affrontare le differenti opportunità metodologiche e didattiche fornite dalla figura dell'*insegnante specialista*. Questa nasce

---

\* *Dirigente scolastico, Ufficio Scolastico Provinciale di Modena.*

<sup>5</sup> I G. L. P. per la lingua straniera sono stati istituiti ai sensi della nota prot. n.1678 del 5.9.1995.

<sup>6</sup> C.M. 17 luglio 1995, n.247, punto 3 – Gruppi di Lavoro.

<sup>7</sup> D.P.R.12 febbraio 1985, n.104. Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria.

dall'esperienza dei laboratori, sviluppatasi soprattutto nelle scuole a tempo pieno: a partire dalla L.820/71, si erano utilizzati maestri, con competenze personali specifiche, distaccandoli part-time o a tempo pieno dalla responsabilità di una classe, affidando loro, col progetto di scuola, più classi o più gruppi di alunni provenienti da classi diverse e, a volte, anche con età differenti.

Ai Gruppi fu assegnata una somma per l'acquisto di materiali strettamente necessari. La raccolta della 'letteratura' o della produzione della cosiddetta 'letteratura grigia', acquistata o raccolta con questi fondi, ha spesso costituito il nucleo iniziale della dotazione di testi da consultare o da chiedere 'in prestito' nelle scuole polo e, successivamente nei Centri Risorse Territoriali.

I G.L.P. iniziarono, dunque, a raccogliere una cospicua documentazione sia di letteratura, sia di percorsi didattici (progetti e unità didattiche), prodotti tanto a livello nazionale, quanto a livello locale. Inoltre l'attività di direttore di corso, di docente, di coordinatore di lavori di gruppo o, comunque, di formatore nei corsi istituiti per far acquisire l'abilitazione per poter insegnare le lingue straniere nella scuola elementare, favorì la costituzione di staff, di gruppi dedicati, in grado di assumere la responsabilità di progettare attività formative pensate per supportare, aprendo i primi 'sportelli didattici', i gruppi prima sparuti, poi sempre più numerosi, di insegnanti specializzati e specialisti. Questi, in base alle indagini che si iniziavano a svolgere in forma più o meno strutturata, segnalavano sostanzialmente due bisogni:

- migliorare l'iniziale competenza nella lingua straniera, che, se non supportata adeguatamente e continuativamente, correva il rischio addirittura di deteriorarsi;
- definire, in misura sempre più precisa, le competenze linguistiche e le conoscenze di tipo culturale, che potevano-dovevano essere conseguite nella scuola elementare, arricchendo, contestualmente il patrimonio di esperienze didattiche funzionali al raggiungimento di tale obiettivo.

### **La fase volontaristica: le scuole polo**

Una lettura 'a posteriori' di quel particolare periodo può consentire di enucleare alcune condizioni e alcuni fattori che hanno costituito l'humus culturale, le prime, e i catalizzatori, i secondi, necessari per attivare il processo, sicuramente volontaristico e non diretto istituzionalmente *dall'alto*, che ha poi portato alla formalizzazione dei Centri Risorse Territoriali per le lingue straniere.

I fenomeni della globalizzazione e dell'internazionalizzazione producono la richiesta sociale di un apprendimento precoce di una o più lingue straniere, fondata sulla consapevolezza che chi non conosce più lingue, oltre quella materna, è parzialmente un analfabeta. Ciò comporta che gli indicatori di qualità di una scuola elementare, utilizzati dai genitori accorti per scegliere quella da far frequentare ai propri figli, e costituiti,

oltre che dall'organizzazione – a tempo pieno o ‘a modulo’ – anche dal ‘buon nome’ del ‘maestro a righe’ e del ‘maestro a quadretti’, comprendano anche la presenza di un buon maestro d'inglese (e in questo le famiglie anticipano la futura scelta della cosiddetta Riforma Moratti) o, seppure a malincuore, almeno di un maestro di una delle altre lingue comunitarie<sup>8</sup>.

Questo ‘clima culturale’ trova la sua maturazione nella seconda metà degli anni novanta, in cui la richiesta di avere uno Stato centrale meno minuziosamente direttivo si sostanzialmente operativamente nel desiderio di alcune ‘comunità educanti’ di diventare soggetti di cambiamento, caratterizzandosi come a ‘scuole polo’ di una comunità più ampia. Si tratta dell'assunzione di una responsabilità, accettata ‘volontaristicamente’ e molto spesso senza nessun riconoscimento, sia sul piano dello sviluppo professionale, sia su quello del maggior impegno personale, a favore della più ampia comunità (scolastica), in cui territorialmente la scuola (polo) era collocata.

I primi anni del ministero Berlinguer hanno fornito la prima ‘copertura’, inizialmente culturale, successivamente anche normativa, a questo spostamento dal decisionismo del ‘centro’ alla valorizzazione delle capacità progettuali delle scuole e dei loro responsabili. Ci riferiamo a quelle che sono conosciute come ‘prove tecniche d'autonomia’, che, oltre a incentivare tali capacità progettuali, consentivano anche di accedere a finanziamenti per supportarle<sup>9</sup>.

Tra i fattori che hanno agito da catalizzatori di questi processi, possiamo trovare:

- alcune figure di responsabili delle Direzioni Didattiche, che hanno incominciato a declinare il loro ruolo di direttori didattici in quello di Dirigenti (scolastici), con la costituzione di uno staff d'istituto che valorizzava le specifiche competenze funzionali all'idea di scuola che sempre di più veniva esplicitata anche in documenti formali;

- numerosi docenti che si sono spesi, negli staff d'istituto, per lo sviluppo dell'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole elementari, e che hanno accettato di mettere a disposizione le loro competenze, acquisite in ambienti universitari o riconosciute sul campo, per progetti con respiro territorialmente più ampio di quello di riferimento della classe, del plesso, della scuola in cui insegnavano;

- alcune figure significative, fra gli amministratori degli Enti locali (sindaci, assessori all'Istruzione, a volte anche solo funzionari con qualifiche dirigenziali) che hanno capito che il processo in atto poteva essere sostenuto e valorizzato, affiancando le istituzioni scolastiche, i loro responsabili, i docenti e le famiglie, collaborando con loro e riconoscendo a loro e alle loro scuole il ruolo paritetico, che, di fatto, avevano conquistato.

---

<sup>8</sup> Legge 5 giugno 1990, n.148, ‘Riforma dell'ordinamento della scuola elementare’. Art. 10: 1. Nella scuola elementare è impartito l'insegnamento di una lingua straniera.

<sup>9</sup> Sperimentazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche di cui alla Direttiva ministeriale n.252 del 29 maggio 1998 e lettera circolare prot. n.27814 del 19.05.1998.

## Verso i Centri Risorse

Nella seconda metà degli anni novanta, dunque, si sono costituiti i primi nuclei degli attuali C.R.T., promossi o dai Provveditorati agli Studi, tramite il ruolo svolto dai G.L.P. per le lingue straniere per la scuola elementare, o autonomamente da singole scuole o direttori didattici. La responsabilità di guida provinciale, di competenza del Provveditore agli studi, in alcuni casi ha stimolato e favorito l'autonoma capacità d'iniziativa da parte di scuole e dirigenti.

Le caratteristiche più comuni, anche se raramente tutte presenti, di queste realtà possono essere individuate in:

- una sede fisica, collocata spesso in una posizione strategica sul territorio, riconosciuta e conosciuta dagli insegnanti specializzati o specialisti delle scuole elementari di una città, o, qualche volta, di un territorio più ampio fino a coincidere con quello provinciale;
- un gruppo di operatori, scolastici e no, con responsabilità di gruppo di progetto;
- la presenza di un atto formale del Provveditore agli studi, su proposta del G.L.P. per le lingue straniere o del Consiglio di Circolo;
- la presenza di spazi disponibili e di attrezzature adeguate (aule multimediali, collegamenti a Internet, antenne satellitari...);
- la dotazione di un finanziamento per lo svolgimento delle attività;
- un gruppo di insegnanti esperti, riconosciuti sul territorio per la loro competenza nell'insegnamento di una delle lingue comunitarie;
- solo occasionalmente, un accordo formalizzato con l'Ente locale, per avvalersi di sinergie, soprattutto laddove erano nati Centri di Documentazione Educativa, con compiti di documentazione e di formazione degli insegnanti.

Le funzioni esercitate da queste realtà possono essere sintetizzate in:

- conduzione dei corsi di formazione degli insegnanti di scuola elementare, al fine di abilitarli all'insegnamento di una delle quattro lingue comunitarie (i corsi pilota, con stage di un mese all'estero, o i cosiddetti 'corsi delle cinquecento ore'<sup>10</sup>);
- documentazione metodologica e didattica, tramite la raccolta organizzata di testi di letteratura dedicata e delle esperienze prodotte nelle scuole del territorio; alcune volte con un servizio di prestito organizzato e una catalogazione computerizzata;
- apertura di uno o più sportelli didattici, dove è possibile incontrare colleghi esperti per confrontarsi e trovare aiuto per organizzare la propria programmazione;
- organizzazione di attività formative a favore degli insegnanti di lingua straniera nella scuola elementare.

---

<sup>10</sup> C.M. 24 aprile 1993, n.130.

Dato l'aspetto ancora 'volontaristico' di queste strutture, che possiamo sinteticamente indicare come 'scuole polo', raramente tutte le funzioni, sopra indicate, venivano svolte da un solo centro in maniera sistematica e continuativa.

Gli elementi di debolezza di questi centri erano caratterizzati:

- dall'essere 'legati' ad alcuni soggetti, che pur ricoprendo ruoli istituzionali, avevano assunto una funzione di tipo volontaristico, *ad personam*, e quindi legata alla continuità della presenza;
- la debolezza formale-istituzionale comportava un'incertezza nei flussi dei finanziamenti;
- l'attività svolta nell'abito di questi centri non aveva un riconoscimento ufficiale, da 'spendere' in eventuali concorsi.

### **Dalla fase volontaristica a quella istituzionale**

Lo sviluppo delle competenze dei ragazzi italiani in una o più lingue comunitarie ha avuto un'accelerazione dal progetto che ha messo in continuità tutto il percorso scolastico (e pre-scolastico) dell'insegnamento-apprendimento delle lingue straniere: il 'Progetto lingue 2000'<sup>11</sup>, dotato di forti linee guida, ben inserite nel contesto normativo dell'Autonomia scolastica e con finanziamenti adeguati provenienti dalla L. 440/97<sup>12</sup>.

A livello provinciale, ai Provveditori agli studi è affidato il compito di:

- istituire sia Gruppi Lingue Unitari<sup>13</sup>, costituiti da Dirigenti tecnici, da Dirigenti scolastici, da insegnanti ed, eventualmente, da esperti provenienti dall'associazionismo;
- il referente provinciale, "valorizzando il personale già impegnato in tali compiti (ad esempio i componenti i Gruppi provinciali di lingua straniera nella scuola elementare)";
- individuare una o più scuole che possano fungere da Centri Risorse Territoriali per le lingue straniere, a partire dai Centri Risorse Territoriali già individuati, per sostenere l'introduzione dell'insegnamento non curricolare e facoltativo di una seconda lingua comunitaria nella scuola media<sup>14</sup>.

<sup>11</sup> C.M. 24 giugno 1999, n. 160.

<sup>12</sup> La Direttiva 19 luglio 1999, n.190 destina al potenziamento delle lingue comunitarie la cifra complessiva di 120 miliardi di lire.

<sup>13</sup> C.M. 6 agosto 1999, n.197. Il G.L.U. "tenga conto delle realtà operanti sul territorio e che sia espressione delle professionalità dalla scuola materna alle secondarie di secondo grado, quali docenti, formatori, capi d'istituto, ispettori tecnici. Il gruppo può operare anche per singoli segmenti d'istruzione ma costituisce la sede unitaria per i dibattiti sulle azioni da intraprendere sul territorio".

<sup>14</sup> C.M. 10 luglio 1998, n.304 "I centri territoriali già individuati per il progetto della scuola media possono estendere la loro funzione alle scuole di ogni ordine e grado, previa verifica della loro effettiva operatività ... ove sia ritenuto utile e funzionale, si possono individuare più sedi e/o cambiare quelle individuate nell'a.s.1998/99, in relazione a specifiche esigenze territoriali".

L'esperienza pionieristica e volontaristica viene assorbita, con un intervento 'del centro', che chiede la trasformazione di quelli pre-esistenti nella nuova struttura, ma soprattutto, ne sancisce l'estensione a tutto il territorio nazionale. Sono gli anni in cui è aperto anche il dibattito sui Centri servizi per gli insegnanti (CIS), intesi come i luoghi dove concentrare le risorse nazionali e locali, umane e finanziarie, sia per supportare le istituzioni scolastiche nel loro percorso verso la pratica dell'autonomia, sia per razionalizzare il sistema di formazione e aggiornamento e le forme di documentazione didattica. I C.R.T. sembrano costituire una prima tessera, possibile, del puzzle più complesso dei Centri servizi per gli insegnanti.

Il 'Progetto Lingue 2000' destina una quota dei finanziamenti provinciali al funzionamento e alle attività dei C.R.T.

La Riforma dell'Amministrazione centrale e periferica, porta alla costituzione, con funzioni innovative, degli Uffici Scolastici Regionali, che sostituiscono le Sovrintendenze, e dei Centri Servizi Amministrativi, che prendono il posto dei Provveditorati agli studi. Le istituzioni scolastiche autonome, anche quelle presso cui sono allocati i C.R.T. dipendono funzionalmente dagli U.S.R. e non più dall'organismo provinciale (C.S.A.).

### **La grande occasione perduta**

Sono, però, gli anni in cui le istituzioni scolastiche autonome sono coinvolte nel 'decentramento amministrativo'. Le notevoli attribuzioni amministrative, gravose sul piano delle competenze da far acquisire al personale amministrativo, spostano l'attenzione di parecchi dirigenti scolastici e dei rispettivi D.S.G.A. sull'organizzazione interna, considerando 'un lusso' le opportunità pur fornite dal nuovo quadro normativo, per il potenziamento dei Centri:

- i C.R.T. per le lingue erano voluti da una normativa ministeriale, nell'ambito del piano di sviluppo dell'insegnamento delle lingue straniere;
- l'attribuzione del ruolo dirigenziale ai capi istituto e l'emanazione del Regolamento per l'autonomia fornivano gli strumenti giuridici (ad esempio, accordi di rete, convenzioni con Enti locali ed Università) per costituire strutture più forti delle precedenti.

Sono, anche, gli anni in cui iniziano a nascere i primi 'Patti per la scuola'. Sono il naturale adeguamento alle nuove sfide della precedente consuetudine a lavorare insieme di gruppi più o meno grandi di scuole e/o di Dirigenti scolastici e di rapportarsi contestualmente all'Ente locale per la costruzione condivisa di un progetto di offerta formativa cittadino, o comunque sovraordinato rispetto all'ambito territoriale di incidenza di ogni singola istituzione autonoma di plesso.

Sono quindi due, completamente divergenti ed opposti, i destini dei C.R.T. per le lingue.

Il primo è caratterizzato dall'identificazione del C.R.T. con la scuola di riferimento e solo con essa. Anche se le funzioni svolte sono indirizzate ad attività formative, di

supporto alla didattica e di documentazione funzionali ad un territorio e non alla sola scuola di riferimento, la loro sorte è legata a doppio filo ai finanziamenti che il Centro (nazionale o regionale) riesce a ritagliare e destina loro in maniera esplicita.

Il secondo, strutturalmente più robusto, ma purtroppo molto limitato, è costituito dal loro inserimento nei 'Patti per la scuola' o, in subordine, in 'Accordi di rete' tra più istituti, con finalizzazioni anche più limitate, ad esempio ad accordi per attività formative.

Inoltre i C.R.T. hanno perduto il precedente consueto canale di finanziamento, con la conclusione del 'Progetto lingue 2000', poiché l'insegnamento delle lingue straniere ha assunto la differente impostazione disegnata dalla cosiddetta Riforma Moratti (non più insegnamento di una delle quattro lingue comunitarie nella scuola primaria, ma insegnamento della sola lingua inglese; insegnamento di almeno un'altra lingua straniera, oltre all'inglese, nella scuola secondaria; mutamento dei quadri orari di riferimento per le scuole del primo ciclo).

Alcuni C.R.T. mediante accordi locali di più ampio respiro, quali appunto i citati 'Patti per la scuola', hanno potuto contare su:

- collaborazioni con le strutture comunali o provinciali dedicate alla formazione e all'aggiornamento e/o alla documentazione, ove esistenti;
- sinergie nell'utilizzo di attrezzature e locali;
- sinergie sul piano dell'utilizzo del personale dipendente proveniente dalle due amministrazioni (anche avvalendosi di personale docente particolarmente motivato, collocato fuori ruolo, in quanto dichiarato inidoneo all'insegnamento per motivi di salute);
- collaborazioni, fatte salve le reciproche autonomie, con Associazioni Professionali di insegnanti di lingua straniera o con Enti e Organismi di promozione della lingua e della cultura appartenenti a paesi della Comunità europea, in particolare Francia, Germania, Inghilterra e Spagna<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> In questo senso è emblematica l'esperienza del C.R.T. del 1° Circolo di Modena, che ha superato la fase pionieristica e volontaristica, avvalendosi prima delle opportunità offerte dalla sperimentazione dell'autonomia per spostare il Centro dai locali del plesso sede di direzione, firmando una Convenzione col C.D.E. (Centro documentazione educativa) del Comune di Modena, in base al quale è stata costituita un'integrazione sia tra il personale dipendente dalle due amministrazioni, dedicato allo sviluppo e alla promozione dell'insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare, sia la sinergia tra i rispettivi finanziamenti, gestiti da un organismo misto appositamente costituito tramite la predetta Convenzione, sia una progettazione comune delle attività informative, formative, di consulenza e di documentazione. Successivamente il C.R.T. del 1° Circolo di Modena è entrato, pur mantenendo una specifica Convenzione, nel quadro delineato dal Patto per la città firmato dall'Amministrazione comunale e dalle I.S.A del Primo ciclo della scuola di Modena, assieme al secondo C.R.T. della città, costituito presso una scuola secondaria di primo grado, orientato ad attività dirette al segmento della scuola secondaria.

Se si considera che anche il C.D.E. è stato inglobato in MeMO (Multicentro educativo di Modena 'Sergio Neri') che è diventato un 'centro per gli insegnanti' di rilevanza provinciale, questa alleanza è diventata strategica per il CRT, allocato anche fisicamente, presso il centro.

Esso può avvalersi: della catalogazione informatizzata del materiale librario, multimediale e di documentazione didattica, che nel corso degli anni è diventato veramente significativo; dei canali di diffusione

### Solo un futuro dietro le spalle?

I C.R.T. ancora esistenti, anche nella loro forma di scuole polo, in quanto non hanno considerata terminata la loro esperienza con la conclusione del 'Progetto lingue 2000' e dei relativi finanziamenti, hanno scelto strategie di sviluppo e di sopravvivenza possibili, sicuramente diversificate in funzione del contesto culturale, sociologico, istituzionale nel quale sono nati. Essi sono stati, in ultima analisi, in grado di darsi un ruolo effettivo, efficace e riconosciuto secondo una o più delle seguenti direttrici:

- formazione in servizio (prima mediante l'organizzazione dei Corsi per conseguire l'abilitazione all'insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare, poi mediante l'organizzazione dei Corsi per consentire a insegnanti della scuola primaria di conseguire la certificazione delle proprie competenze comunicativo-linguistiche in lingua inglese, superiore o pari al livello B1 del Quadro Comune di Riferimento Europeo);
- aggiornamento delle competenze comunicativo-linguistiche<sup>16</sup> e sulle innovazioni e sperimentazioni nel campo dell'ambiente d'apprendimento delle lingue straniere<sup>17</sup>;
- documentazione delle esperienze didattiche<sup>18</sup>;
- consulenza per la progettazione e per la programmazione, anche mediante l'apertura di 'sportelli di consulenza didattica';
- informazione<sup>19</sup>.

I C.R.T. che non sono riusciti a garantire efficienza ed efficacia nelle sopra indicate linee di lavoro, sono a poco a poco scomparsi, anche se, a volte, esistono ancora nominalmente.

'I treni vanno presi quando passano, altrimenti è difficile raggiungerli in corsa'. Anzi il problema è quello di mantenere il proprio vagone agganciato al treno, impedendogli di staccarsi. Forse un nuovo treno sta passando, altrettanto intrigante e possibile catalizzatore di giovani energie ed entusiasmi.

---

dell'informazione sulle tematiche più significative e sulle azioni di aggiornamento proprie del Multicentro (il sito, aggiornato quotidianamente, e la rivista mensile 'Viaggio in terza classe'); dei locali: messi a disposizione dall'amministrazione comunale; delle competenze, nel campo della progettazione di azioni formative e diffusione di pratiche didattiche, di funzionari in servizio nel Multicentro; di risorse finanziarie attribuite annualmente, nell'ambito delle azioni formative decise dagli organismi dell'Accordo, dai Circoli didattici, dalle scuole secondarie di primo grado e dall'Amministrazione comunale, attingendo ai rispettivi finanziamenti.

<sup>16</sup> Si sono rivelate molto gradite le proposte di 'manutenzione della lingua', costituite da brevi corsi intensivi, offerti a piccoli gruppi di docenti, i laboratori didattici condotti interamente in lingua straniera, le attività formative volte a consentire il conseguimento di una competenza linguistica superiore al B1, attestata da Enti di certificazione internazionale, i periodi di soggiorno all'estero, cofinanziati dal docente o da fondi regionali.

<sup>17</sup> Si segnalano lo *Story telling*, il *Drama*, la costruzione di testi interattivi, il CLIL.

<sup>18</sup> La documentazione si rivela efficace, quando può essere ricercata mediante l'utilizzo d'indicatori standardizzati e avvalendosi di un'archiviazione informatica.

<sup>19</sup> Ci si riferisce, ad esempio, ad un servizio di segnalazione delle novità editoriali, in sinergia con le Case editrici del settore.

Il ministero sta pensando ad una nuova organizzazione dell'Amministrazione centrale e periferica. Agli Uffici Scolastici Periferici (U.S.P.) vengono assegnati compiti propri, non su delega dell'USR, il cui senso complessivo sembra quello di fornire sostegno e supporto all'Autonomia delle istituzioni scolastiche del territorio.

Si apre un'interessante linea di lavoro per i responsabili dei C.R.T., per i referenti provinciali per le lingue straniere e, perché no, per il personale comandato presso l'IRRE, con competenze maturate con studi e con ricerche nel campo dell'insegnamento delle lingue straniere. Si tratta di consolidare e ampliare le migliori esperienze maturate nella promozione e nello sviluppo dei C.R.T. in un sistema regionale e provinciale, che faccia da sfondo alla sfida dei prossimi anni e che assuma qualificate responsabilità in ordine a:

- processi di formazione in servizio per l'acquisizione di competenze linguistico-comunicative (certificate) nella lingua inglese, da parte degli insegnanti, cosiddetti generalistici, della scuola primaria;
- piani di aggiornamento metodologico-didattico per gli insegnanti che acquisiranno le competenze per insegnare la lingua inglese nelle scuole primarie;
- mantenimento e miglioramento delle competenze acquisite dagli insegnanti in servizio;
- monitoraggio delle competenze, in una o più lingue straniere, acquisite dagli alunni al termine della scuola primaria, del primo ciclo d'istruzione, del secondo ciclo d'istruzione.

La sfida forse più delicata, quanto intrigante, è quella che vede i C.R.T. per le lingue straniere uscire dal loro aureo isolamento e unirsi istituzionalmente e fisicamente, con altri centri nati in questi ultimi anni sul territorio (Centri documentazione educativa, handicap, intercultura) in un unico progetto strategico che precostituisca un vero e proprio Centro Servizi per gli insegnanti<sup>20</sup>.

Una seconda linea di lavoro può essere costituita dal far sì che ai Centri Risorse Territoriali per le lingue faccia capo una rete sempre più ampia di 'satelliti', collocati intenzionalmente in maniera strategica nel territorio provinciale, collegati progettualmente, anche se con ampia autonomia.

L'attuale esperienza di diffusione sul territorio di Corsi per la formazione nella lingua inglese dei maestri della scuola primaria, con le relative competenze che si affinano e si decentrano, possono costituire i fattori catalizzatori di questo processo.

---

<sup>20</sup> Queste nuove linee di lavoro, sul piano provinciale, presuppongono l'estensione e l'aggiornamento di eventuali preesistenti Accordi di rete o Convenzioni tra gli U.S.P., le istituzioni scolastiche del territorio, anche tramite le scuole polo o le scuole capofila, le Facoltà universitarie (in particolare, ma non solo, quelle di Scienze della Formazione), i Centri linguistici d'Ateneo, gli Enti locali o le Associazioni tra Enti locali.

## APPENDICE NORMATIVA

a cura di Giancarlo Cerini\*

### **Una breve cronistoria**

*L'introduzione dell'insegnamento delle lingue straniere nell'ordinamento della scuola primaria data dall'ormai lontano 1985 (con i 'nuovi' programmi didattici), anche se operativamente lo sviluppo si è avuto a seguito dell'attuazione della legge 148/90 e dei successivi decreti applicativi. Lo sviluppo dell'insegnamento, che è ormai completamente generalizzato, si è avuto grazie ad una doppia formula organizzativa: con la figura del docente 'specialista' impegnato esclusivamente nell'insegnamento delle lingue, in genere in 6-7 classi o più; con il docente 'specializzato', cioè un normale docente (comunque in possesso di qualificazione) nella propria classe o al massimo in quella/e abbinata/e nel modulo. È evidente che la formula del docente 'specialista' ha consentito di diffondere rapidamente l'insegnamento, venendo incontro ad una diffusa richiesta dei genitori, ma ha comportato un aumento del personale docente aggiuntivo, che oggi si stima in circa 12.500 unità.*

*La legge finanziaria per il 2005 ha introdotto l'obiettivo di ricondurre l'insegnamento delle lingue straniere nell'alveo delle 'normali' competenze dei docenti del team (in questo recuperando l'intuizione originaria dei programmi del 1985), ponendo condizioni temporali (un biennio) assai rigorose per l'assorbimento dell'organico degli specialisti e mettendo a disposizione risorse economiche aggiuntive per sostenere la formazione dei docenti elementari che sarebbero dovuti subentrare agli specialisti.*

*Sta di fatto che le vicende finanziarie del nostro Paese hanno comportato riduzioni e tagli di finanziamenti già concessi che hanno messo a repentaglio il buon successo di una operazione in sé non facile. Il recupero dei fondi (avvenuto con provvedimento del Ministero dell'Economia n. 48141 del 29-6-2006) consente di avviare o completare il piano biennale di formazione (2005-06 e 2006-07) che coinvolge circa 15.000 docenti elementari di ruolo. Anzi, con le nuove risorse, si può già riprogrammare un ulteriore biennio di formazione (2007-08 e 2008-09) a favore di nuove leve di docenti interessati (al momento non si è obbligati alla frequenza).*

*In appendice vengono riportati i documenti dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna per regolamentare lo sviluppo del piano di formazione (Accordo Sindacale del 6-10-2005) ed il rapporto con i Centri Linguistici (Protocollo d'intesa).*

---

\* Dirigente Tecnico, Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna.

### ***La qualità della formazione***

*Fin qui la ricostruzione giuridico-finanziaria. Serve però qualche ulteriore puntualizzazione. Intanto sul livello della preparazione da assicurare ai docenti. I corsi hanno una durata massima di 380 ore (scalabili, se si possiedono livelli intermedi di preparazione). L'esito è stato fissato nel livello B1 del Quadro europeo che rappresenta poco più di una 'soglia di sopravvivenza', dunque al di sotto di uno standard ottimale (anche se viene rilasciata una 'certificazione ad hoc'). Non bisogna accontentarsi di questa soglia, occorre andare oltre, promovendo un sistema permanente di sviluppo professionale (corsi, seminari, stage all'estero, tutorato, ricerca didattica) che offra occasioni e stimoli culturali ai docenti in vista di un perfezionamento di competenze linguistiche e metodologiche. Va ripresa l'esperienza dei CRT (Centri risorse territoriali), cioè la presenza di scuole-polo in ogni provincia, come centri di animazione della formazione e della ricerca. Gli stessi docenti specialisti potrebbero diventare risorse importanti all'interno delle loro scuole, in veste di tutor per i colleghi, di curatori dei laboratori linguistici, di consulenti nella programmazione, di promotori di scambi e stage per gli allievi e gli adulti.*

*Il dispositivo della finanziaria 2005 (che ora fa capolino nella finanziaria 2007, ancora allo stato di disegno di legge) non può essere interpretato nel senso di un totale azzeramento della figura dello specialista, che potrebbe portare ad un fatale decadimento della qualità dell'insegnamento fornito agli allievi. Nella prospettiva dell'organico funzionale di istituto si può immaginare una figura (l'ex-specialista) in ogni istituto (o in una rete di istituti), che assicuri un 'presidio' qualitativo dell'insegnamento della lingua straniera nella scuola primaria: un capo-dipartimento disciplinare con il compito di coordinare colleghi, formarli, fornire consulenza, preparare materiali didattici, curare le verifiche. Sarebbero soldi spesi bene, perché è vero che l'insegnamento è assicurato ormai a tutti gli alunni, ma la sua qualità è assai differenziata, mancando verifiche rigorose sugli apprendimenti conseguiti (nel breve e lungo periodo). Lo stesso 'stato di salute' delle metodologie appare incerto: ad esempio, poco si sa dell'adozione di tecniche innovative, di altri approcci diffusi in Europa come il CLIL (l'insegnamento in lingua di altre discipline curriculari) o dell'utilizzo dei supporti tecnologici e multimediali.*

### ***Un'occasione per un ripensamento***

*Ben vengano dunque le nuove risorse finalizzate a formare docenti in lingua; il processo è certamente meritevole di essere perseguito: un docente competente in almeno una lingua straniera è un docente più europeo (con tutto quello che ne può conseguire), ma insegnare la lingua straniera assieme alle altre discipline del proprio ambito in una o due classi (questo è l'obiettivo del Ministero) diventa un'impresa più*

*complessa e faticosa. Servono incentivi chiari ed appetibili (in fondo, si amplia la qualità e la quantità del lavoro), un sistema permanente di 'aiuto' e di consulenza all'interno della scuola, occasioni per perfezionare le proprie competenze linguistiche (è sensato porre l'obiettivo di almeno uno stage 'full immersion' all'estero per almeno 15 giorni nel corso della propria carriera).*

*Come è stato dimostrato dall'alto numero di docenti disponibili per percorsi formativi anche intensivi, gli insegnanti elementari non si sottraggono alle nuove sfide. In fondo, una classe elementare diventerà sempre più un ambiente plurilinguistico; la stessa possibilità di apprendere e di lavorare per i ragazzi di oggi sarà sempre più legata anche alla padronanza di nuovi codici 'universali'. Serve, dunque, una formazione di alto livello. Occorrono formatori motivati e motivanti, un rapporto chiaro con università, centri linguistici, scuole anche 'private' di lingua. Si dovranno mettere in cantiere misure di accompagnamento, come programmi di ricerca-azione, diffusione di metodologie efficaci, sistemi di certificazione anche per i bambini (es.: un mini-portfolio europeo) che potranno interessare anche quanti già insegnano lingua straniera ed invogliare nuovi adepti. Il ricorso alla formazione a distanza è importante, ma in questo caso non può sostituire l'impatto empatico in presenza, il gusto dell'interazione verbale, il piacere di un approccio verbo-tonale 'in diretta', la verifica costante e gratificante dei propri progressi.*

*Se si potranno realizzare queste condizioni, che saranno anche al centro di seminari interregionali per formatori che il Ministero organizzerà nei prossimi mesi, il piano pluriennale di formazione dei docenti elementari non sarà solo il tentativo di 'far quadrare' i conti, tra una legge finanziaria e l'altra, ma una occasione per una decisiva modernizzazione della nostra scuola, per essere – anche in questo modo – un po' più cittadini d'Europa.*

## DOCUMENTI

### **1) Contratto regionale sulla formazione in servizio del personale docente della scuola primaria, in riferimento alle competenze linguistico-comunicative e metodologico-didattiche in lingua inglese per il biennio 2005-07, stipulato tra Ufficio Scolastico Regionale - Direzione Generale e Organizzazioni Sindacali Regionali dell'Emilia-Romagna.**

Visto il Contratto Nazionale di Lavoro del comparto del personale della scuola, sottoscritto in data 24 luglio 2003;

Vista la Direttiva n. 45 del 4 aprile 2005, concernente gli obiettivi formativi assunti come prioritari per l'a.s. 2005-06 riguardanti il personale docente, educativo, amministrativo, tecnico e ausiliario;

Vista la Legge 30 dicembre 2004, n. 311 recante le disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2005), in particolare il comma 128 dell'art. 1, che prevede l'attivazione di corsi di formazione nell'ambito delle annuali iniziative di formazione in servizio del personale, per i docenti privi dei requisiti per l'insegnamento della lingua straniera;

Visto il Contratto Regionale per la formazione del personale docente e ATA, stipulato dall'USR ER e dalle OO. SS. regionali in data 12.7.2005 che, in particolare destina ad iniziative per il potenziamento della formazione dei docenti in lingua straniera, per un importo pari ad € 118.458,00 (e.s. fin. 2005, cap. 2892)

Vista la nota ministeriale n. 1446 del 29 luglio 2005, con la quale si dà avvio ad un Piano nazionale di formazione per lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative e metodologico-didattiche in lingua inglese degli insegnanti di scuola primaria, all'uopo assegnando all'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna un finanziamento pari ad € 1.517.855,00 relativamente all'e.f. 2005 (cap. 2892);

Visto il Decreto del Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna prot. n. 8867/A22 del 13.6.2005, con il quale viene costituita la delegazione di parte datoriale per la contrattazione integrativa regionale del personale del comparto scuola;

#### *Premesso che*

- l'Ufficio Scolastico Regionale – Direzione Generale per l'Emilia-Romagna è impegnato a promuovere e soddisfare la domanda di formazione sulle competenze linguistico-comunicative e metodologico-didattiche in lingua inglese espressa dai docenti della scuola primaria con contratto a tempo indeterminato in servizio nelle scuole primarie della regione, attraverso azioni formative di elevato profilo qualitativo;

- le Organizzazioni Sindacali firmatarie del presente accordo, attribuiscono un valore strategico alla formazione in servizio del personale della scuola, in particolare per le categorie di personale docente impegnate nei processi di innovazione, ai fini di una maggiore qualificazione delle professionalità e ferme restando le ricadute nella sfera contrattuale della docenza, da negoziare a livello nazionale;

- le parti convengono di stipulare il seguente Contratto regionale finalizzato a rispondere ai bisogni di formazione in servizio sulle lingue straniere e di qualificazione del personale docente della scuola primaria in un'ottica pluriennale, assicurando:

- la migliore qualità dei percorsi formativi;
- l'apporto di Università, enti, organismi linguistici e culturali, istituzioni accreditate;
- il riferimento agli standard europei di competenze, con specifica certificazione.

#### *Art. 1 - Durata e Finalità del programma regionale di formazione*

Si intende estendere con gradualità le competenze linguistico-comunicative e metodologico-didattiche dei docenti di scuola primaria in lingua inglese, al fine di disporre di un più ampio numero di docenti competenti nell'insegnamento della lingua inglese ed incentivare il perfezionamento linguistico e l'autoformazione.

Il percorso formativo ha una durata prevista in un biennio (2005-06 e 2006-07) per il quale è assicurata una specifica copertura finanziaria, con un monte ore complessivo di 380 ore, considerato adeguato per conseguire le competenze di cui all'indicatore B1 (Quadro Comune Europeo di Riferimento) da parte di docenti principianti. Il percorso linguistico sarà integrato con quello metodologico-didattico. Le competenze acquisite saranno attestate da specifica certificazione al termine del corso.

#### *Art. 2 - Reperimento delle risorse finanziarie*

I finanziamenti disponibili per la formazione dei docenti di scuola primaria sulle competenze linguistico-comunicative e metodologico-didattiche in lingua inglese, sono reperiti sugli appositi capitoli straordinari messi a disposizione dal MIUR (legge finanziaria 2005), nonché sugli ordinari stanziamenti previsti dalla Direttiva 45/2005 sulla formazione in servizio. Pertanto la disponibilità si riferisce a:

a) *Finanziamenti ministeriali*: Nota MIUR n. 1446 del 29-7-2005 finalizzato alle attività di formazione sulla lingua inglese: € 1.517.855,00;

b) *Finanziamenti regionali*: € 118.458,00, di cui alla Direttiva n. 45 del 4.4.2005, destinati allo sviluppo della conoscenza delle lingue straniere, alle condizioni definite dal Contratto Regionale per la formazione in servizio stipulato il 12.7.2005;

#### *Art. 3 - Articolazione del modello formativo*

Il corso dovrà consentire ad un partecipante tipo di acquisire nell'arco di un biennio il livello soglia di competenza B1 del Quadro europeo di riferimento. Nel caso di docenti senza nessuna competenza (principianti) il percorso avrà la durata di 380 ore; per i docenti che si collocano al livello A2 il percorso è di 280 ore; per i docenti a livello A2 plus il percorso è pari a 100 ore; per docenti neo-iscritti che si collocano già al livello B1 (ed oltre) è previsto un modulo di perfezionamento linguistico e metodologico-didattico pari a 60 ore. L'attività linguistica si svolge prevalentemente in presenza, con la flessibilità di un massimo del 10 % del tempo dedicato ad attività on line, esplicitate nel contratto formativo iniziale. L'attività formativa è comprensiva di un modulo metodologico-didattico di 40 ore secondo modalità *blended* (50% on line, 50% in presenza) che potrà essere variamente intrecciato con il percorso linguistico.

*Art. 4 - Criteri di priorità per l'accesso ai corsi*

La priorità nell'iscrizione sarà data ai docenti che hanno dichiarato competenza iniziale in lingua inglese, a partire dai livelli più elevati, per la possibilità di conseguire la competenza-soglia (corrispondente al livello B1 del quadro di riferimento europeo) in tempi più contenuti.

Saranno inoltre ritenuti criteri di precedenza essere impegnati nell'insegnamento di lingua straniera diversa dall'inglese, essere docente neo-assunto, essere in servizio presso istituzioni scolastiche nelle quali si sia reso necessario il ricorso a personale con contratto a tempo determinato per l'affidamento di tale insegnamento.

La concreta gestione di detti criteri avverrà a livello provinciale, sentite le Organizzazioni Sindacali, avuto riguardo alla specificità territoriale, alle domande presentate ed all'obiettivo della massima generalizzazione dell'offerta di formazione, nei limiti delle risorse disponibili.

In questa ottica si potrà dare risposta anche alla domanda di formazione proveniente dai docenti senza alcuna competenza linguistica (principianti), specie con riferimento ai più giovani, per i quali la formazione sulla lingua straniera costituisce un investimento fondamentale per il proprio sviluppo professionale.

A parità di condizioni prevale l'età anagrafica.

*Art. 5 - Ammissione ai corsi e riconoscimento di crediti formativi*

L'Amministrazione scolastica si impegna a rispondere nella misura massima consentita dalle risorse disponibili alla domanda liberamente espressa dai docenti delle scuole primarie della regione di voler partecipare alle iniziative di formazione, dopo aver accertato i livelli di ingresso autodichiarati dai richiedenti. Le prove di ingresso fanno parte integrante del percorso formativo ed è opportuno siano somministrate direttamente dal soggetto che eroga la formazione.

Sulla base degli esiti delle prove sono costituiti i gruppi di apprendimento, di circa 20 corsisti, con durata del percorso correlato alla qualificazione riconosciuta. Ad ogni corsista va assicurata la continuità dell'intero percorso formativo, atto al conseguimento del livello-soglia di competenza B1 indicato dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento*. A tal fine il Dirigente scolastico garantirà un'articolazione dell'orario di lavoro che consenta la reale possibilità di frequenza.

È opportuno che siano previste attestazioni intermedie, per consentire ai partecipanti di automonitorare la progressione negli apprendimenti.

*Art. 6 - Certificazione delle competenze acquisite dai corsisti*

L'Amministrazione si impegna a rilasciare una specifica attestazione delle attività complessivamente svolte dai partecipanti, contenente anche la certificazione dei livelli di competenza linguistica raggiunti.

Per la specifica certificazione delle competenze linguistiche si farà ricorso in via preferenziale alle strutture universitarie della regione, in particolare ai Centri Linguistici di Facoltà o di Ateneo, anche mediante la stipula di un apposito protocollo di intesa regionale, che recepisca le indicazioni nazionali che saranno emanate in merito. L'Amministrazione si farà carico del costo della certificazione.

*Art. 7 - Supporti scientifici e rapporti con il sistema universitario*

Sulla base dell'indicazione contenuta nella legge 53/2003 (art. 5) che coinvolge le Università nel sistema della formazione in servizio dei docenti, il presente Piano rappresenta un terreno utile a sperimentare forme di collaborazione e di partenariato tra Amministrazione scolastica, scuole, Università, per la migliore qualificazione dei corsi.

Le fasi di progettazione regionale e territoriale dovranno vedere il coinvolgimento delle strutture universitarie, alle quali potranno essere affidate (oltre che la certificazione-attestazione delle competenze finali ed intermedie acquisite dai corsisti) anche la gestione di parte dei moduli formativi.

Un apposito Comitato tecnico-scientifico regionale, formato dai rappresentanti dell'Amministrazione, delle scuole, dei docenti, dell'IRRE, delle Università, dei Centri linguistici, delle associazioni professionali, avrà il compito di agevolare ed accompagnare la progettazione delle iniziative di formazione.

I rapporti con Enti, associazioni, istituzioni linguistiche, saranno regolati sulla base di un'Intesa regionale e di appositi protocolli operativi di carattere provinciale.

*Art. 8 - Criteri di gestione dei corsi:*

*affidamento della direzione, nomina dei formatori, standard di costo*

La direzione amministrativa dei moduli formativi (corsi) viene affidata con preferenza ai Dirigenti scolastici che abbiano avuto esperienza di conduzione dei CRT (Centri risorse territoriali per le lingue straniere) o comunque di comprovata competenza nel settore. Il direttore del corso potrà gestire non più di tre moduli formativi contemporaneamente. Ogni corso disporrà di un *budget* finanziario corrispondente a circa 70,00 euro per ogni ora di formazione erogata.

Tale unità di costo è comprensiva del pagamento delle docenze (secondo gli standard previsti dalle norme contabili emanate dal MIUR), della direzione del corso, del tutoraggio, delle prove di certificazione, dei materiali, noleggi ed affitti.

L'individuazione degli eventuali soggetti esterni erogatori della formazione è effettuata congiuntamente dal Direttore del corso e dal CSA, che è garante del rispetto dei criteri indicati nel presente contratto regionale.

I direttori dei corsi si potranno avvalere, per la migliore conduzione delle attività, dell'apporto qualificato delle Università della regione e dei loro centri linguistici, delle istituzioni culturali e linguistiche accreditate e riconosciute dal MIUR, delle associazioni professionali dei docenti, qualificate ai sensi delle norme vigenti. Una particolare attenzione sarà rivolta al recupero di competenze ed esperienze professionali nell'ambito dei precedenti piani di formazione nelle lingue straniere.

I formatori dovranno essere in possesso delle caratteristiche indicate nelle linee di orientamento emanate dal MIUR (nota MIUR del 29.7.05).

A livello provinciale è suggerito il coinvolgimento preliminare delle strutture universitarie operanti nel territorio, mediante un'intesa di carattere scientifico, per la migliore valorizzazione delle competenze scientifiche disponibili.

*Art. 9 - Dislocazione provinciale dei corsi*

La quantificazione e la collocazione territoriale dei corsi, sentite le Organizzazioni Sindacali provinciali, terrà conto della necessità di dare risposta alla domanda di formazione in lingua inglese avanzata dai diversi territori, adottando un criterio di massimo decentramento per agevolare la frequenza dei corsisti.

Saranno utilizzate con preferenza le sedi scolastiche dotate di adeguate attrezzature (CRT, laboratori linguistici, attrezzature informatiche) e che offrano le necessarie garanzie di agibilità.

*Art. 10 - Prosecuzione dei corsi del progetto pilota*

I corsi avviati sul territorio regionale in base all'Intesa stipulata con le OO.SS. in data 9-3-2005 saranno portati a compimento nella loro attuale configurazione, previa verifica del numero dei corsisti, ma saranno riallineati nei tempi e nei livelli di acquisizione graduale delle competenze con i restanti corsi del Piano nazionale, assicurando i necessari finanziamenti per completare l'itinerario formativo.

Per i soli docenti che hanno già completato il percorso formativo corrispondente al livello B1, l'Amministrazione si impegna alla certificazione 'esterna' delle competenze, con oneri a carico dell'Amministrazione.

*Art. 11 - Azioni di supporto, ricerca, monitoraggio*

Al fine di verificare la qualità delle opportunità formative offerte al personale della scuola, saranno attivate opportune iniziative di orientamento e monitoraggio, anche sulla base degli indirizzi di carattere nazionale. Tali iniziative potranno estendersi anche alle attività di insegnamento della lingua inglese in corso nelle scuole primarie della regione, al fine di rilevare le 'best practices' e connetterle ai piani di formazione.

Per tali azioni ci si avvale del supporto tecnico dell'IRRE Emilia-Romagna, destinando apposite risorse nell'ambito dei finanziamenti assegnati all'Ufficio Scolastico Regionale per il Piano regionale di formazione linguistica.

Apposite iniziative regionali – di carattere sperimentale – potranno essere promosse per la messa a punto dei sistemi di certificazione delle competenze acquisite, per la formazione di figure di tutoring e mentoring, per lo sviluppo di prototipi di centri servizi e risorse sulla lingua, per il miglioramento delle metodologie formative.

Un particolare impegno dovrà essere rivolto ad offrire agli insegnanti in formazione occasioni di stage e periodi di studio all'estero, avvalendosi delle risorse che potranno essere messe a disposizione da soggetti pubblici e privati.

*Bologna, 6 ottobre 2005*

**2) Documento, elaborato dal comitato tecnico-scientifico dell'INDIRE, in linea con quanto indicato all'art. 3 del protocollo d'intesa tra Indire e Associazione dei Centri Linguistici Universitari, per garantire un'omogeneità nella verifica delle competenze linguistico-comunicative dei docenti in formazione.**

“Il comitato, preso atto che il livello richiesto dal MIUR è fissato al B1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER), ritiene che il test finalizzato all'attestazione del possesso delle competenze linguistico-comunicative debba verificare le abilità così come sono specificate per il livello B1 dal QCER nella griglia di autovalutazione di seguito riportata”.

<i>Comprensione: Ascolto</i>	<i>Comprensione: Lettura</i>	<i>Parlato: Interazione</i>	<i>Parlato: Produzione orale</i>	<i>Produzione scritta</i>
Riesco a capire gli elementi principali in un discorso chiaro in lingua standard su argomenti familiari, che affronto frequentemente al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Riesco a capire l'essenziale di molte trasmissioni radiofoniche e televisive su argomenti di attualità o temi di mio interesse personale o professionale, purché il discorso sia relativamente lento e chiaro.	Riesco a capire testi scritti di uso corrente legati alla sfera quotidiana o al lavoro. Riesco a capire la descrizione di avvenimenti, di sentimenti e di desideri contenuta in lettere personali.	Riesco ad affrontare molte delle situazioni che si possono presentare viaggiando in una zona dove si parla la lingua. Riesco a partecipare, senza essermi preparato, a conversazioni su argomenti familiari, di interesse personale o riguardanti la vita quotidiana (per esempio la famiglia, l'hobby, il lavoro, i viaggi e i fatti di attualità).	Riesco a descrivere, collegando semplici espressioni, esperienze ed avvenimenti, i miei sogni, le mie speranze e le mie ambizioni. Riesco a motivare e spiegare brevemente opinioni e progetti. Riesco a narrare una storia e la trama di un libro o di un film e a descrivere le mie impressioni.	Riesco a scrivere testi semplici e coerenti su argomenti a me noti o di mio interesse. Riesco a scrivere lettere personali esponendo esperienze e impressioni.

21 luglio 2006

### **3) Protocollo di intesa tra l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna e i Centri Linguistici universitari per lo sviluppo della collaborazione nella realizzazione di iniziative di formazione sulla lingua inglese rivolte ad insegnanti della scuola primaria (2005-2007)**

Vista la Legge 28-3-2003, n. 53 concernente norme generali in materia di istruzione, ed in particolare l'art. 5, che prevede nuove modalità per la formazione iniziale ed in servizio del personale della scuola, con l'intervento delle strutture universitarie ed il Decreto Legislativo applicativo approvato in data 17.10.2005;

Vista la legge 30 dicembre 2004, n. 311 recante le disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (Legge finanziaria 2005), in particolare il comma 128 dell'art. 1, che prevede l'attivazione di corsi di formazione nell'ambito delle annuali iniziative di formazione in servizio del personale, per i docenti privi dei requisiti per l'insegnamento della lingua straniera nella scuola primaria;

Vista la Comunicazione di servizio MIUR n. 1446 del 29 luglio 2005 (con i relativi documenti allegati) che delinea le caratteristiche del piano di formazione degli insegnanti, ivi comprese le forme di collaborazione con le strutture universitarie e le forme di certificazione delle competenze al termine delle attività formative

Visto il Contratto Regionale per la formazione sulla lingua inglese per il personale della scuola primaria, stipulato in data 6 ottobre 2005, in particolare all'art. 7, in cui si indicano le forme di collaborazione con il sistema universitario regionale;

Considerato che

- l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, nella sua articolazione di Direzione Generale e di Centri Servizi Amministrativi ha il compito di assicurare le condizioni per il più efficace svolgimento delle iniziative formative previste dalla legge, sostenendone lo sviluppo qualitativo anche d'intesa con l'IRRE Emilia-Romagna;

- le Università degli Studi operanti in Emilia-Romagna sono disponibili a collaborare con l'Amministrazione scolastica per la qualificazione delle iniziative di formazione, sotto il profilo linguistico-comunicativo e glottodidattico, con particolare riferimento alla certificazione delle competenze ed al miglioramento delle metodologie formative, a tal fine mettendo a disposizione conoscenze, strutture, formatori ed esperienze collaudate;

Le parti convergono quanto segue:

#### *Art. 1 - Strutture individuate dal Protocollo d'intesa*

Le strutture universitarie operanti in regione, rispettivamente Centri Linguistici di Ateneo e Facoltà universitarie che offrono insegnamenti di lingua straniera con particolare riferimento all'indirizzo comunicativo e metodologico-didattico, sono individuate quali risorse fondamentali per la progettazione, realizzazione, monitoraggio delle iniziative formative da rivolgere agli insegnanti elementari sulla lingua inglese.

A tal fine sono chiamate a partecipare a momenti di incontro regionale e provinciale per la messa a punto dei programmi di formazione, sia mediante la presenza in appositi Comitati di progetto (regionali e provinciali) sia con forme di consultazione più ampie.

#### *Art. 2 - Progettazione delle attività formative*

La concreta progettazione delle iniziative a livello provinciale terrà conto delle disponibilità offerte dalle strutture universitarie, in termini di supporto scientifico, formatori, materiali didattici, eventuali strutture. A tal fine ciascun Ufficio Provinciale competente per territorio presenta alla Università di riferimento il quadro dei corsi in programma, differenziati per livelli di accesso, la loro dislocazione sul territorio, la previsione degli affidamenti ai Direttori di corso (di norma dirigenti scolastici delle scuole-polo individuate dall'Amministrazione scolastica). A fronte di tale opzione, le Università (con priorità per i Centri Linguistici) si impegnano altresì a titolo gratuito (fatto salvo eventuali costi materiali) a collaborare alla gestione delle prove di accesso e delle prove di valutazione/certificazione intermedie di tutti i corsisti interessati del territorio provinciale di riferimento.

#### *Art. 3 - Standard di costo*

Le strutture universitarie, nei limiti delle competenze e delle risorse umane disponibili, si impegnano a negoziare le migliori condizioni di partecipazione alle attività formative, sulla base degli standard di costo previsti dal Decreto Interministeriale del 12 ottobre 1995, n.326 (per docenza, tutorato, progettazione) e del *budget* massimo di euro 7.000,00 per unità di corso di 100 ore, fissato nel Contratto Regionale del 6 ottobre 2005, art.8., richiamato nelle premesse, su cui ricadono anche i costi della Direzione del Corso, dell'utilizzo dei locali e dei laboratori, delle eventuali spese di missione e della quota parte relativa al costo della certificazione finale.

La retribuzione oraria per docenza, stabilita nel predetto tariffario in un massimo di €. 51,65 per i docenti universitari e € 41,32 per altre figure, potrà riferirsi ad un numero di ore previste per ogni sequenza del corso, maggiorato del 15% per attività di progettazione, tutorato, preparazione, materiale. Le spese di missione e trasferimento sono aggiuntive al tariffario così individuato.

#### *Art. 4 - Certificazioni intermedie e finali*

Le strutture universitarie si impegnano a definire un modello regionale di certificazione delle competenze in uscita dal percorso formativo, corrispondente al livello B1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento, anche attraverso una specifica ricerca riferita al profilo del docente di scuola primaria. Fermo restando che il riconoscimento dei crediti formativi rientra nell'autonoma determinazione delle singole strutture universitarie, queste si impegnano a:

- definire il numero dei crediti riconoscibili per gli insegnanti che conseguono la certificazione universitaria equivalente al livello B1;
- equiparare la predetta certificazione a quanto eventualmente riconosciuto per le analoghe certificazioni internazionali.

Per la somministrazione delle prove di certificazione finale viene accantonata una cifra corrispondente agli standard di costo correnti, salvo diverso orientamento che sarà espresso dall'intesa nazionale MIUR-Associazione Centri linguistici. Il costo delle certificazioni finali va compreso nel *budget* complessivo di ogni iniziativa formativa. Il direttore del corso, purché all'interno del *budget* di cui all'art. 3, concorderà forme di certificazione intermedia, di carattere formativo ed orientativo, quale stimolo alla motivazione dei partecipanti.

*Art. 5 - Forme di partenariato scuola-università*

A prescindere dalle concrete forme di affidamento dei corsi di formazione (strutture scolastiche, università, associazioni professionali, agenzie riconosciute e qualificate, centri privati che offrono le necessarie garanzie) Amministrazione scolastica e Centri Universitari si impegnano a valorizzare le competenze espresse dalla scuola per l'individuazione di tutor-formatori, in modo che sia salvaguardato il legame con le migliori esperienze didattiche espresse dalle scuole.

Andrà favorito l'utilizzo di risorse culturali, formative, professionali del territorio (C.R.T. di lingua straniera, centri di documentazione, centri di eccellenza, istituzioni culturali).

I soggetti firmatari si impegnano a favorire la progettazione e la realizzazione di stages, tirocini, soggiorni all'estero per consolidare la padronanza della lingua. E' carico dell'USR il reperimento dei fondi per sostenere il costo di tali iniziative.

*Art. 6 - Approfondimenti di carattere metodologico e formativo*

Per accompagnare le attività formative sostenendone la qualità vengono realizzate iniziative di ricerca, formazione, documentazione di carattere regionali, interprovinciali e locali. Le iniziative hanno l'obiettivo di alimentare la ricerca sulla didattica della lingua inglese (con riferimento all'insegnamento nella scuola primaria, anche in considerazione di prime forme di approccio alla lingua inglese nella scuola dell'infanzia e alla dimensione del bilinguismo nella scuola secondaria), ai modelli formativi per adulti, all'esplorazione di nuove metodologie, alla formazione dei tutor e formatori.

La partecipazione di docenti ed esperti universitari a tali iniziative sarà compensata secondo le tariffe standard previste per attività formative.

Le iniziative saranno realizzate anche d'intesa con l'IRRE Emilia-Romagna e potranno essere rivolte ai docenti già impegnati nell'insegnamento della lingua straniera.

Le strutture universitarie, prioritariamente in accordo tra di loro, potranno presentare progetti di intervento, il cui finanziamento sarà valutato nell'ambito dell'apposito Fondo stanziato a livello regionale per sostenere protocolli di intesa con le Università.

*Art. 7 - Forme di coordinamento, monitoraggio e verifica*

Viene istituito un comitato tecnico-scientifico di carattere regionale, espressione delle istituzioni contraenti il protocollo e dei soggetti coinvolti nell'azione formativa (IRRE, Associazioni, CSA, formatori).

- Si riunisce periodicamente per verificare l'andamento delle attività dei corsi.
- Favorisce momenti di raccordo e concertazione, anche con i 'Gruppi lingue straniere provinciali.
- Suggerisce 'linee guida quadro per la 'didattica' dei corsi.
- Cura azioni di monitoraggio, anche interpellando i partecipanti alle attività formative.
- Stende una relazione finale sulla realizzazione dei corsi.

Il Dirigente Ufficio V (Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna) – Giancarlo Cerini  
Il Direttore Centro linguistico

Collana "I Quaderni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna"

<i>N.</i>	<i>Titolo</i>	<i>Anno</i>
1	L'Amministrazione scolastica in Emilia-Romagna	2002
2	Uno sguardo sul sistema scolastico dell'Emilia-Romagna	2002
3	Istituti Comprensivi in Emilia-Romagna	2002
4	La formazione in servizio del personale	2002
5	La scuola in ospedale dell'Emilia-Romagna	2002
6	Una scuola allo specchio - Rapporto regionale 2003 sul sistema scolastico in Emilia-Romagna	2003
7	Le buone pratiche della flessibilità	2003
8	Il portfolio degli insegnanti	2004
9	Sperimentazione della riforma in Emilia-Romagna	2004
10	Una scuola in ... attesa - Rapporto regionale 2004 sul sistema scolastico e formativo in Emilia-Romagna	2004
11	Curricoli di scuola	2005
12	Idee di tempo idee di scuola	2005
13	Una scuola alla prova - Rapporto regionale 2005 sul sistema di istruzione e formazione	2005
14	Valutare per migliorarsi	2005
15	Appassionatamente curiosi - Per una didattica delle scienze dell'atmosfera	2006
16	Una scuola tra autonomia ed equità - Rapporto regionale 2006 sul sistema di istruzione e formazione	2006
17	Genitori nella scuola della società civile	2006
18	Tra riforma e innovazione. I nuovi ordinamenti nelle scuole del I ciclo e dell'infanzia in Emilia-Romagna	2006
19	C'è musica e musica: scuole e cultura musicale	2006
20	Autonomia, docenti, nuove professionalità. Percorsi di formazione tra Università e scuola	2006
21	Cittadinanza attiva e diritti umani	2006
22	Cercasi un <i>senso</i> , disperatamente – Contributi ed esperienze per il contrasto al disagio giovanile ed alla dispersione scolastica	2006
23	Teaching English – Ricerca e pratiche innovative per la scuola primaria	2006

I volumi della collana "I Quaderni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna" sono pubblicati dalla casa editrice Tecnodid di Napoli.

Una copia dei testi viene inviata gratuitamente a tutte le istituzioni scolastiche della Regione Emilia-Romagna. Altre copie possono essere richieste alla casa editrice al prezzo indicato in copertina.

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna  
 Piazza XX Settembre, 1 - 40121 Bologna - Tel. 051 4215711  
 email: [direzione-emiliaromagna@istruzione.it](mailto:direzione-emiliaromagna@istruzione.it)  
 Sito web: [www.istruzioneer.it](http://www.istruzioneer.it)  
 Direttore Generale: Lucrezia Stellacci

Ufficio V - Formazione, autonomia e iniziative editoriali: Giancarlo Cerini (Dirigente Tecnico)  
 Per informazioni: Anna Monti - Tel. 051 4215733 email: [anna.monti@istruzione.it](mailto:anna.monti@istruzione.it)

*Finito di stampare  
nel mese di novembre 2006  
dalla Tecnodid Editrice  
Piazza Carlo III, 42 – 80137 (NA)  
dalla Editor Tipografia  
Melito di Napoli (NA)*