

R. Rossini Favretti, O. Brizio, A. Greenwood

Utilizzo delle TIC nell'insegnamento/apprendimento della lingua inglese

per i bambini di 6/7 anni

1. " Scuola, TIC, lingua straniera"

In questo contributo intendiamo considerare la nuova situazione che viene a crearsi per i bambini che, in particolare nel primo anno della scuola primaria, iniziano a studiare la lingua inglese avvalendosi delle tecnologie digitali.

E' un'esperienza nuova, non solo per il bambino ma anche per l'insegnante.

Un'esperienza che appare amichevole e semplice nella sua forma finale ma che si basa su una pluralità di scelte coordinate a livello psicopedagogico, linguistico, strutturale e istituzionale.

Per meglio comprendere la pluralità dei fattori implicati, in primo luogo è opportuno operare una breve disamina sulla presenza delle tecnologie digitali, o secondo l'accezione considerata più significativa, delle Tecnologie per l'Informazione e la Comunicazione (TIC), nelle aule scolastiche.

Come è stato ripetutamente rilevato nella letteratura, l'introduzione delle tecnologie nell'aula avvia un processo di sviluppo a lungo termine in cui troveranno nuova forma le modalità di apprendimento e di costruzione delle conoscenze. Sono implementate nuove strategie e procedure, sono introdotti nuovi modi di costruzione delle conoscenze, di sviluppo delle funzioni metacognitive, di interazione e di collaborazione. Nei prossimi decenni, questo potrà portare a significative modifiche

anche nella configurazione delle aule e degli edifici scolastici, con una progettazione che includa spazi di lavoro condiviso e collaborativo integrati con spazi di lavoro individuale e personalizzato.

E' prevedibile che si affermi una nuova dimensione non solo a livello pedagogico-tecnologico, ma anche logistico-strutturale.

In una situazione di transizione quale quella attuale, ogni proposta non può che presentare caratteri di temporaneità, ogni riflessione appare suscettibile di riformulazione. Tuttavia, a nostro avviso, una progettazione ed un'indagine preliminare si impongono: le potenzialità didattiche offerte dagli strumenti ipermediali delle tecnologie *Web-oriented* costituiscono un'occasione irrinunciabile di sperimentazione allargata, da realizzarsi in una visione ampia che tenga conto degli aspetti sia positivi che negativi emersi nelle esperienze e nei progetti condotti sia in Italia sia in altri paesi. Una sperimentazione che trova oggi un momento altamente favorevole per la confluenza metodologica cui sono giunti percorsi e strategie elaborate in situazioni spesso fortemente differenziate.

Le tecnologie sono già entrate estesamente nella scuola. E' anche vero, tuttavia, che all'introduzione delle nuove tecnologie e ad una riflessione generale sui nuovi percorsi formativi e di apprendimento configurati dalle TIC non sempre si sono adeguatamente associate un'analisi ed una riflessione critica sulla nuova situazione formativa che essi hanno determinato nelle scuole.

Dire che sia mancata una riflessione sarebbe errato. Sia l'insegnamento della lingua straniera - in particolare l'inglese - nella scuola elementare, sia l'introduzione delle TIC nelle scuole hanno costituito il tema di seminari e convegni e sono stati al centro di numerose sperimentazioni. Varie sono state le iniziative, anche se non così numerose come in altri paesi, a livello ministeriale, accademico ed editoriale, volte a promuovere l'integrazione delle tecnologie digitali nel processo di apprendimento.

L'inserimento della lingua straniera nel curriculum della scuola elementare non è recente. Se risale al giugno 1991 il Decreto del Ministero della Pubblica Istruzione che, in attuazione dei Programmi del 1985, definisce le norme per l'attivazione dell'insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare, non si possono non ricordare le esperienze di insegnamento condotte dal 1977 al 1985 nell'ambito del Progetto ILSSE e le sperimentazioni svolte parallelamente in quegli anni in numerose scuole del nostro paese come risposta alle nuove esigenze comunicative emergenti nel contesto sociale e istituzionale. Sono emerse prospettive e ipotesi che indicano alcune linee di tendenza, già recepite, peraltro, in taluni aspetti, in alcuni progetti come i PSTD - Programmi di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche - nel periodo 1997-2000 o il Progetto Lingue 2000.

E' innegabile, tuttavia, che una certa frammentarietà permane. Ancora la comunicazione tarda ad espandersi, ad allargarsi fra i vari ambiti disciplinari, e anche, purtroppo, fra università e scuola. Chi di noi ha collaborato con insegnanti operanti nella scuola primaria e secondaria si è reso conto delle difficoltà che questi incontrano.

In particolare non sembra trovare piena attenzione il mutare delle modalità di apprendimento determinato dalle TIC, così come le possibilità da queste aperte per giungere all'implementazione di prospettive metodologico-didattiche consolidate e condivisi. Basti pensare agli studi di Dewey, Piaget o Vygotsky, all'importanza da questi attribuita all'esperienza, alla formulazione ed all'elaborazione di progetti piuttosto che alla trasmissione di informazioni o all'identificazione della risposta migliore; alle esperienze che, ipotizzate nel Novecento, non potevano trovare realizzazione, come argomenta Papert, per la mancanza di un'infrastruttura tecnologica.

2. " Il bambino ed i nuovi ambienti di apprendimento"

Nei nuovi ambienti di apprendimento viene a configurarsi una situazione di integrazione in cui il momento pedagogico-cognitivo può essere posto in primo piano ed in cui possono trovare risposta problemi che per anni, ad esempio, hanno accompagnato la didattica delle lingue a livello sia cognitivo sia comunicativo.

Appare possibile affermare che le potenzialità didattiche delle tecnologie digitali si manifestano al massimo grado proprio nella situazione di apprendimento precoce di una lingua straniera per la possibilità, fornita dai nuovi ambienti di apprendimento, di creare delle condizioni favorevoli ad uno sviluppo naturale e personale del processo acquisizionale.

Vedremo più avanti come l'apprendente, anche giovanissimo, possa assumere un ruolo attivo nella costruzione dei suoi percorsi conoscitivi. Si è detto che diventa

protagonista. Si può dire che, identificato il processo, egli ne diviene agente, un agente assistito e coadiuvato da tutor o insegnanti che gli facilitano le scelte e gli suggeriscono le modalità ed i percorsi per giungere ad operare scelte sulla base delle competenze già acquisite e delle motivazioni individuali.

Questo pare di particolare rilevanza nella situazione di apprendimento precoce che pone il bambino, nel momento di alfabetizzazione della propria lingua, in contatto con un'altra lingua ed un'altra cultura.

E' un punto importante su cui si impongono due ordini di riflessione.

Una considerazione generale appare prioritaria. Gli esseri umani hanno, precocemente nella loro vita, una capacità di acquisizione del linguaggio che viene a declinare, del tutto o parzialmente, se non viene esercitata in questo periodo "precoce". In numerosi studi, linguistici e psicolinguistici, si è evidenziato come i cambiamenti che si operano nella lateralizzazione cerebrale delle funzioni linguistiche abbiano una profonda influenza sui processi acquisizionali. Se un'ipotesi forte¹ pone alla fine della pubertà l'inizio del periodo critico e del declino, nell'apprendente, della capacità organizzativa del comportamento verbale, in studi più recenti l'attenzione si sposta dallo "stato maturazionale" all'attivazione e "all'esercizio della capacità" di apprendimento linguistico. In entrambe le prospettive, tuttavia, l'apprendimento precoce di una lingua straniera o di una lingua seconda è posto come condizione di una piena competenza comunicativa.

Si tratta, è evidente, di un'enunciazione informale ma che evidenzia un punto di estrema delicatezza: ponendo l'età come variabile determinante, essa mette in luce la rilevanza delle componenti di inconsapevolezza e di consapevolezza nel processo acquisizionale e le similarità e dissimilarità presenti nel processo di apprendimento di L1 e di L2.

In secondo luogo non si può non riflettere sul rapporto che le nuove generazioni hanno instaurato con il computer. Un altissimo numero dei bambini e delle bambine che hanno oggi sei o sette anni hanno già stabilito, nelle esperienze di vita quotidiana, un peculiare rapporto comunicativo con il computer. Hanno imparato a interagire con esso in una pluralità di situazioni. Come osservava Papert già alcuni anni fa, ciò che i bambini fanno nella loro interazione col computer è vario quanto le loro attività. Lo usano per navigare, disegnare, cercare informazioni; lo associano all'ascolto di brani musicali, alla visualizzazione di immagini, alla comunicazione e, forse in grado più alto, al gioco e al videogioco. Il computer nella generalità dei casi non è visto dal bambino come strumento di studio e di apprendimento, non si associa all'ambiente scolastico. Come si è rilevato, "la progettazione di applicazioni multimediali, combinando tra loro testi, immagini statiche ed in movimento, parlato e suono, finisce con il diventare un'attività completa (d'intrattenimento educativo) e formativa, sia per le implicazioni di carattere psicologico, legate al fatto che mente e media sono

¹ Lenneberg (1967)

improntati da una forte consonanza isomorfica, che per le motivazioni di tipo pedagogico.²"

Anche i bambini che iniziano nella scuola ad interagire con il computer vivono la nuova esperienza, si è visto, con facilità ed immediatezza, apprezzandone, a vari livelli di consapevolezza, sia l'aspetto ludico sia l'aspetto formativo.

In questa prospettiva, il primo anno di scuola può essere visto come momento privilegiato per intraprendere l'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera di grande comunicazione come l'inglese, ed il computer può contribuire a creare un ambiente massimamente idoneo in una duplice prospettiva: per favorire il contatto con una nuova lingua e una nuova cultura, e per agevolare il momento di transizione psicologica e cognitiva che egli vive nel passaggio che sta compiendo fra acquisizione inconscia ed apprendimento guidato, fra contesto informale e contesto formale, fra uso della lingua parlata e della lingua scritta.

I nuovi ambienti di apprendimento possono essere visti come spazi in cui sono fornite, in primo luogo, possibilità di esperienze nel processo di costruzione del sapere e in cui l'apprendimento è inserito in contesti realistici e sufficientemente significativi al fine di sviluppare un'esperienza allo stesso tempo formativa e ludica, individuale e sociale, in cui la prospettiva psicologica e cognitiva appaiono interrelate.

Pur nella simulazione che sempre caratterizza la situazione tecnologicamente creata, si rende possibile una rappresentazione visiva e dinamica del contesto situazionale in

² Tarino, P. (1996)

cui l'evento comunicativo in esame ha luogo. L'atto di parola è inserito nella situazione enunciativa consentendo al bambino di interagire con una realtà rappresentata, da una pluralità di codici, nelle componenti verbali e non verbali e, aspetto che non può essere sottovalutato, ponendo in primo piano le abilità di ricezione e produzione della lingua parlata.

Già in questa prima fase di applicazione delle tecnologie digitali è possibile intravedere una pluralità di momenti formativi, in cui con modalità miste si integrano e si intrecciano momenti di insegnamento e apprendimento. In particolare occorre sottolineare come attraverso la compresenza di linguaggi analogici e digitali si attivino nuovi processi di strutturazione dei saperi. Si delinea un costrutto metodologico dinamico incentrato sul processo di apprendimento e di sviluppo del bambino.

3. "Il nuovo modello didattico dall'ipertesto alla creazione della conoscenza"

Un elemento di forte novità emerso con il paradigma costruttivista, cui l'utilizzazione delle nuove tecnologie fa riferimento in maniera sempre più organica³, è la rinnovata attenzione verso il processo dell'apprendimento visto come fenomeno interiore e invisibile, in opposizione ad un modello di stampo istruzionista che si concentra sullo studente solo nella misura in cui il suo apprendimento è misurabile dai test e prove.

Ma anche limitandosi ad osservare dall'esterno la nuova situazione didattica, risulta evidente che tanto i ruoli quanto le coordinate spazio-temporali mutano.

³ Rossini Favretti, R. (2002)

In questo scenario il ruolo assunto dal "maestro" assume nuove valenze e connotazioni⁴. Questo cambiamento, certamente stimolante, può presentare aree di criticità: nelle ICT, i rapporti col gruppo classe mutano in maniera radicale rispetto alla situazione presenziale. L'ambiente tradizionale è *teacher centred* e vede la classe muoversi al ritmo dell'insegnante che distribuisce spiegazioni, istruzioni e correzioni. Nella didattica integrata si realizza un modello *learner centred* dove il bambino può personalizzare il proprio percorso verso la lingua e la cultura di studio. I risultati del monitoraggio effettuato sulle scuole FIRST (si veda oltre) dimostrano che questa autonomia coinvolge in maniera significativa l'allievo: se è vero che il maestro apparentemente delega, e sostanzialmente muta, parte delle sue funzioni, lo studente si assume la responsabilità del proprio percorso. Aumenta la motivazione e migliora di conseguenza la qualità dell'apprendimento.

Il modello didattico tradizionale, non necessariamente più statico ma inevitabilmente più inquadrato temporalmente ("squilla la campanella, ecco i compiti, a domani"), può essere arricchito da un modello dinamico che vede lo studente navigare 'anytime, anywhere' - assistito dal docente o nell'autonomia della propria stazione di lavoro - senza vincoli di tempo e di dimensione (Papert invita a "prendersi il tempo necessario"⁵). Lo studente diviene libero di esplorare in senso orizzontale-lineare le unità presentate o in senso verticale procedendo attraverso indici e titoli, aprendosi –

⁴ Warschauer, M. (1998)

⁵ Papert, S. (1994)

nel caso di *link* esterni – ad una realtà linguistica e culturale recepita nell'autenticità e pluralità delle sue risorse linguistiche, grafiche, iconiche.

In un ipertesto ben progettato e 'seduttivo⁶' – sia esso *on-* o *offline* - la forza di trazione della curiosità diventa veicolo verso la conoscenza, trasportando lo studente, pur all'interno di un percorso monitorato, libero di indirizzarsi dove il suo personale stile e ritmo di apprendimento lo invita: brani di lettura o esercizi di *listening*, scambio di *e-mail* con compagni stranieri, visione di clip video tratti da *cartoon* o film...

All'interno dell'architettura nodale di un ipertesto, lo studente procede per ricordo, ipotesi, verifica: "ri-passa" nel senso letterale. Egli impara ad imparare, partendo dal nodo di una struttura data per estendersi alla rete che sta creando. Studenti con situazioni di apprendimento linguistico diverse o problematiche si trovano massimamente a proprio agio nel rapporto utente-modulo didattico perchè rispondono a sé stessi dei tentativi fatti, e possono ritentare l'esercizio fino ad ottenere un esito positivo.

Procedendo nell'esplorazione, lo studente si attiva. Non riceve passivamente l'informazione culturale e linguistica che lo introduce alla nuova realtà esperienziale, ma interagisce dando un contributo fattivo che, in una multimedialità ben progettata, modifica il messaggio presentato. Il suo percorso diventa un *learning by doing* che si imprime in maniera profonda, perché implica un'assunzione di responsabilità sulla propria formazione. Al nuovo linguaggio dell'interfaccia multimediale si può ben

applicare quanto Bruner indica parlando del linguaggio naturale, uno strumento della mente "che crea la conoscenza della realtà producendo una prospettiva dalla quale l'uomo osserva il mondo e indirizza l'impiego della mente nei confronti della realtà, selezionando tra le opzioni, i flussi informativi che riceve, formulando ipotesi e solidificandole nel confronto con l'autorità, sotto forma di docente, di pagina di grammatica o di risorsa esterna a libro o a sito. Egli sta dando una forma concettuale solida a una propria idea.⁷"

Stimolare il passaggio concettuale dall'utilizzazione di materiali - pur ricchi ed interattivi - alla selezione critica di risorse (da parte del docente) e alla loro creazione (da parte del gruppo classe), stimolare cioè il passaggio da un momento reattivo ad uno proattivo, è certamente uno dei risultati più alti cui la sperimentazione nelle ICT possa condurre: perché gli alunni del ciclo primario apprendano davvero, è stato notato, "bisogna trovare il modo di indurli a leggere anche i testi. O fare qualcosa di più: trasformarli in autori⁸".

Facciamo riferimento, a titolo esemplificativo, alla sperimentazione condotta con il Progetto FIRST - *Formazione In Rete per una Scuola Tecnologica* - patrocinato dalla Fondazione Cassa di Risparmio in Bologna e presentato nel novembre 1999. Si tratta di un percorso di insegnamento/apprendimento "integrato" in cui sia i materiali linguistici sia le modalità di presentazione e rielaborazione erano finalizzate ad

⁶ Visciola, M. (2000)

⁷ Margiotta, U. (1999)

⁸ Oliverio Ferraris, A. (1998)

agevolare il primo approccio all'apprendimento della lingua inglese offrendo ai bambini un'esperienza di apprendimento motivante. I materiali didattici elaborati dal CILTA si ponevano come attività "chiavi in mano" mirate a fornire un'introduzione all'utilizzo di *multimedia* e della rete in classe, ma anche come possibile modello per lo sviluppo di materiali autonomi da parte degli studenti tramite un *set* di maschere.

Nel rapporto con questi materiali, lo studente è stato posto di fronte ad una reale interazione, a più livelli. Le tipologie di attività elaborate gli hanno consentito innanzitutto di manipolare e rielaborare testi e immagini: è stata sollecitata così la nozione che i materiali multimediali devono essere usati non come fonte di conoscenza da recepire passivamente e acriticamente, ma come strumento interattivo di gioco, studio, lavoro.

La sperimentazione pilota con la scuola elementare di Vado⁹ ha inoltre consentito di portare gli alunni, in una dimensione collaborativa con il gruppo classe e l'insegnante di lingua, alla creazione di un nuovo modulo didattico che ha incluso testi, immagini, clip audio autoprodotti. Ciò ha permesso di coinvolgere attivamente i bambini delle classi elementari nella selezione dei contenuti, nella produzione di materiali audio, grafici e testuali e nella creazione finale di esercizi interattivi. L'aspetto informativo è

⁹ Si veda 'Versione multimediale per la pubblicazione on line'

stato strettamente embricato in quello ludico: i bambini hanno cantato, ascoltato musica, disegnato e ritagliato, registrato file audio¹⁰.

4. "Potenzialità e criticità del multimediale"

Studi elaborati sin dalla fine degli anni '70 dimostrano come nel processo naturale di percezione non sia possibile delimitare con un confine preciso il singolo registro sensoriale attivato, poiché l'esperienza di un senso investe spontaneamente tutti gli altri. E' possibile sfruttare la naturale sinesteticità e l'attitudine verso una modalità transmodale del bambino, ovvero la sua capacità di trasferimento delle informazioni da un canale all'altro: l'alunno metabolizzerà con maggiore immediatezza un contenuto informativo che sia veicolato da un canale multisensoriale come quello multimediale.

Questa osservazione è stata largamente confermata con i materiali musicali elaborati per FIRST: si è dimostrato 'sul campo' quanto essi favoriscano la contemporanea sperimentazione di una molteplicità di linguaggi, dall'iconico al gestuale al motorio sollecitando la realizzazione di varie forme di comunicazione. Come abbiamo osservato in un precedente studio, "New learning environments have greatly expanded the power of multiple representation. The co-presence of different codes can be seen as a peculiar trait of the new learning environments. Visualisation played a particularly important role in this project, and is one of its most productive features.

¹⁰ L'esperienza fatta con alcune classi elementari dell'Appennino è stata filmata e digitalizzata. Non viene distribuita in rete per ovvi motivi di tutela dei minori ma ulteriori riferimenti a questa esperienza sono reperibili in 'Versione multimediale per la pubblicazione on line'.

The combination of different communication formats was found to be of particular significance in module construction¹¹.”

Sulla base dell'esperienza fatta, si possono elaborare alcune osservazioni generalizzabili.

Per quanto le potenzialità delle applicazioni tecnologiche alla didattica possano esplicitarsi in chiara correlazione con i processi innati di acquisizione linguistica, l'utilizzo specifico di risorse in rete per la lingua straniera vede l'emergere di problematiche di natura pratica e metodologica. Alla prima categoria possiamo ascrivere la difficoltà nel cercare e selezionare siti che contengano materiali adeguati per questa fascia precoce da un punto di vista sia contenutistico sia linguistico; materiale autentico rivolto a coetanei di madrelingua inglese può risultare eccessivamente impegnativo per allievi di 6/7 anni. Moduli didattici stimolanti e giocosi – e pertanto interessanti agli occhi dello studente - possono costituire una risorsa di scarso interesse dal punto di vista contenutistico, laddove materiali didattici di livello linguistico appropriato all'allievo italiano di 6/7 anni possono essere rivolti e progettati per bambini di età inferiore, il che può risultare estremamente demotivante. È anche vero che il docente non sempre può dedicare alla selezione dei materiali un monte ore adeguato.

Non tutti i siti, inoltre, sono ugualmente amichevoli e usabili: la durata di un *download* può ridurre in maniera considerevole il tempo da dedicare in classe a queste attività, e

¹¹ Rossini Favretti, R., Brizio, O.

può soprattutto annoiare la classe. Altri siti potrebbero richiedere l'installazione di *plug-in* non disponibili sulle macchine del laboratorio. Problemi tecnici di questo genere possono invalidare lo sforzo che il docente fa per creare o selezionare un modulo didattico integrato.

Testi citati

1. Margiotta, U. (1999). *Pedagogia '99*. Università Ca' Foscari, Venezia 1999.

<http://venus.unive.it/pedagog/lezioni.htm>
2. Oliverio Ferraris, A. (1998). I bambini sono già pronti, l'ipertesto se lo fanno da soli. *Telema*, 12, Primavera 1998.

<http://www.fub.it/telema/TELEMA12/Oliver12.html>
3. Rossini Favretti, R. (2002). Costruttivismo: un nuovo paradigma?. In Taylor Torsello, C., Catricalà, M., Morley, J. (a cura di) 2001 - Anno europeo delle lingue: proposte della nuova università italiana, Atti II Convegno Nazionale AICLU. Terre de Sienne, Siena 2002.
4. Rossini Favretti, R. Brizio, O. (2003). Five-star learning. In University Language Centres: Forging the Learning Environments of the Future. 7th CercleS International Conference, Parigi 2003 [in corso di stampa].
5. Visciola, M. (2000). Usabilità dei siti Web, pp. 114 -116. Apogeo, Milano 2000.
6. Warschauer, M., Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31, pp. 57-71.

<http://www.gse.uci.edu/markw/overview.html>