



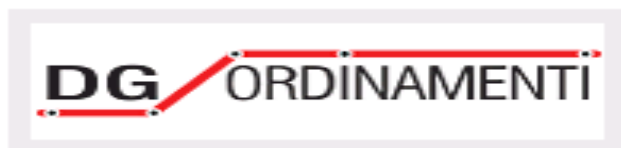
Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca

Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione

Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione

Esperienze di insegnamento in lingua straniera nella Scuola dell'Infanzia

**Rapporto sulla rilevazione effettuata
nel novembre 2014**



Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione: Direttore Generale Carmela Palumbo

Progettazione, realizzazione, analisi dei dati e produzione del Rapporto a cura del Gruppo di lavoro "Monitoraggio esperienze di insegnamento in lingua straniera nella scuola dell'infanzia" istituito con Decreto Direttoriale n. 854 del 7/11/2014 composto da:

Gisella Langé, Daniela Marrocchi, Lucilla Lopriore, Guido Benvenuto, Letizia Cinganotto, Mario Vacca

Coordinamento progettuale: Gisella Langé

Redazione del rapporto: Gisella Langé, Lucilla Lopriore

Consulenza scientifica e analisi dati: Guido Benvenuto, Lucilla Lopriore

Consulenza per la scuola dell'infanzia: Daniela Marrocchi

Esperti tecnico-scientifici: Letizia Cinganotto, Mario Vacca

Il presente Rapporto è stato presentato durante la Conferenza "Early Childhood Education and Care & Early Language Learning" presso *Reggio Children School*, 16 - 18 Dicembre 2014, Reggio Emilia, organizzata durante il semestre di Presidenza italiana del Consiglio dell'Unione Europea.

Per informazioni:

dgosv.segreteria@istruzione.it

Sommario

Premessa	5
Sintesi del monitoraggio sulle esperienze di insegnamento in lingua straniera nella scuola dell'infanzia	6
Main findings of the monitoring report on experiences in foreign languages in ECEC	9
1. Scuola dell'infanzia e lingue straniere	12
1.1 La scuola dell'infanzia in Europa	12
1.2 La scuola dell'infanzia in Italia	13
1.3 Le lingue straniere nella scuola dell'infanzia	16
2. L'indagine	18
2.1 Le ragioni dell'indagine	18
2.2 Gli strumenti dell'indagine: il questionario	19
2.3 La popolazione di riferimento	20
2.4 I numeri della rilevazione	21
2.4.1 Gli allievi	21
2.4.2 I docenti	21
2.5 Il finanziamento delle attività	22
3. Il docente della scuola dell'infanzia: la competenza in LS	23
3.1 Il profilo del docente	23
3.2 Formazione dei docenti della scuola dell'infanzia	24
3.2.1 Formazione iniziale dei docenti della scuola primaria e della scuola d'infanzia	24
3.2.2 Titoli di studio e formazione dei docenti dell'indagine	24
3.3 Il livello di competenza linguistica in LS dei docenti	25
4. L'esperienza di "insegnamento" della lingua straniera	26
4.1 Il docente di riferimento	27
4.2 Modalità di attuazione degli interventi didattici	28
4.3 La lingua straniera insegnata nei campi di esperienza	30
4.4 Gli interventi: approcci, attività, uso dei materiali e della LS	31
5. Le attività di sensibilizzazione alla lingua straniera	33
5.1 Il docente di riferimento	34
5.2 Modalità di attuazione degli interventi didattici	34
5.3 Le lingue di sensibilizzazione nei campi di esperienza	36
5.4 Gli interventi: approcci, attività, uso dei materiali e della LS	37
5.5 Incontri programmati con persone di lingue e culture diverse	39

6. Implicazioni e ricadute	40
6.1 Il parere dei docenti della scuola primaria	40
6.2 Il parere dei genitori	41
6.3 Conclusioni e sviluppi futuri	42
APPENDICE 1: Il questionario	43
APPENDICE 2: Decreto Direttoriale n. 854 del 7/11/2014	53

Premessa

Uno degli obiettivi più ambiziosi che l'Unione europea intende perseguire per ogni cittadino europeo è l'apprendimento di almeno due lingue straniere oltre a quella materna, iniziando preferibilmente in età precoce. Infatti, è ormai riconosciuto che mettere i bambini in contatto con altre lingue sin dalla primissima infanzia può influenzare, oltre che l'apprendimento futuro, anche l'atteggiamento nei confronti di altre culture, con evidenti benefici sul piano linguistico, cognitivo, affettivo e sociale.

Attualmente nella scuola dell'infanzia italiana non è previsto l'insegnamento delle lingue straniere sul piano ordinamentale, tuttavia negli ultimi anni si sono moltiplicate le esperienze di accostamento precoce ad una lingua diversa da quella materna nelle scuole sia statali sia paritarie. Il documento governativo "La Buona Scuola" del settembre 2014, nell'auspicare l'attivazione di percorsi di insegnamento delle lingue straniere fin dalla scuola dell'infanzia, riconosce che ciò già costituisce una prassi consolidata "in alcuni territori".

La Direzione Generale per gli Ordinamenti e per la Valutazione del Sistema Nazionale d'Istruzione, consapevole della molteplicità e della varietà di percorsi attivati su tutto il territorio nazionale, ha voluto realizzare un monitoraggio sulle esperienze di insegnamento in lingua straniera nelle scuole dell'infanzia.

A tal fine è stato costituito un Gruppo di Lavoro, coordinato dall'Ispettrice Gisella Langé, che ha predisposto un apposito questionario finalizzato ad acquisire tutte le informazioni relative alle modalità ed alle strategie attivate sul territorio italiano per la sensibilizzazione e per l'insegnamento precoce delle lingue straniere.

Il presente Rapporto di Monitoraggio sintetizza i risultati dell'indagine che ha coinvolto Dirigenti scolastici e Coordinatori delle attività educative delle scuole dell'infanzia, ove, negli ultimi tre anni e per almeno per un anno scolastico, siano stati offerti percorsi di insegnamento di una lingua straniera, oppure attività di sensibilizzazione alle lingue.

Significativo è stato il numero di adesioni da parte delle istituzioni scolastiche che hanno compilato il questionario online, segno della grande attenzione che dirigenti scolastici e docenti conferiscono al tema dell'apprendimento precoce delle lingue.

I dati emersi sono stati presentati nella Conferenza internazionale "ECEC & ELL" (Early Childhood Education and Care & Early Language Learning), organizzata a Reggio Emilia dal 16 al 18 dicembre 2014, in collaborazione con la Commissione Europea nell'ambito del Semestre di Presidenza italiana del Consiglio UE, fornendo importanti spunti di riflessione sulla situazione italiana in comparazione al contesto europeo.

La lettura del Rapporto potrà sicuramente fornire un primo quadro di riferimento finalizzato a meglio comprendere la realtà della scuola dell'infanzia italiana, nel contesto in esame, ed aiutare tutti gli stakeholders a coglierne non solo gli aspetti innovativi e qualitativamente significativi, ma anche i punti di attenzione e le aree di criticità.

Il Rapporto dunque, lungi dall'essere completo ed esaustivo, si pone come un punto di partenza per quanti vogliono farne oggetto di riflessione in prospettiva futura.

Carmela Palumbo
Direttore Generale

Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici
e per la Valutazione del Sistema Nazionale d'Istruzione
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Sintesi del monitoraggio sulle esperienze di insegnamento in lingua straniera nella scuola dell'infanzia

1. Il contesto

Il rapporto *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe –2014 Edition*, a cura di Eurydice e Eurostat, ha evidenziato forti differenziazioni tra le 32 diverse nazioni europee in termini di servizio di educazione e cura nella fascia d'età inferiore ai tre anni, che risulta ancora carente nella maggior parte dei paesi. Tutti i paesi europei emanano linee guida ufficiali con l'indicazione di standard educativi e criteri per orientare la progettazione del curriculum, tuttavia, per la metà dei paesi, esse sono indirizzate esclusivamente alle strutture destinate ai bambini di età superiore a tre anni. Per i bambini più piccoli si tende a dare maggior importanza agli aspetti relativi alla cura rispetto a quelli educativi. In generale, si richiedono qualifiche più basse per la fascia d'età inferiore ai tre anni, in particolar modo nei servizi familiari regolamentati, dove spesso non viene affatto richiesta una qualifica specifica. Nei paesi con un sistema integrato unitario per l'intera fase dell'ECEC le linee guida riguardano anche i bambini più piccoli.

L'Italia vanta una lunga e ricca tradizione di iniziative per la Scuola dell'infanzia, fin dall'inizio del Novecento, sia grazie alle figure di pedagogiste, come le sorelle Agazzi e Maria Montessori, che orientano maggiormente l'attenzione verso lo sviluppo armonico del bambino sia con il riconoscimento delle case dei bambini dell'istruzione elementare della Riforma Gentile del 1928, con *“l'obiettivo di disciplinare le prime manifestazioni dell'intelligenza e del carattere del bambino”*. La scuola materna statale viene istituita nel 1968, ma è solo con gli *Orientamenti* del 1991, frutto di numerose esperienze educative tra cui anche quella di Reggio Emilia, che per la prima volta si parla di scuola dell'infanzia come primo grado del sistema scolastico. Le *Indicazioni per il curriculum per la scuola d'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione* vengono pubblicate nel 2007 e rivisitate nel 2012.

Per quanto riguarda le lingue straniere, nel decennio 1995-2005 vengono attivate varie sperimentazioni nelle scuole, ma queste non trovano uno sbocco "istituzionale" né con sperimentazioni strutturate a livello nazionale né con linee di indirizzo finalizzate a guidare le scuole dell'infanzia nell'introduzione di esperienze di insegnamento/sensibilizzazione alle lingue straniere. Anche nelle *Indicazioni Nazionali 2012* non è previsto l'insegnamento di una lingua straniera (LS) nella scuola dell'infanzia, ma viene ricordato che *“i bambini vivono spesso in ambienti plurilingue e, se opportunamente guidati, possono familiarizzare con una seconda lingua, in situazioni naturali, di dialogo, di vita quotidiana, diventando progressivamente consapevoli di suoni, tonalità, significati diversi”*. Sulla base di questi orientamenti i docenti hanno attivato vari approcci e modalità che in alcune realtà vedono l'organizzazione dell'insegnamento di una lingua straniera e in altre realtà attività di sensibilizzazione alle pluralità di lingue e culture.

2. L'indagine

Il presente rapporto illustra i risultati emersi da una rilevazione sul campo e delinea la prima caratterizzazione delle esperienze di insegnamento/sensibilizzazione alle lingue straniere nelle scuole, delle modalità con cui sono state attuate e delle ricadute che esse hanno avuto. Al fine di raccogliere il maggior numero di informazioni sia sull'esistenza sia sulla tipologia delle offerte formative di lingua straniera nelle scuole dell'infanzia – statali e paritarie – presenti su tutto il

territorio nazionale, è stato predisposto un questionario sulle caratteristiche anagrafiche e professionali dei docenti di LS coinvolti, la struttura dei percorsi di 'insegnamento' o di 'sensibilizzazione', le scelte didattiche e organizzative, le aspettative e gli atteggiamenti dei docenti nei confronti dell'innovazione, nonché quelle dei docenti della primaria e dei genitori degli allievi che hanno partecipato all'esperienza. L'alto numero di scuole che ha compilato validamente il questionario, 1740 di cui 1425 scuole statali (su un totale di 5145 istituzioni scolastiche statali che spesso comprendono plessi con più sezioni di scuole dell'infanzia; lo standard di una sezione è mediamente tra i 25-28 bambini) e 315 scuole paritarie (su un totale di 9781 sedi, talvolta molto piccole, anche monosezioni, al di sotto dei 20 bambini), consente di sviluppare una prima fotografia e analisi della situazione a livello nazionale. Il totale degli allievi delle 1740 scuole dell'infanzia che hanno risposto, è di 257.713 di cui 29.150 non italofofoni. La consistente percentuale di presenza di allievi non italofofoni nelle classi in cui viene introdotta la LS sollecita una serie di considerazioni sulla funzione e sul ruolo dell'esposizione a una terza lingua straniera, oltre quella d'istruzione e la madrelingua.

2.1 Il docente di riferimento

L'analisi dei dati mostra che la scelta del docente per le attività di insegnamento ricade soprattutto sul docente interno alla scuola qualificato per l'insegnamento di una LS (49,4%). Questa scelta viene bilanciata da una percentuale significativa di docenti esterni alla scuola (49,1%), composta da un 31,4% di docenti non madrelingua qualificati, il 14,2% da docenti madrelingua specialisti per la fascia d'età e dal 3,5% madrelingua volontari.

Per le attività di sensibilizzazione alla LS la scelta del docente conferma la tendenza già emersa per le attività d'insegnamento, ovvero quella di avvalersi del docente di classe qualificato per l'insegnamento di una LS (56,3%), mentre il 43,7 % è composto da docenti esterni alla scuola: il 25,5% non madrelingua qualificati, il 12,7% madrelingua specialisti per la fascia d'età e il 5,5% madrelingua volontari.

La maggior parte dei docenti coinvolti nelle esperienze possiede una laurea abilitante, o una laurea in lingue o un diploma magistrale e sono qualificati per l'insegnamento di una LS.

Molti docenti dichiarano di avere anche seguito i corsi di formazione in servizio, di avere una certificazione internazionale di LS o certificazioni per l'insegnamento dell'inglese.

La competenza linguistica della maggior parte dei docenti di riferimento si attesta tra i livelli B1 e B2 e in alcuni casi ci sono docenti con livelli C1 e C2.

2.2 Le attività di insegnamento e di sensibilizzazione nella LS

L'84,8% delle scuole rispondenti dichiara di aver attivato forme di insegnamento della LS nella scuola dell'infanzia, mentre il 53,4% delle scuole dichiara di aver attivato forme di sensibilizzazione alle lingue. Il 48,7% delle scuole dichiara di aver attivato entrambe le attività di esposizione alla LS.

2.3 Modalità di attuazione degli interventi didattici o di sensibilizzazione

La maggior parte delle iniziative si attiva nelle sezioni a partire dai 5 anni, anche se ci sono esperienze a partire dai 3 e dai 4 anni. Gli interventi nella maggior parte delle scuole si svolgono una volta la settimana e gli incontri hanno una durata media di più di 30 minuti.

2.4 Tipi di attività

Le attività più citate sono per la quasi totalità quelle definite ludiche, tra cui: giochi di ruolo, giochi in lingua, filastrocche, attività con musica, canti, balli, forme di drammatizzazione, attività mimico gestuali, lavori manuali, forme narrative, fiabe, uso delle *flashcards*, di oggetti

quali marionette, *finger friends*, giocattoli, giochi di società, mediatori iconici, bingo, poster, ecc.. Molti docenti usano risorse multimediali e la LIM. Tra gli approcci che vengono citati come tali, emerge in molte scuole l'adozione di attività di *Total Physical Response* (TPR), oppure attività basate su format narrativo, ad esempio *Le avventure di Hocus & Lotus*.

2.5 Uso della LS in classe

Nelle attività di insegnamento, la maggioranza dei docenti della scuola statale (68,3%) e delle scuole paritarie (67,3%) dichiara di usarla sempre o quasi sempre, mentre circa un terzo dei docenti nelle scuole statali (30,8%) e in quelle paritarie (31,2%) dichiara di usare la LS solo qualche volta durante la lezione. Nelle attività di sensibilizzazione, il 57,3% dei docenti delle scuole statali e il 65,4% dei docenti delle scuole paritarie, dichiarano di usarla sempre o quasi sempre, mentre il 40,9% delle scuole statali e il 32,7% di quelle paritarie dichiara di usare la LS qualche volta.

2.6 Le lingue straniere presenti nei campi di esperienza

Le lingue offerte dalle scuole rispondenti nell'ambito dell'insegnamento della LS sono: in netta prevalenza l'inglese (1430) e le altre lingue con valori estremamente ridotti, il francese (24), lo spagnolo (12), il tedesco (7), l'arabo (8) e il cinese (1). Quelle offerte invece dalle scuole nell'ambito della sensibilizzazione (1532) registrano sempre percentuali prevalenti per l'inglese (894) e valori nettamente inferiori per le altre lingue: il francese (46), lo spagnolo (33), l'arabo (18), il tedesco (9), e il cinese (8).

2.7 Il parere dei genitori e dei docenti della primaria

Il parere dei genitori rispondenti su queste esperienze è decisamente positivo così come quello dei docenti della scuola primaria che accolgono i bambini che hanno fatto l'esperienza di esposizione alla LS nella scuola dell'infanzia.

Conclusioni

Questo rapporto può essere considerato uno studio di contesto i cui risultati vanno analizzati in parte come "informazioni utili" e in parte come "quesiti" che tutti i portatori di interesse potranno utilizzare. L'indagine ha consentito infatti di raccogliere una serie di dati che descrivono una realtà molto vivace di esperienze sia di insegnamento sia di sensibilizzazione alla lingua straniera, tutte caratterizzate da approcci adatti alla fascia d'età 3 - 6 anni. La LS nelle scuole dell'infanzia che hanno risposto all'indagine è considerata come un'attività importante per i bambini, utile per promuovere apertura e curiosità. L'indagine evidenzia come, nonostante la predominanza dell'inglese come LS di riferimento, siano presenti, sia pure sottorappresentate, altre lingue straniere: le lingue "tradizionali", quali il francese, tedesco, spagnolo, e le lingue "emergenti", come l'arabo e il cinese.

Un elemento su cui è indispensabile intervenire in modo sistemico riguarda la formazione dei docenti all'insegnamento della lingua straniera nella scuola dell'infanzia: sembra infatti mancare un'attenzione specifica alla formazione di coloro che si dedicano a questo settore educativo.

Si può affermare, in sintesi, che il percorso per l'introduzione della lingua straniera nella scuola dell'infanzia sembra non solo avviato, ma ben definito nelle sue caratteristiche di base. Si auspica che la messa a sistema dell'insegnamento/sensibilizzazione della lingua straniera nella scuola dell'infanzia possa dare un ulteriore e definitivo impulso alla diffusione e alla sistematizzazione delle sue attività, caratterizzandosi come uno degli elementi di apertura della scuola italiana.

Main findings of the monitoring report on experiences in foreign languages in ECEC

1. The context

The report *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2014 Edition* by Eurydice and Eurostat highlights differences among the 32 European countries as for structure, organisation and funding of early childhood education and care. In most European countries ECEC is split into two separate phases according to age, 0 to 3 and 3 to 6.

All countries that have educational guidelines – be it only for older children or for the entire ECEC phase – list learning objectives referring to personal, emotional and social development, language and communication skills as well as expressive arts and development of creativity. Physical development and health education as well as understanding of the world are also included almost everywhere for both groups. Reading literacy and numerical and logical reasoning, as well as adaptation to school life are more often directed at older children. Early second/foreign language learning is recommended in educational guidelines for older children in about half European countries. Integrating some aspects of ‘early education’ into ‘childcare’ oriented settings for younger children, European systems are increasingly moving towards an ‘early childhood education and care’ approach. Furthermore, with many countries gradually expanding place guarantees to lower age groups, ECEC is increasingly becoming an integral part of the education system across Europe.

There is still a tendency to allocate ‘educational’ work for older children to qualified staff, and ‘care’ for the younger ones to less qualified staff. In most countries, several types of staff have direct regular contact with children. In the Eurydice report, these have been grouped into three broad categories:

- educational staff, usually qualified at tertiary level (Bachelor level)
- care staff with a minimum qualification at upper-secondary or post-secondary non-tertiary level
- auxiliary staff/assistants who usually are either not qualified or have a minimum qualification at upper secondary level.

Childhood care begins in Italy in the second half of the 19th century not as a child’s right to education but rather as support to the poorer classes through the creation of "shelters" for young children either abandoned or left uncared by mothers who had to work to support their families. In most cases these "shelters" were inadequate and did not offer any form of education.

At the beginning of the 20th century a greater awareness of children's needs came forward, thanks to the work of pedagogues, like the Agazzi sisters and Maria Montessori, who concentrated on the harmonic development of the child.

In 1968 a Law established state kindergartens for children aged 3 to 6 in the Italian education system and the issuing of *Orientamenti* (guidelines) in 1969 consolidated pedagogical traditions and experiences. The following years were of great cultural unrest, and pre-schooling continued to grow at a great rate. At the same time a large number of studies were carried out by experts and educators, and innovative experiences were introduced both in state and in “*scuole comunali*” (town council schools - a memorable case being offered by Reggio Emilia). Further legislation in the 1970s and 1980s regarding school times, teaching staff, the integration of disabled children and the adoption of school programmes highlighted the social and pedagogical importance of pre-schools. Recent reforms and different national guidelines have led to *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione* adopted in 2012.

As for foreign language teaching and language awareness activities, different experiences were carried out from 1995 until 2005 in pre-schools, however neither state-led experiences nor national guidelines were offered to schools willing to implement foreign language activities. According to *Indicazioni Nazionali 2012*, the teaching of a foreign language in Scuola dell'Infanzia is not statutory, yet it is recognized that "*children often live in a plurilingual environment and they can easily familiarize with a second language, in natural, communicative contexts*". In the past years more and more teachers have been implementing approaches either to foreign language teaching or to awareness to different languages and cultures.

2. The survey

The current report offers the main findings emerging from the survey administered in November 2014. It can be considered a first report on foreign language (FL) "teaching" or "awareness" experiences as well as on their implementation and effects as carried out in Italian pre-primary schools. A questionnaire, aimed at collecting information and investigating the main features of currently existing early FL learning experiences in both state and non-state Italian pre-primary schools, was administered on-line.

Valid responses to the questionnaire were 1740 – 1425 from state schools and 315 from non-state schools. Their responses are being analysed in this report. The total number of state "scuole dell'infanzia" is 5145, whereas the total number of non state schools is 9781.

The 1740 schools represent a total of 257.713 children, 29.150 of them non-native Italians, mostly children from migrant families.

The questionnaire is organised into different sections collecting information about the organization models of FL experiences – either FL teaching or FL awareness, the range of FL being offered, teachers' profiles, teachers' and families' attitudes and expectations.

2.1 The teacher in charge

As for FL experiences, generalist teachers in the school are in most cases in charge of the FL lessons (49,4%), however different types of teachers (external specialist 31,4 %, external mother-tongue 14,2%, external voluntary mother-tongue 3,5% for a total of 49,1%) are also used in FL lessons.

As for FL awareness experiences generalist teachers in the school are in most cases responsible (56,3 %), however different types of teachers (external specialist 25,5 %, external mother-tongue 12,7 %, external voluntary mother-tongue 5,5 % for a total of 43,7%) offer awareness activities.

2.1.1 Teachers' qualifications

The majority of teachers involved in the FL experiences are primary teachers with either a university degree in Primary Education Sciences and/or a university degree in foreign languages and/or a primary school diploma with a special qualification in teaching FL.

Most teachers have attended in-service courses on FL methodology or have a FL teaching international certified qualification. The FL competence of the majority of teachers is between B1 and B2 level, in some cases also C1 and C2.

2.2 'FL teaching and awareness' experiences

In a large number of schools (48,7%) both types of experiences have been implemented: 84,8% of the schools state that they implement FL "teaching" experiences, 53,4% of the schools offer FL "awareness" experiences.

2.3 Models of implementation

Most schools introduce FL teaching when children are aged five, fewer experiences occur for children aged either 3 or 4. The average length of the FL exposure is thirty minutes once a week.

2.4 Activity types

Most teachers define the type of activities implemented in their FL classes as game-based. The most cited ones are: role-play, bingo, language games, nursery rhymes, musical games, dances, drama, hands-on- activities, narratives, fairy tales, use of flashcards, use of puppets, use of finger friends, use of toys, iconic mediators, posters, etc.. A large number of teachers use multimedia resources and the interactive white board. Among the teaching approaches used in this age range, teachers mention: *Total Physical Response* and the narrative format, such as the one offered in *The Adventures of Hocus and Lotus*.

2.5 Use of the FL in the classroom

Over 60% of the teachers declares that they use the FL in the classroom always or almost always, while over 30% say that they sometimes use the FL. This last piece of information is worrying and it is worth further research.

2.6 The foreign languages taught in the FL experiences

The 1740 schools indicated the following foreign languages offered in FL teaching experiences: English (1430), French (24), Spanish (12), German (7), Arabic (8), and Chinese (1).

The foreign languages offered in FL awareness experiences by the 1532 schools are: English (894), French (46), Spanish (33), Arabic (18), German (9), and Chinese (8).

2.7 Families' and primary teachers' opinions

Both children's families and primary teachers consider all FL experiences very positively.

Conclusions

This report may be considered as a "context study" whose findings should be analysed partly as useful information and partly as questions that all stakeholders should bear in mind for future decisions.

The large amount of data describes a very lively situation where both FL teaching and awareness experiences share appropriate and stimulating approaches for this age range. All schools who responded to the survey consider the exposure to the foreign language as a highly valuable experience for children, useful to promote openness and curiosity.

The findings show that, parallel to the predominance of English as the mostly taught FL at this age level, there are still foreign languages such as French, German and Spanish that are still being required and offered in schools, but there are also 'emerging' foreign languages such as Arabic and Chinese.

The path leading to the introduction of a FL at this age level is well set and many of its features have already been outlined and implemented in many schools. Initial as well as in-service teacher education require further initiatives specifically geared at preparing pre-primary school teachers both at linguistic and at methodological level. The "institutional" implementation of FL either teaching or awareness experiences in pre-primary schools should be fully encouraged and implemented all over Italy thus characterising the openness of the Italian School System.

1. Scuola dell'infanzia e lingue straniere

1.1 La scuola dell'infanzia in Europa

Assicurare a tutti i bambini un'educazione di qualità sin dalla prima infanzia è un obiettivo centrale nelle agende politiche di tutti i paesi europei. Le ricerche hanno dimostrato che le ricadute positive dell'educazione e cura della prima infanzia (*Early Childhood Education and Care* - ECEC) si registrano sia sul piano personale, in quanto conducono a migliori risultati scolastici, sia sul piano sociale ed economico in quanto permettono di ridurre in futuro la spesa pubblica per il welfare, per la salute e, addirittura, per la giustizia. L'educazione preprimaria, infatti, può contribuire molto alla riduzione della disuguaglianza, offrendo a tutti i bambini, soprattutto a coloro che provengono da un background svantaggiato, stesse opportunità educative.

In base al recentissimo rapporto *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2014 Edition*, a cura di Eurydice e Eurostat, permangono forti differenziazioni tra le diverse nazioni e soprattutto il servizio di educazione e cura nella fascia d'età inferiore ai tre anni risulta ancora carente nella maggior parte dei paesi europei. L'accessibilità è considerata uno dei fattori chiave per assicurare un' ECEC di qualità, tuttavia diversi risultano gli approcci adottati da ciascuna nazione nei confronti del sistema di ECEC. Vi sono paesi che hanno attivato un sistema integrato di cura ed educazione con un medesimo approccio per tutta la fascia d'età dalla nascita sino alla scuola primaria. Altri, invece, si caratterizzano per un sistema organizzato in due fasi separate in base all' età. In tal caso la competenza è distinta tra i Ministeri della salute, del welfare e della famiglia per i bambini più piccoli e il Ministero dell'istruzione per gli altri. La disponibilità e l'accessibilità dell'ECEC dipende non solamente dalla qualità e dai costi del servizio, ma anche da fattori culturali e dalle politiche sociali che possono riconoscere periodi più o meno lunghi per i congedi parentali. La maggior parte dei paesi europei garantisce ai bambini un posto nell'ECEC, riconoscendone un diritto legale oppure rendendo la frequenza obbligatoria per almeno uno o due anni prima dell'inizio della scuola primaria. Tuttavia, ci sono differenze significative in relazione all'età in cui è garantito un posto nell'ECEC. Nonostante il calo demografico, solamente in quattro paesi europei (Danimarca, Finlandia, Svezia e Norvegia) è assicurata la disponibilità per tutti i bambini al di sotto dei tre anni che ne fanno richiesta. Circa un terzo dei paesi europei garantisce un posto a partire dai tre anni.

Inoltre, la partecipazione nell'ECEC dei bambini in condizioni di svantaggio ha tassi più bassi , per questo la maggior parte dei Paesi offre un sostegno finanziario oppure un supporto linguistico a coloro che ne hanno bisogno.

Per garantire una reale accessibilità, in circa la metà dei Paesi l'ECEC è gratuito a partire dai tre anni, specialmente nei confronti di bambini svantaggiati, mentre sono richiesti contributi alle famiglie per la fascia di età al di sotto dei tre anni. I paesi nordici forniscono notevole sostegno ai genitori offrendo servizi di qualità con rette convenienti. Anche nei Paesi dell'est i contributi delle famiglie sono bassi o, in taluni casi, il servizio è completamente gratuito; tuttavia i posti sono limitati, le liste d'attesa sono lunghe e la qualità dei servizi è variabile.

Il citato rapporto *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe* evidenzia, inoltre, che la qualità dell'ECEC in molti paesi è influenzata negativamente dalla mancanza di finanziamenti, da qualifiche del personale carenti o basse, nonché da un'assenza di orientamenti educativi per i docenti. Infatti, i livelli di qualifica richiesti nell'ECEC sono molto variabili e, ad eccezione di Francia, Italia, Portogallo e Islanda, per poter lavorare nei servizi di cura e istruzione per l'infanzia è sufficiente possedere un titolo di primo livello. In generale, si

richiedono quali fiche più basse per la fascia d'età inferiore ai tre anni, in particolar modo nei servizi familiari regolamentati, dove spesso non viene affatto richiesta una qualifica specifica. Tutti i paesi europei emanano linee guida ufficiali con l'indicazione di standard educativi e criteri per orientare la progettazione del curriculum, tuttavia, per la metà dei paesi, esse sono indirizzate esclusivamente alle strutture destinate ai bambini di età superiore a tre anni. Per i bambini più piccoli si tende a dare maggior importanza agli aspetti relativi alla cura rispetto a quelli educativi. Nei paesi con un sistema integrato unitario per l'intera fase dell'ECEC le linee guida riguardano anche i bambini più piccoli.

1.2 La scuola dell'infanzia in Italia

Le origini

L'assistenza all'infanzia nasce nella seconda metà dell'Ottocento, non come un diritto educativo dei bambini, ma come un sostegno ai ceti più deboli attraverso l'istituzione di asili di ricovero dei piccoli abbandonati o lasciati incustoditi da madri costrette a lavorare per mantenere la famiglia. Si trattava di strutture perlopiù inadeguate o, comunque, nelle quali si dava importanza agli aspetti di cura igienico-sanitaria e di vigilanza più che di formazione. Già nel 1914 si tentava di dare una prima regolamentazione agli "asili infantili", ai "giardini d'infanzia" e alle "case dei bambini", tradizionalmente affidati all'iniziativa privata di opere pie e caritatevoli, istituti religiosi, enti pubblici. Successivamente, con la riforma Gentile del 1928, le predette strutture, comunque denominate, vengono ricondotte (senza divenire statali) nell'ambito del "grado preparatorio" dell'istruzione elementare con "*finalità ricreative*" e con "*l'obiettivo di disciplinare le prime manifestazioni dell'intelligenza e del carattere del bambino*".

Attivismo pedagogico e scuole nuove

Agli inizi del Novecento si va diffondendo una nuova sensibilità nei confronti dell'infanzia grazie alle figure di pedagogiste, come le sorelle Agazzi e Maria Montessori, che orientano maggiormente l'attenzione verso lo sviluppo armonico del bambino. La scuola materna delle sorelle Agazzi è un ambiente familiare ed affettivo nel quale i bambini possono dedicarsi ad attività libere ed individuali di carattere domestico (come la preparazione della tavola, il giardinaggio) aventi lo scopo di sviluppare nell'individuo l'educazione estetica, sensoriale e linguistica. Maria Montessori, con la fondazione della Casa dei bambini, propone un ambiente a misura del fanciullo nel quale egli possa liberare le proprie energie creative in modo spontaneo e libero. La sua educazione intellettuale deve partire dall'esplorazione e dalla scoperta dell'ambiente attraverso i sensi; spetta, pertanto all'educatore sollecitare l'apprendimento del bambino offrendo un ambiente stimolante, suggestivo e sicuro nel quale egli può muoversi liberamente. Nonostante il contesto pedagogico-culturale ricco e stimolante, gli esiti educativi erano, però, totalmente affidati alle esperienze, alle attitudini e alla pazienza delle educatrici che si trovavano ad operare in maniera del tutto spontanea ed estemporanea.

La nascita della scuola materna statale

Si deve, pertanto, attendere l'istituzione della scuola materna statale nel 1968 e l'emanazione dei relativi Orientamenti del 1969 per avere la prima sistematizzazione istituzionale e culturale di una scuola inserita in un sistema educativo 3-6 anni che faceva tesoro dei principi educativi della

tradizione pedagogica e delle esperienze maturate. La scuola materna degli Orientamenti del 1969 assume il compito di formare la personalità del bambino favorendo il suo sviluppo naturale senza pericolose anticipazioni, assecondando la sua spontaneità, i suoi ritmi, i suoi bisogni e, al contempo, si impegna a compensare la mancanza di stimolazioni culturali.

Gli anni successivi sono di grande fermento culturale, la scuola materna statale continua a crescere in modo esponenziale, mentre si moltiplicano i contributi di studiosi ed educatori e si diffondono azioni di sperimentazione e innovazione, anche nelle scuole comunali (si pensi alle scuole dei bambini di Reggio Emilia). Successivi provvedimenti legislativi degli anni Settanta-Ottanta concernenti l'orario di funzionamento, l'organico degli insegnanti, l'integrazione degli alunni in situazione di handicap e la programmazione educativo-didattica sottolineano in maniera sempre più esplicita lo spessore sociale e pedagogico della scuola materna.

Gli Orientamenti del 1991

Ma è solo con gli Orientamenti del 1991 che alle bambine e ai bambini vengono riconosciuti *“i diritti inalienabili, sanciti anche dalla Costituzione e da Dichiarazioni e Convenzioni internazionali, all'educazione, al rispetto dell'identità individuale, etnica, linguistica, religiosa”*.

Per la prima volta si parla di scuola dell'infanzia che, come primo grado del sistema scolastico, concorre a promuovere *“la formazione integrale della personalità nella prospettiva della formazione di soggetti liberi, responsabili ed attivamente partecipi alla vita della comunità locale, nazionale ed internazionale. Essa persegue sia l'acquisizione di capacità e di competenze di tipo comunicativo, espressivo, logico ed operativo, sia una equilibrata maturazione ed organizzazione delle componenti cognitive, affettive, sociali e morali della personalità”*.

La scuola si pone come *“ambiente di apprendimento, di relazione e di vita”* nel quale favorire la maturazione dell'identità, la conquista dell'autonomia e lo sviluppo della competenza. La responsabilità della scuola è quella di organizzare le attività all'interno di una serie ordinata di campi di esperienza educativa che costituiscono gli ambienti del fare e dell'agire del bambino, i luoghi di esperienza nell'ambito dei quali sollecitare interessi, stimolare curiosità, predisporre opportunità per un primo incontro con le forme del sapere.

Nuove tendenze degli anni Novanta

Gli Orientamenti vengono accolti con entusiasmo poiché frutto di sperimentazione e di condivisione all'interno del mondo della scuola. Tuttavia la nuova impostazione del sistema scolastico che si è andata costruendo dalla fine degli anni Novanta (anche in rapporto alle istanze europee) richiede un adeguamento del progetto educativo ai nuovi tempi. La scuola dell'autonomia segna la fine dei Programmi Nazionali; la sempre maggiore diffusione degli istituti comprensivi comporta l'elaborazione di un curriculum verticale; la concessione della parità, insieme alla revisione del Titolo V della Costituzione, impone la creazione di un sistema formativo integrato nella logica della sussidiarietà orizzontale e verticale. A ciò si aggiunga che la scuola paritaria e la scuola gestita dai Comuni coprono buona parte del servizio educativo per l'infanzia (circa il 40%) con un panorama particolarmente variegato a livello quantitativo e qualitativo e con significative differenziazioni geografiche. L'accesso pressoché ormai generalizzato al servizio per la fascia 3-6 anni di età si intreccia, inoltre, con una sempre crescente richiesta da parte dell'utenza di un adeguato servizio anche per la prima infanzia (0-3 anni) che risulta ancora insoddisfacente.

Dagli Orientamenti alle Indicazioni Nazionali

La Legge n. 53/2003, nel quadro di riforma complessivo degli ordinamenti, inserisce a pieno titolo la scuola dell'infanzia (non più materna) di durata triennale nel sistema educativo di istruzione e formazione con lo scopo di concorrere “*all'educazione e allo sviluppo affettivo, psicomotorio, cognitivo, morale, religioso e sociale delle bambine e dei bambini promuovendone le potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, e ad assicurare un'effettiva eguaglianza delle opportunità educative*”. Si ribadiscono i principi della corresponsabilità educativa con la famiglia, della formazione integrale della persona, della continuità educativa con il complesso dei servizi per l'infanzia e la scuola primaria. Si assicura la generalizzazione dell'offerta formativa della scuola dell'infanzia pur continuando a rimanere al di fuori dell'istruzione obbligatoria.

La vera novità consiste nel cosiddetto "anticipo", cioè nella possibilità di iscrivere alla scuola dell'infanzia i bambini che compiono i 3 anni di età entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento in presenza di determinate condizioni (disponibilità dei posti; accertamento dell'avvenuto esaurimento di eventuali liste di attesa; disponibilità di locali e dotazioni idonei sotto il profilo dell'agibilità e funzionalità tali da rispondere alle diverse esigenze dei bambini di età inferiore a tre anni; valutazione pedagogica e didattica, da parte del collegio dei docenti, dei tempi e delle modalità dell'accoglienza).

Nasce in questo periodo la stagione delle Indicazioni in sostituzione dei programmi ministeriali che hanno lo scopo di “indicare” traguardi di sviluppo, lasciando all'autonomia delle singole istituzioni scolastiche la definizione dei percorsi educativo-didattici più rispondenti alle esigenze degli alunni anche in correlazione al contesto di riferimento. Ne derivano prima le Indicazioni per i Piani di Studio Personalizzati del 2004, adottati in via provvisoria, poi le Indicazioni per il curricolo per la scuola d'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione del 2007, rivisitate nel 2012. Attualmente l'adozione delle nuove Indicazioni è oggetto di misure di accompagnamento che prevedono iniziative di informazione, formazione e ricerca da parte delle scuole.

Indicazioni Nazionali per il curricolo per la scuola d'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione

La cultura di fondo che permea le nuove Indicazioni è evidenziata nel paragrafo “Cultura, scuola, persona” in cui si esplicitano i principi del nuovo umanesimo, della centralità della persona, di una nuova cittadinanza. Dal testo emergono i principi pedagogici della personalizzazione, della didattica per competenze, dell'apprendimento cooperativo, con una forte enfasi sull'inclusività e l'accoglienza della diversità. La finalità generale della scuola è lo sviluppo armonico e integrale della persona all'interno dei principi della Costituzione italiana e della tradizione culturale europea, nel rispetto e valorizzazione delle diversità individuali con il coinvolgimento attivo di studenti e famiglia. Molta attenzione viene riservata alla continuità educativa e didattica, sia delineando un Profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione in riferimento alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Raccomandazione del Parlamento e Consiglio dell'Unione Europea del 18 dicembre 2006), sia individuando le competenze attese nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria, sia con continui rimandi alla responsabilità della scuola nell'elaborazione di un curricolo verticale.

In particolare, le Indicazioni ribadiscono che la finalità della scuola dell'infanzia è la promozione dello sviluppo, dell'identità, dell'autonomia e delle competenze avviando i bambini a prime esperienze di cittadinanza. Il bambino è posto al centro dell'azione educativa nella sua globalità,

con tutti i suoi aspetti cognitivi, affettivi, relazionali, estetici, etici, religiosi che vanno adeguatamente valorizzati e stimolati. I cinque campi di esperienza sono dunque “contesti culturali” nei quali il bambino opera con la sua corporeità, le sue azioni e percezioni e, attraverso sollecitazioni che avviano alla riflessione sull’esperienza, aiutano il bambino a mettere ordine nel proprio vissuto. In questo senso nelle Indicazioni è valorizzata la dimensione della cura e della relazione educativa attraverso il richiamo esplicito alla figura del docente che osserva, ascolta, accompagna, sostiene ed incoraggia e crea occasioni di apprendimento attraverso l’organizzazione di tempi distesi, di spazi accoglienti, di ritmi e routine sicure.

Prospettive future: verso un sistema integrato di istruzione e formazione 0-6 anni

Dal 2007 è stato avviato in via sperimentale un servizio educativo rivolto ai bambini dai due ai tre anni, all’interno delle strutture delle scuole dell’infanzia e dei nidi, denominato “Sezioni sperimentali aggregate” o “Sezioni primavera”. Si tratta di un servizio integrativo organizzato in collaborazione tra Stato, Regioni, Comuni e sistema paritario e che fornisce un’offerta educativa ispirata a criteri di qualità pedagogica, flessibilità e continuità.

Inoltre, è attualmente in discussione al Senato il disegno di legge n. 1260 che reca "Disposizioni in materia di sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai sei anni e del diritto delle bambine e dei bambini alle pari opportunità di apprendimento". Esso si propone di definire per tutti i servizi per l’infanzia e per le scuole dell’infanzia le età di accesso dei bambini e le principali caratteristiche funzionali, indicandone i livelli essenziali e identificando le competenze dei diversi livelli istituzionali nel regolamentare, programmare, gestire e monitorare l’offerta educativa per i bambini da zero a sei anni.

1.3 Le lingue straniere nella scuola dell’infanzia

Gli anni ’90 dello scorso secolo vedono la scuola "materna" impegnata nell’attuazione sia degli Orientamenti ’91 sia delle indicazioni che emergono a livello europeo grazie a documenti e progetti che mettono a fuoco i nuovi bisogni educativi, tra cui quello di accedere alla conoscenza di più lingue comunitarie, considerata come parte integrante della formazione del futuro cittadino europeo. Tramite finanziamenti comunitari vengono promossi progetti di ricerca che, grazie alla produzione di materiali didattici innovativi, favoriscono l’interesse dei docenti a migliorare le proprie competenze linguistiche e ad iniziare ad introdurre nelle sezioni attività di insegnamento delle lingue straniere.

E’ in questo contesto che il Ministero della Pubblica Istruzione, Servizio Scuola Materna, attiva nel 1995 una prima indagine per verificare le esperienze esistenti di insegnamento della lingua straniera sul territorio nazionale. A seguito di questa rilevazione viene attivato dal 1995 al 1997 un primo PROGETTO NAZIONALE che parte con la formazione in servizio di docenti appartenenti a 40 scuole. A questo primo progetto ne segue un altro, basato sul metodo Hocus&Lotus, nato da un progetto europeo di ricerca. Dal 1997 al 2000 centoventi docenti provenienti da 15 regioni italiane sono coinvolti in un percorso formativo che allarga il contesto sperimentale per le lingue straniere nel nostro paese.

A queste iniziative nazionali seguono vari progetti regionali o interregionali, spesso guidati dagli IRRSAE/IRRE regionali in collaborazione con équipe di professori universitari. Si fornisce, a titolo di esempio, un breve elenco:

1. PROGETTO LESI (Lingue Europee nella scuola dell’infanzia), sviluppatosi tra il 1998 e il 2001, realizzato dalla Federazione Provinciale delle scuole materne di Trento.

2. PROGETTO "6 IRSSAE" ricerca educativa sulle linee pedagogico-didattiche di introduzione della lingua straniera nella scuola dell'infanzia, realizzata da IRSSAE Lombardia, Piemonte, Marche, Liguria, Friuli Venezia Giulia, Sardegna negli anni 1999-2001.
3. PROGETTO "APPLE" (Apprendimento Precoce Lingue Straniere) organizzato da 10 IRRE in Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, Lazio, Liguria, Lombardia, Marche, Piemonte, Sardegna, Sicilia, Veneto, a partire dal 2001, "Anno Europeo delle Lingue", sino al 2005. Azioni sviluppate dal progetto: ricerca, sperimentazione e formazione dei docenti per l'introduzione della lingua straniera nel curriculum della scuola dell'infanzia.
4. PROGETTO LiReMar (Lingua inglese in Rete nelle Marche) nato dalla collaborazione tra l'Università di Urbino e l'IRSSAE Marche: viene organizzata una rete di 27 scuole che sperimentano l'insegnamento dell'inglese nella scuola dell'infanzia dal 1999 al 2005.

La stagione delle sperimentazioni continua a fiorire, grazie anche al *Progetto Lingue 2000*, sino al 2005, ma non trova uno sbocco "istituzionale" né con sperimentazioni strutturate a livello nazionale né con linee di indirizzo finalizzate a guidare le scuole dell'infanzia nell'introduzione di esperienze di insegnamento/sensibilizzazione alle lingue straniere.

Lingue straniere e Indicazioni Nazionali 2012

Nelle *Indicazioni Nazionali 2012* non è previsto l'insegnamento di una lingua straniera nella scuola dell'infanzia, ma numerosi sono i riferimenti sull'importanza del "*patrimonio linguistico significativo*" di ogni bambino/a, che va attentamente osservato e valorizzato. Viene ricordato che "*la scuola dell'infanzia ha la responsabilità di promuovere in tutti i bambini la padronanza della lingua italiana, rispettando l'uso della lingua di origine*". Inoltre "*i bambini vivono spesso in ambienti plurilingue e, se opportunamente guidati, possono familiarizzare con una seconda lingua, in situazioni naturali, di dialogo, di vita quotidiana, diventando progressivamente consapevoli di suoni, tonalità, significati diversi*".

Sulla base di questi orientamenti i docenti hanno attivato vari approcci e modalità che in alcune realtà vedono l'organizzazione dell'insegnamento di una lingua straniera e in altre realtà attività di sensibilizzazione alle pluralità di culture e lingue. Quale la differenza? Le attività di insegnamento si configurano come vere e proprie "lezioni" in una sola lingua straniera (ovviamente secondo un approccio non disciplinare ma trasversale ai campi di esperienza), mentre le attività di "sensibilizzazione" si configurano come attività di esposizione a più lingue e culture.

Primi elementi di lingua inglese

L'offerta formativa che si è sviluppata sul territorio nazionale in totale libertà ha subito una modifica con l'approvazione della Legge 8 novembre 2013, n. 128: Misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca. In essa l'Articolo 5 (Potenziamento dell'offerta formativa) apporta una modifica al Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59: nel l'articolo 1 (Finalità della scuola dell'infanzia), viene inserita la frase "**anche promuovendo il plurilinguismo attraverso l'acquisizione dei primi elementi della lingua inglese**".

Questo nuovo articolo cambia le modalità con le quali è stato sinora sviluppato l'insegnamento / sensibilizzazione alle lingue straniere e potrebbe innestare maggiore attenzione al plurilinguismo, con nuove proposte di insegnamento delle lingue e con nuovi finanziamenti per la formazione dei docenti in servizio nella scuola dell'infanzia.

2. L'indagine

2.1 Le ragioni dell'indagine

La società in cui viviamo sta cambiando rapidamente: Internet, tecnologie pervasive, globalizzazione, multi culturalità. Una società che vede l'integrazione e l'inclusione come una necessità per fare in modo che diversi contributi siano possibili e costituiscano quindi un arricchimento. In questo tipo di società il linguaggio (e non solo i mezzi di comunicazione) sono molteplici. La Scuola per far fronte ai cambiamenti e risultare adeguata deve "aprirsi" a tutte queste situazioni. Come il Ministro ha sottolineato nelle linee programmatiche "serve una Scuola aperta", capace di promuovere a partire dai bambini una capacità di guardare lontano e con una visione ampia. Apertura è un concetto "vago" che va definito. Nel caso dell'insegnamento e della sensibilizzazione, sempre come osserva il Ministro, "aperta significa capace di allargare l'orizzonte e lo sguardo: quindi una scuola primaria, o addirittura dell'infanzia, dove i bambini possano apprendere la lingua straniera (l'inglese) grazie alle modalità CLIL, una metodologia di insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera che garantisca la continuità dell'insegnamento e della lingua per tutto il percorso scolastico." (Linee Programmatiche del Ministro Stefania Giannini 2014 (http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_programmatiche_giannini.pdf)).

In questo contesto nasce l'indagine che ha dato origine al presente rapporto.

Al fine di analizzare la pluralità di esperienze attivate autonomamente dalle scuole dell'infanzia, la Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e la Valutazione del Sistema Nazionale di Istruzione ha istituito un Gruppo di lavoro per la progettazione e l'implementazione di un'indagine, che si è sviluppata con la predisposizione e la somministrazione di un questionario finalizzato a rilevare le caratteristiche sia delle attività inerenti le lingue straniere messe in atto sia dei docenti coinvolti.

Il presente rapporto illustra i risultati emersi dall'indagine e delinea, una prima caratterizzazione delle esperienze di insegnamento/sensibilizzazione alle lingue straniere nelle scuole, delle modalità con cui sono state attuate e delle ricadute che esse hanno avuto. Nella definizione degli aspetti da analizzare sono stati presi in considerazione il contesto, le condizioni e le modalità attuative, nonché i risultati in termini di impatto e ricadute.

Molte potrebbero essere le domande sia sugli aspetti contestuali sia sui risultati. In questa indagine iniziale abbiamo solo considerato gli elementi "fondamentali": le caratteristiche dei docenti che hanno partecipato, le lingue coinvolte, le caratteristiche della progettazione didattica. E' opportuno sottolineare che i dati sono da considerarsi solo un primissimo punto di partenza finalizzato a favorire la riflessione e il dibattito per mettere in luce punti di forza e di debolezza. Anche per questo motivo questo rapporto non è da considerarsi "chiuso", ovvero una presentazione di dati, e teorie inferite, ma, piuttosto, "aperto", stimolo per la discussione e la riflessione.

Il monitoraggio non serve solo a fare una fotografia di ciò che è stato fatto, ma serve a facilitare l'analisi della evoluzione del sistema stesso, o, in altri termini, la formazione di una *vision* di come sarà il sistema e della sua evoluzione.

Questo rapporto fornisce la prima di una possibile serie di istantanee da considerarsi come una prosecuzione logica, naturale, o temporale. E' importante attivare uno sforzo collettivo di tutti gli operatori del settore scuola e, in generale, di tutti i portatori di interesse che vogliano parteciparvi, al fine di allargare le esperienze di insegnamento/sensibilizzazione ad un numero sempre maggiore di scuole dell'infanzia.

2.2 Gli strumenti dell'indagine: il questionario

Al fine di raccogliere il maggior numero di informazioni sia sull'esistenza sia sulla tipologia delle offerte formative di lingua straniera nelle scuole dell'infanzia – statali e paritarie – presenti su tutto il territorio nazionale, è stato predisposto un apposito questionario conoscitivo (v. Appendice 1).

Il questionario – *Rilevazione sull'insegnamento delle lingue straniere nella scuola dell'infanzia* – è stato predisposto per essere somministrato online in modo da rendere più efficiente sia la compilazione sia la successiva elaborazione delle risposte. Potevano rispondere al questionario esclusivamente quelle scuole che negli ultimi tre anni, e almeno per un anno scolastico, avevano offerto nelle loro sezioni l'insegnamento di una lingua straniera (LS), ovvero attività svolte nell'ambito dei campi di esperienza, oppure attività di sensibilizzazione alle lingue.

Il questionario mirava a raccogliere le informazioni necessarie per analizzare le caratteristiche anagrafiche e professionali dei docenti coinvolti, la struttura dei percorsi di insegnamento o di sensibilizzazione attivati, le scelte didattiche e organizzative, le aspettative e gli atteggiamenti dei docenti coinvolti nell'esperienza nei confronti dell'innovazione e delle sue ricadute didattiche, nonché quelle dei docenti della primaria e dei genitori degli allievi che avevano partecipato all'esperienza.

La raccolta dei dati è di carattere retrospettivo, perché raccoglie informazioni relative a precedenti anni scolastici, ma ha anche una valenza esplorativa delle prospettive di introduzione istituzionale della LS nella scuola dell'infanzia.

La compilazione del questionario è stata gestita dai dirigenti scolastici, dopo un'opportuna informativa e invito alla partecipazione con nota ministeriale. I dirigenti si sono avvalsi della collaborazione dei docenti di riferimento per quelle sezioni del questionario relative alla formazione e all'organizzazione delle attività didattiche e di sensibilizzazione.

Il questionario è stato articolato su più sezioni relative rispettivamente a:

- l'anagrafica della scuola, numero totale delle sezioni, dei loro criteri di suddivisione e del numero di allievi per sezione, numero totale dei bambini della scuola dell'infanzia e dei bambini non italofoni (da 3 a 15);
- l'esistenza di un docente di riferimento per l'insegnamento della LS e/o per le attività di sensibilizzazione alla LS, l'anagrafica e il loro eventuale impegno anche nella primaria (da 16 a 23);
- l'attività di insegnamento della LS, fascia d'età d'inizio, le lingue insegnate, la frequenza e durata degli incontri, la tipologia di docente, il titolo di studio, la competenza linguistica, i supporti didattici utilizzati, l'approccio seguito, eventuali corsi di formazione all'approccio, la percentuale d'uso della LS in classe (da 24 a 38);
- l'attività di sensibilizzazione alle LS, fascia d'età d'inizio, le lingue insegnate, la frequenza e durata degli incontri, la tipologia di docente, il titolo di studio, la competenza linguistica, i supporti didattici utilizzati, l'approccio seguito, eventuali corsi di formazione all'approccio, la percentuale d'uso della LS in classe (da 39 a 54);
- il parere dei genitori sull'esperienza fatta dai loro figli (55 e 58);
- il parere dei docenti della primaria sui risultati ottenuti dagli allievi a seguito dell'esperienza fatta, in particolare la rilevanza dell'esperienza sullo sviluppo cognitivo dei bambini (56 e 57);
- le iniziative di incontri interculturali promosse dalla scuola (59);
- le attrezzature disponibili (es. aula dedicata) (60);
- la copertura finanziaria delle attività (61 e 62);

- la disponibilità a dare seguito all'indagine con una visita e un'intervista al docente (da 63 a 64).

2.3 La popolazione di riferimento

La popolazione di riferimento oggetto dell'indagine è composta dal numero totale dei casi validi delle scuole che hanno risposto al questionario, ovvero **1740** scuole, di cui **1425** scuole statali e **315** scuole paritarie, provenienti da **18** regioni.

Per le scuole statali hanno risposto i Dirigenti Scolastici di Istituti Comprensivi o di Direzioni Didattiche che possono gestire più sedi di scuola dell'infanzia. Nel corrente anno scolastico 2014/15 risultano **5145** le istituzioni scolastiche statali che gestiscono almeno un plesso con più sezioni di scuole dell'infanzia. Lo standard di una sezione è mediamente tra i 25-28 bambini. Diverso il discorso per le scuole paritarie dove anche la presenza di una sola sezione si qualifica come "scuola dell'infanzia": nel corrente anno scolastico 2014/15 risultano **9781** sedi, che possono essere molto piccole, anche monosezioni, spesso al di sotto dei 20 bambini.

La rappresentatività del numero dei casi validi consente di svolgere una prima rilevazione e un'analisi sull'esistente a livello nazionale. Se alcune regioni sono sottodimensionate, da altre sono invece giunte numerose risposte che rispecchiano non solo la presenza sul territorio di molte esperienze di introduzione di una LS nella scuola dell'infanzia, ma anche l'attenzione che alcune istituzioni da anni tradizionalmente dedicano all'insegnamento delle lingue straniere.

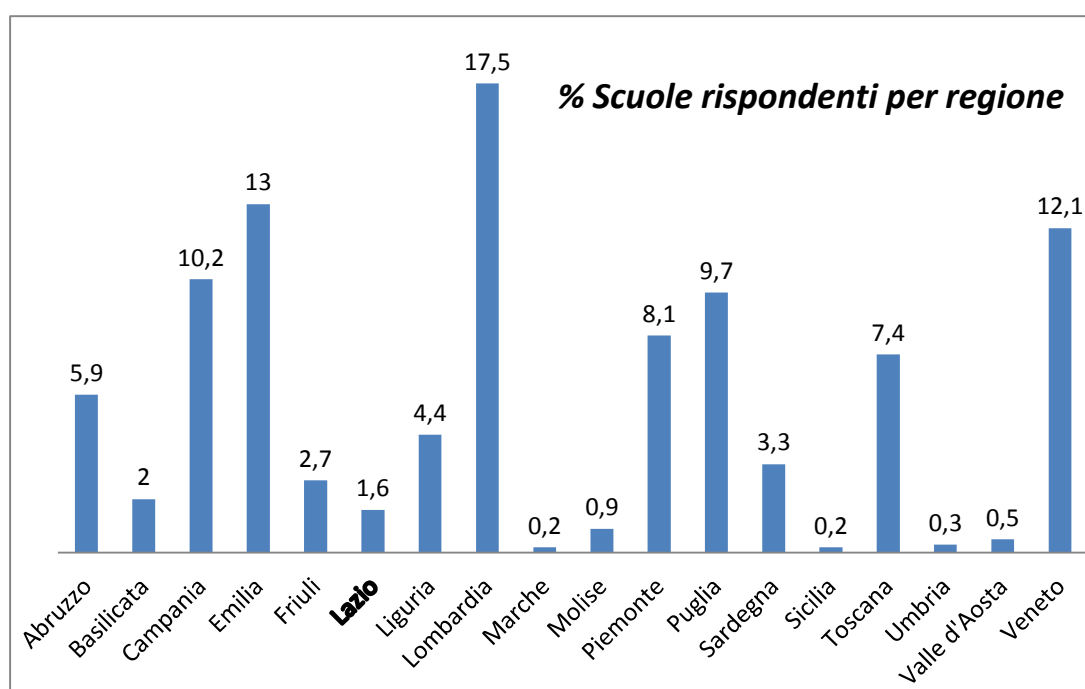


Figura 1 – Scuole che hanno risposto al questionario suddivise per regioni

2.4 I numeri della rilevazione

2.4.1 Gli allievi

Il totale degli allievi delle 1740 scuole dell'infanzia che hanno risposto, è di **257.713** di cui **29.150** non italofofoni. La consistente percentuale di presenza di allievi non italofofoni nelle classi in cui viene introdotta la LS sollecita una serie di considerazioni sulla funzione e sul ruolo dell'esposizione a una terza lingua straniera, oltre quella d'istruzione (*'language of schooling'*) e la madrelingua, per chi non è italofofona. La didattica di una LS dovrà infatti tenere conto di una pluralità di aspetti che possono incidere sull'apprendimento di una LS, quali ad esempio la diversità dei suoni e degli alfabeti, nella organizzazione degli interventi didattici e nelle attività di sensibilizzazione.

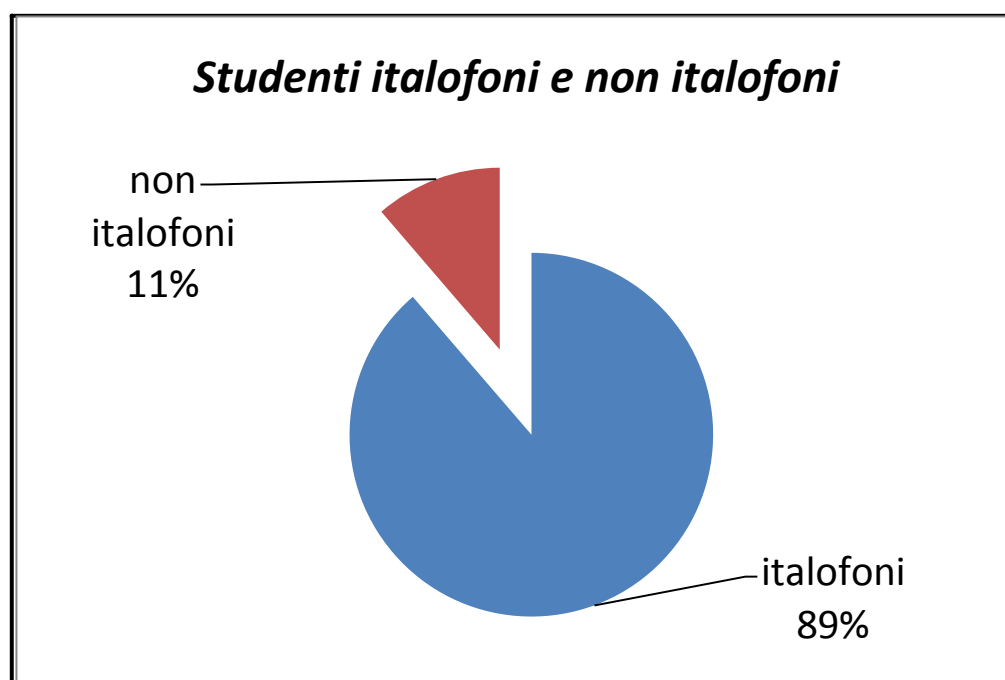


Figura 2 - Totale allievi: italofofoni e non italofofoni

2.4.2 I docenti

Al quesito sulla presenza nella scuola di un docente di riferimento per l'insegnamento o per la sensibilizzazione alla lingua straniera, le scuole rispondono con percentuali differenti. Il quadro che emerge è quello di una maggiore presenza di docenti impiegati nell'insegnamento della LS (58,4%), rispetto a quelli che sono invece presenti per le esperienze di sensibilizzazione alle LS (44,9%). Rimane comunque una forte percentuale di scuole che dichiara di non avere alcun docente di riferimento né per l'insegnamento (35,9%) né per la sensibilizzazione (48%).

Docenti	Sì	No	NR
Didattica	1016/1740 (58,4%)	624 (35,9%)	100 (5,7%)
Sensibilizzazione	781/1740 (44,9%)	835 (48,0%)	124 (7,1%)

Tabella 1 – Presenza docenti di riferimento

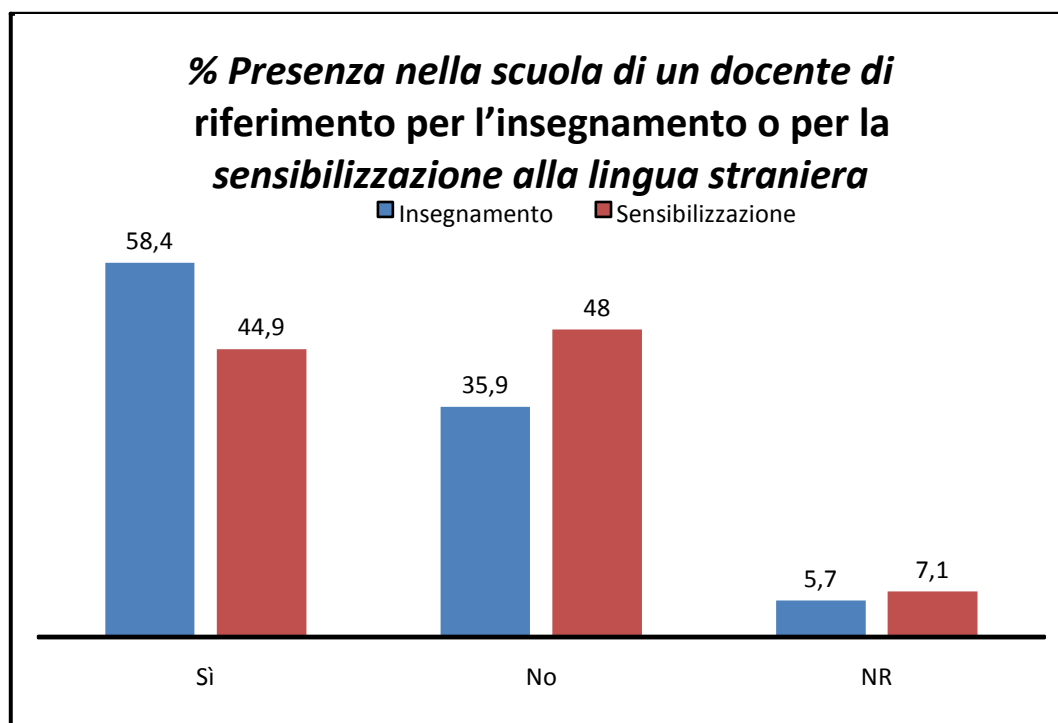


Figura 3 – Presenza docenti di riferimento

2.5 Il finanziamento delle attività

Le attività di LS offerte agli allievi della scuola dell'infanzia sono a pagamento solo nel 21.1% dei casi, quasi sempre a carico delle famiglie degli allievi, mentre il 62,3% delle scuole non richiede alcun pagamento. Il 16,6% delle scuole non risponde a questo quesito.



Figura 4- Finanziamento attività

3. Il docente della scuola dell'infanzia: la competenza in LS

3.1 Il profilo del docente

L'analisi dei dati relativi ai docenti impegnati nelle attività di insegnamento della LS nelle scuole dell'infanzia evidenzia la tendenza delle scuole ad affidare l'insegnamento della LS (49,4%) e la sensibilizzazione alla LS (56,3%) nelle scuole statali come in quelle paritarie, a un docente della scuola qualificato. L'affidamento dell'insegnamento a un docente esterno alla scuola (49,1%), sia esso uno specialista non madrelingua (31,4%) o un madrelingua (14,2%) o un madrelingua volontario (3,5%), corrisponde praticamente a quella relativa agli affidamenti interni.

Le percentuali relative alla scelta del docente impegnato nelle attività di sensibilizzazione sono in parte corrispondenti a quelle dei docenti di riferimento per l'insegnamento. Il docente di scuola con una qualifica per l'insegnamento di una LS è, anche in questo caso, la figura di riferimento più presente (56,3%), mentre il 43,7 % rappresenta la percentuale dell'affidamento a docenti esterni, rappresentanti rispettivamente da non madrelingua qualificati per l'insegnamento di una LS (25,5%), da madrelingua specialisti (12,7) e da madrelingua volontari (5,5%).

Tipo di docente	Insegnamento	Sensibilizzazione
Docente di classe con una qualifica per l'insegnamento di una LS	49,4%	56,3%
Docente esterno non madrelingua, qualificato per l'insegnamento di una LS	31,4%	25,5%
Docente esterno madrelingua specialista	14,2%	12,7%
Madrelingua volontario	3,5%	5,5%
Non risposto	1,5%	

Tabella 2 – Tipologia docente per le attività di insegnamento e di sensibilizzazione

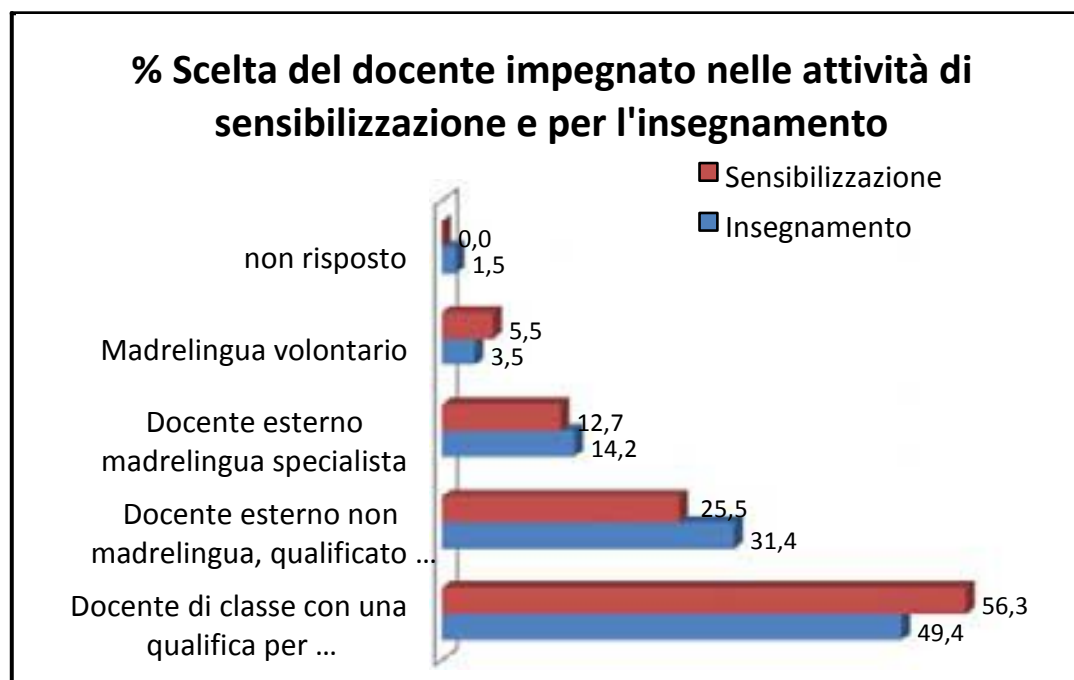


Figura 5 – Tipologia docente per le attività di insegnamento e di sensibilizzazione

3.2 Formazione dei docenti della scuola dell'infanzia

3.2.1 Formazione iniziale dei docenti della scuola primaria e della scuola d'infanzia

La laurea in Scienze della Formazione primaria è stata istituita con il Decreto 10 settembre 2010, n. 249 (Gelmini) quale corso di studi per la formazione dei docenti della scuola dell'infanzia e primaria in sostituzione dei corsi di studi di livello pre-universitario erogati dalle scuole e dagli istituti magistrali. I percorsi formativi per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria hanno introdotto numerosi elementi di novità rispetto alla normativa precedente. Allo stato attuale in Italia, il percorso formativo del docente della scuola dell'infanzia è previsto dal corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria. Il corso è attivato presso le facoltà di scienze della formazione e presso altre facoltà autorizzate dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca.

Il corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria è volto alla formazione iniziale degli insegnanti della Scuola dell'infanzia e della Scuola primaria che è finalizzata a qualificare e valorizzare la funzione docente attraverso l'acquisizione di competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali necessarie a far raggiungere agli allievi i risultati di apprendimento previsti dall'ordinamento vigente.

Il nuovo percorso è articolato sui 5 anni del corso di Laurea Magistrale con Tirocinio attivo fin dal secondo anno per un totale di 600 h pari a 24 CFU (Crediti Formativi Universitari).

Il corso di laurea si conclude con la discussione della tesi e della relazione finale di tirocinio che costituiscono, unitariamente, esame avente anche valore abilitante all'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria.

I laboratori di lingua inglese, unica lingua straniera menzionata, pari a 10 CFU, sono abbinati a un corso di lingua (2 CFU) che li porta al livello B2, e sono suddivisi nei cinque anni di corso. Al termine del percorso gli studenti dovranno superare un' idoneità di livello B2.

3.2.2 Titoli di studio e formazione dei docenti dell'indagine

I dati che emergono dal questionario rivelano un quadro piuttosto variegato dei titoli di studio e della formazione dei docenti che sono impiegati nelle attività di insegnamento della LS o di sensibilizzazione alla LS. È interessante notare come le esperienze di formazione riguardano in particolar modo i docenti della scuola primaria rispetto a quelli della scuola dell'infanzia e quasi al 99% la lingua inglese rispetto alle altre lingue.

I titoli di studio della maggior parte dei docenti sono nell'ordine rispettivamente:

- Abilitazione all'insegnamento della LS nella scuola primaria/infanzia
- Concorso magistrale ordinario con esame di lingua inglese
- Diploma magistrale abilitante
- Diploma di scuola secondaria
- Titolo di studio all'estero per l'insegnamento di una LS nelle scuole
- Corsi di lingua e metodologia del MIUR e certificazioni B1 presso i CLA (Centri Linguistici di Ateneo)
- Certificazione B1 – B2 – C1.

Alcuni docenti hanno dichiarato anche di avere seguito e superato corsi di formazione all'insegnamento della lingua inglese (es. CELTA), anche specifici per i giovani apprendenti.

Tra i diversi corsi metodologici indicati emergono in particolare: *Le avventure di Hocus & Lotus*, *REAL English*, *L'albero di MOMO*.

3.3 Il livello di competenza linguistica in LS dei docenti

La sezione del questionario conoscitivo sul livello di competenza linguistica dei docenti di riferimento rivela una distribuzione omogenea tra i livelli di competenza sia dei docenti che svolgono l'insegnamento sia di quelli che si occupano della sensibilizzazione. Ci sono però due dati sui quali vale la pena riflettere, il primo dato è quello relativo alla consistente presenza di docenti con un livello A2, sia nelle attività di insegnamento (20,7%) sia nelle attività di sensibilizzazione (16%), anche se con una percentuale inferiore. Tale livello è decisamente inferiore a quanto solitamente richiesto a un docente di LS che è il livello B2 per chi si abilita. D'altra parte un altro dato emerge con chiarezza, ovvero quello dei docenti con livelli di competenza invece molto alti, per intenderci C1-C2, presenti per il 25,4% nelle attività di insegnamento e per il 14,8% nelle attività di sensibilizzazione.

Se il dato sulla percentuale di docenti di livello A2 desta preoccupazioni sull'efficacia degli interventi didattici, quello sulla presenza di livelli decisamente più alti di quelli richiesti per un docente LS, può far invece ben sperare per il futuro. Varrebbe forse la pena analizzare quanto i livelli di competenza linguistica siano legati alla tipologia docenti scelta dalle scuole e monitorare nel tempo i risultati successivamente ottenuti dagli allievi appartenenti a ciascuna tipologia docenti.

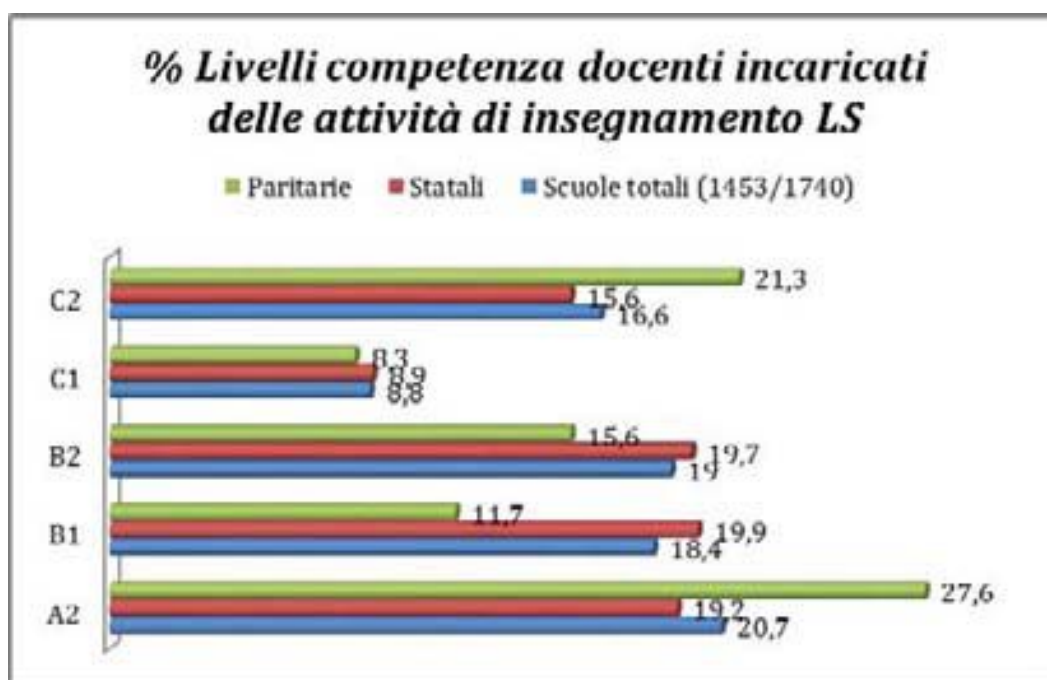


Figura 6 – Livelli competenza docenti incaricati delle attività di insegnamento LS

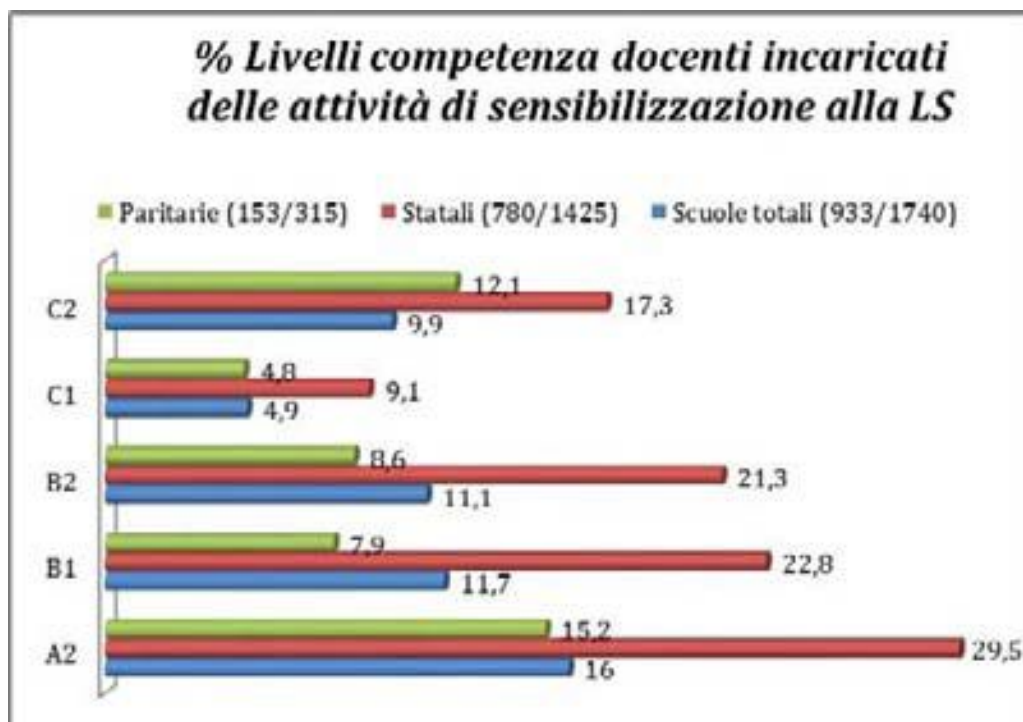


Figura 7 – Livelli competenza docenti incaricati delle attività di sensibilizzazione alla LS

4. L'esperienza di "insegnamento" della lingua straniera

Le attività di insegnamento della LS nella scuola d'infanzia sono diffuse su tutto il territorio nazionale, in particolare l'84,8% delle scuole che hanno risposto (1607 su 1740) dichiara di avere attivato forme di insegnamento della LS. Di queste scuole, 1199 sono scuole statali e 276 sono scuole paritarie. Solo il 7,6% dichiara di non avere attivato alcuna forma di insegnamento.

	Sì	No	NR
Scuole totali 1607/1740	1475/1607 (84,8%)	132/1607 (7,6%)	133/1607 (7,6%)
Statali 1314/1607	1199	115	111
Paritarie 293/315	276	17	22

Tabella 3–Attività di 'insegnamento' della LS

Le attività di insegnamento della LS nella scuola d'infanzia

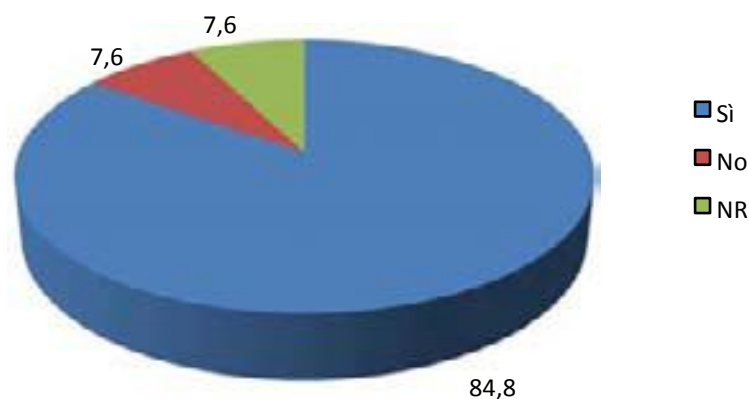


Figura 8 –Attività di ‘insegnamento’ della LS

4.1 Il docente di riferimento

Si è già avuto modo di vedere nella sezione precedente come le scelte del docente per le attività di insegnamento ricadano soprattutto sul docente di classe con una qualifica per l’insegnamento di una LS (49,4%). Questa scelta viene bilanciata da una percentuale significativa di docenti esterni alla scuola (49,1%), composta da un 31,4% di docenti qualificati, il 14,2% da docenti madrelingua specializzati e dal 3,5 % madrelingua volontari.

Tipo di docente	Insegnamento
Docente di classe con una qualifica per l’insegnamento di una LS	49,4%
Docente esterno non madrelingua, qualificato per l’insegnamento di una LS	31,4%
Docente esterno madrelingua specialista	14,2%
Madrelingua volontario	3,5%
Non risposto	1,5%

Tabella 4 – Tipologia docente per le attività di insegnamento della LS

% Tipologia docente per le attività di insegnamento della LS

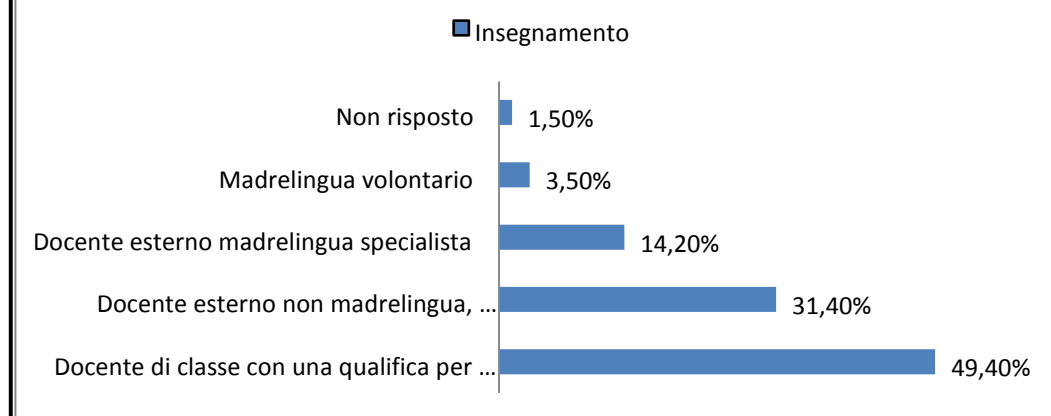


Figura 9 – Tipologia docente per le attività di insegnamento della LS

I titoli di studio che qualificano tali docenti sono, in base alle risposte date, oltre l'attuale titolo istituzionale, ovvero la laurea abilitante in Scienze della formazione primaria, anche la laurea in lingue straniere o il diploma abilitante. A questi titoli, numerosi docenti dichiarano di avere anche seguito corsi di formazione ANSAS/INDIRE, di essere in possesso di certificazioni linguistiche internazionali oppure di certificazioni specifiche per l'insegnamento dell'inglese, ed infine di avere seguito corsi di formazione metodologica.

4.2 Modalità di attuazione degli interventi didattici

L'attivazione dell'insegnamento non inizia sempre a partire dai tre anni, anzi la maggior parte delle iniziative si attiva nelle sezioni a partire dai 5 anni (46,3%), il 22,1% inizia invece ai 3 anni, e solo il 13% inizia a 4 anni.

L'inizio attestato principalmente nella fascia dei 5 anni è probabilmente attribuibile alla situazione non ancora definita a livello istituzionale che rende tale fascia forse più facilmente gestibile.

Inizio delle attività per fasce d'età	
A partire dai 3 anni	384/1740 (22.1%)
A partire dai 4 anni	227/1740 (13.0%)
A partire dai 5 anni	806/1740 (46.3%)
Vari anni	36/1740 (2.1%)
Non risposto	287/1740 (16.5%)

Tabella 5 – Inizio attività di insegnamento LS per fascia d'età

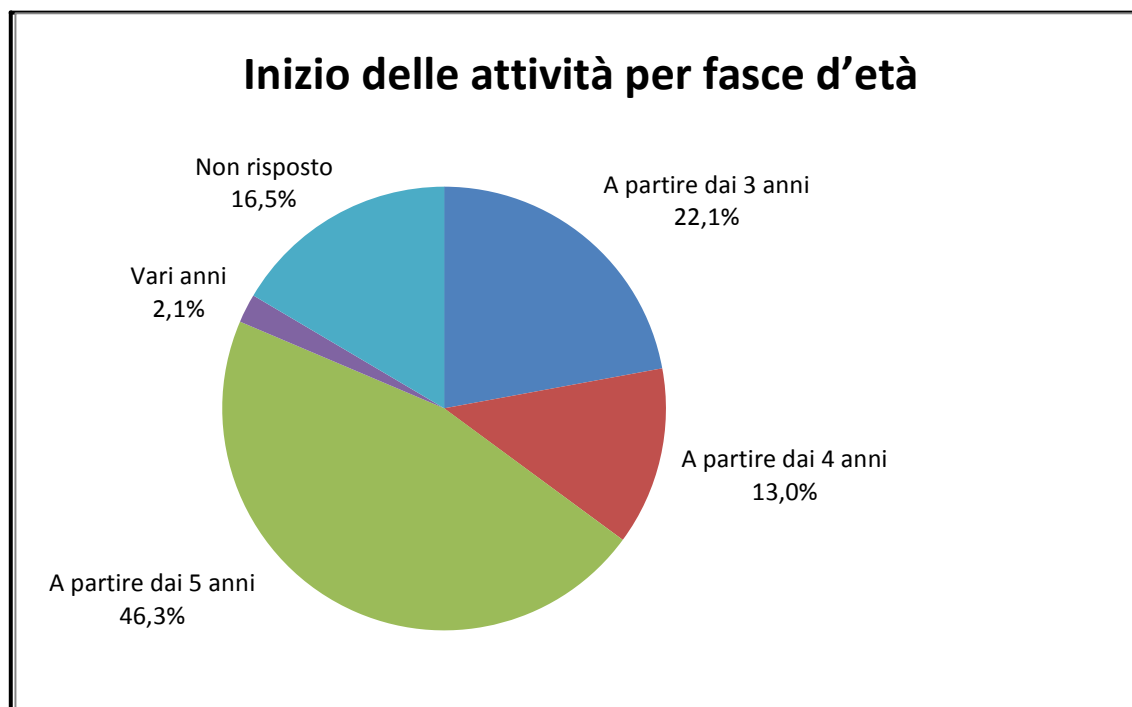


Figura 10 – Inizio attività di insegnamento LS per fascia d'età

Frequenza e durata delle attività

Le lezioni nella maggior parte (62,5%) delle scuole si svolgono una volta a settimana, in alcune scuole (9,8%) due volte al mese; ci sono, ma in percentuali irrilevanti, casi di interventi una volta al mese o ogni due mesi.

Gli incontri hanno una durata media di più di 30 minuti (68,2%).

Aula dedicata

Alla domanda sull'esistenza nella scuola di un'aula dedicata all'insegnamento della LS, aula spesso presente nella scuola primaria, la maggior parte, sia nelle scuole statali sia in quelle paritarie, dichiara di non averla a disposizione. Solo il 15,9% delle scuole statali dichiara di avere un'aula dedicata, mentre quasi il doppio delle scuole paritarie il 27,9% dichiara di averla.

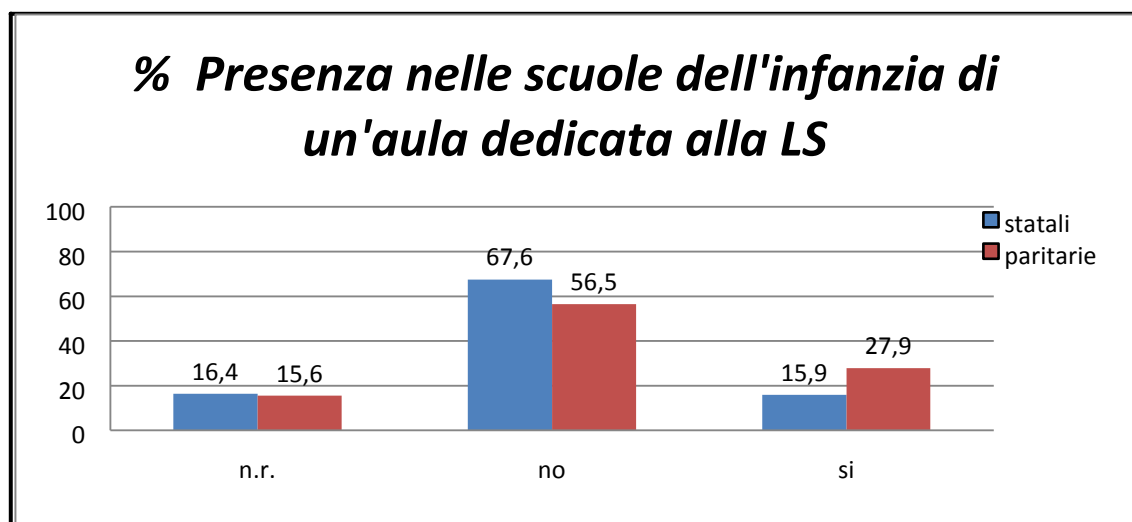


Figura 11 – Presenza nelle scuole dell'infanzia di un'aula dedicata alla LS

4.3 La lingua straniera insegnata nei campi di esperienza

Le lingue offerte dalle scuole nell'ambito dell'insegnamento della LS sono: l'inglese (1430/1740), il francese (24/1740), lo spagnolo (12), il tedesco (7), l'arabo (8) e il cinese (1). Oltre il dato ormai assodato della forte prevalenza dell'inglese, è interessante il dato relativo alle lingue francese, spagnolo e tedesco, lingue che stanno 'cedendo' alla predominanza dell'inglese nonché dell'emergenza di lingue come l'arabo e il cinese.

Inglese	Francese	Spagnolo	Tedesco	Arabo	Cinese
1430	24	12	7	8	1

Tabella 6 – Lingue straniere insegnate

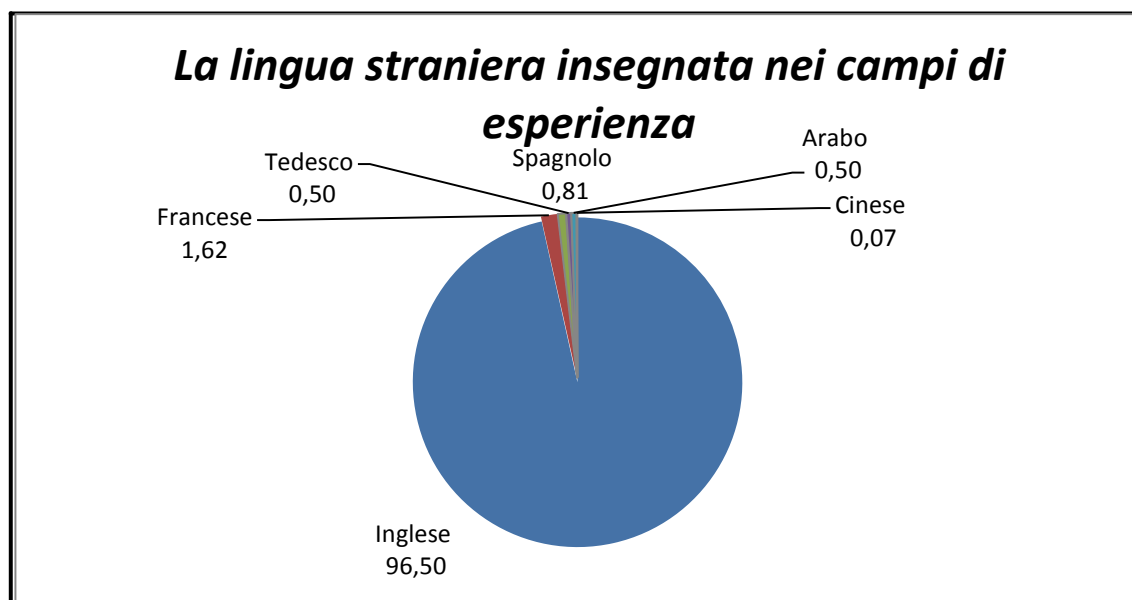


Figura 12 – Le lingue insegnate nei campi d'esperienza della scuola dell'infanzia

4.4 Gli interventi: approcci, attività, uso dei materiali e della LS

I docenti che svolgono le attività di insegnamento alla domanda relativa all'approccio adottato per insegnare la LS rispondono dividendosi tra chi afferma di seguirne uno specifico (53,4%), chi dice di non seguire alcun approccio (30,1%) e chi non risponde (16,5%). L'assenza di indicazioni sull'approccio seguito colpisce in particolare se si collega alla tipologia di docente più frequentemente utilizzata nelle scuole, ovvero un docente di classe qualificato per insegnare la LS da cui ci si aspetterebbe se non altro un'indicazione sull'approccio adottato.

Approcci e attività

Interrogati sui corsi seguiti per l'insegnamento della LS, il 27,31% dei docenti delle scuole statali e il 20,68% delle scuole paritarie dichiarano di avere seguito un corso specifico.

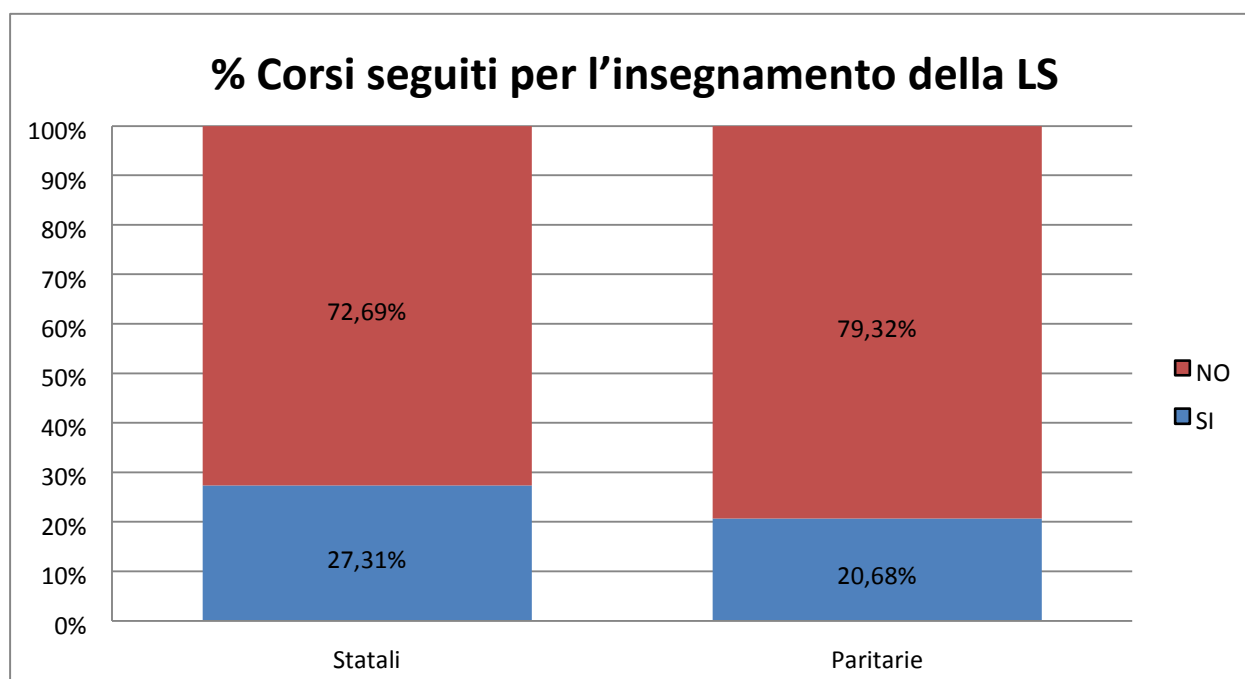


Figura 13 – Corsi frequentati per l'insegnamento della LS

È solo nella parte relativa alle attività proposte nelle classi che emergono invece numerosi riferimenti agli approcci adottati. Le attività citate sono per la quasi totalità quelle definite ludiche, tra cui: giochi di ruolo, giochi in lingua, filastrocche, attività con musica, canti, balli, forme di drammatizzazione, attività mimico gestuale, lavori manuali, forme narrative, fiabe, uso delle *flashcards*, di oggetti quali marionette, *finger friends*, giocattoli, giochi di società, mediatori iconici, bingo, poster, frutta per indicare i colori, ecc.

Tra gli approcci che vengono citati come tali emerge in molte scuole l'adozione delle attività proposte nei corsi del *Progetto Lingue 2000* o in quelli dell'INDIRE, le attività di *Total Physical Response* (TPR), quelle presentate ne *Le avventure di Hocus & Lotus*, quelle proposte dall'*ARTIGAL* su format narrativo, da *Real English*, da *L'albero di Momo* ecc. .

Materiali cartacei e multimediali

Alla domanda sui materiali utilizzati il 68,4% (1190 rispondenti su 1740) dichiara l'uso di materiali cartacei, tra cui flashcards, poster, libri di fiabe e, in alcuni casi, un libro di testo. Il 31% dichiara di utilizzare oggetti, tra cui marionette, giochi di società e giocattoli adattati alla lezione di LS.

La percentuale dei docenti che dichiarano di utilizzare risorse multimediali è del 45,5% (791 rispondenti su 1740), indicando in particolare l'uso di CD musicali, il ricorso alla LIM e l'utilizzo di materiali audiovisivi tarati per le fasce d'età della scuola d'infanzia (58,7%).

Materiali cartacei	Flashcards, Poster, Libri,	68,4%
Oggetti	Marionette, Giochi, Giocattoli	31,0%
Risorse multimediali	CD musicali, video, LIM	45,5%
Audiovisivi	Adatti per fascia d'età	58,7%

Tabella 6 – Materiali utilizzati in classe

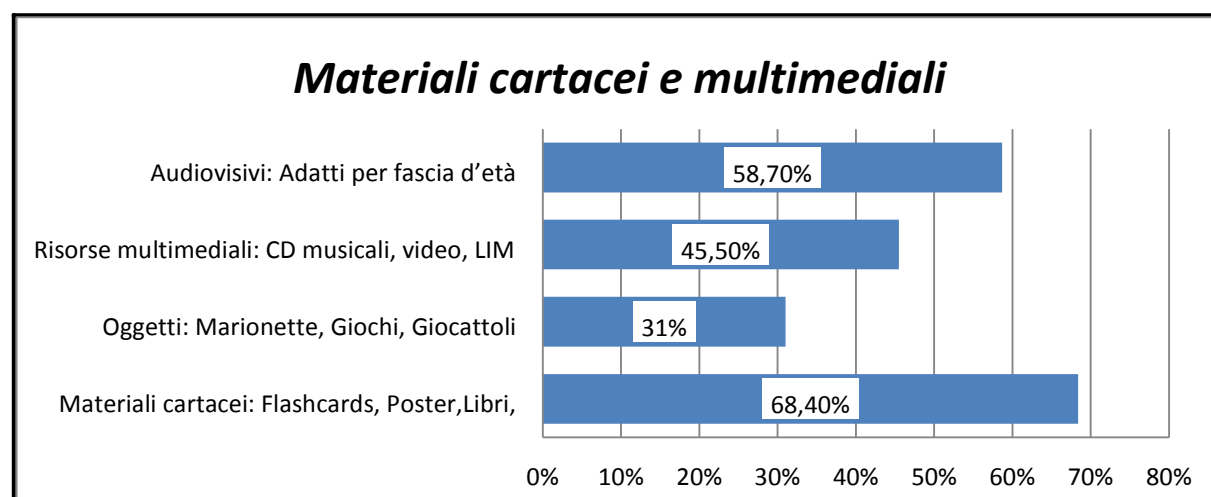


Figura 14 – Materiali utilizzati in classe

Uso della LS in classe

Alla domanda relativa all'uso della LS durante la lezione, la maggioranza dei docenti della scuola statale (68,3%) e delle scuole paritarie (67,3%) dichiara di usarla sempre o quasi sempre. Questo dato dovrebbe essere senz'altro considerato positivamente, tenendo però in debito conto che circa un terzo dei docenti nelle scuole statali (30,8%) e in quelle paritarie (31,2%) dichiara di usare la LS solo qualche volta durante la lezione. L'uso della LS nelle esperienze di insegnamento è un aspetto da approfondire necessariamente in successive ricerche e monitoraggi.

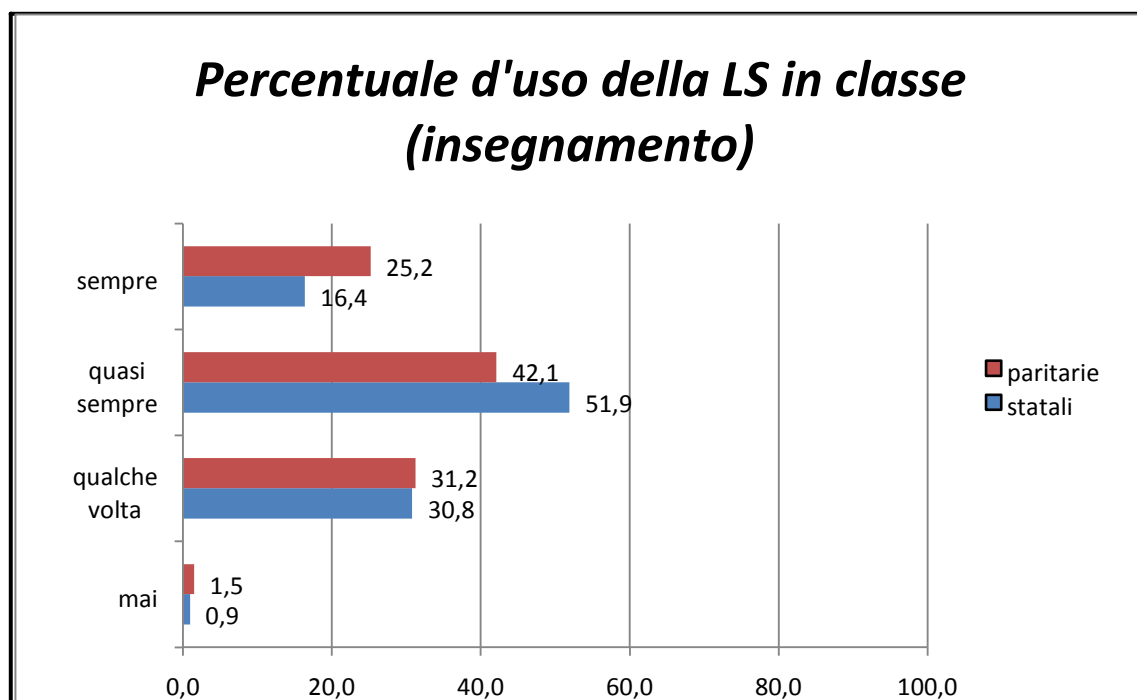


Figura 15 – Percentuale d'uso della LS in classe

5. Le attività di sensibilizzazione alla lingua straniera

Le attività di sensibilizzazione alla LS nella scuola dell'infanzia offrono una percentuale quasi analoga tra scuole statali (54,32%) e scuole paritarie (56,52%). Il 33,82% delle scuole statali e il 43,48% delle scuole paritarie dichiarano di non avere attivato alcuna forma di sensibilizzazione.

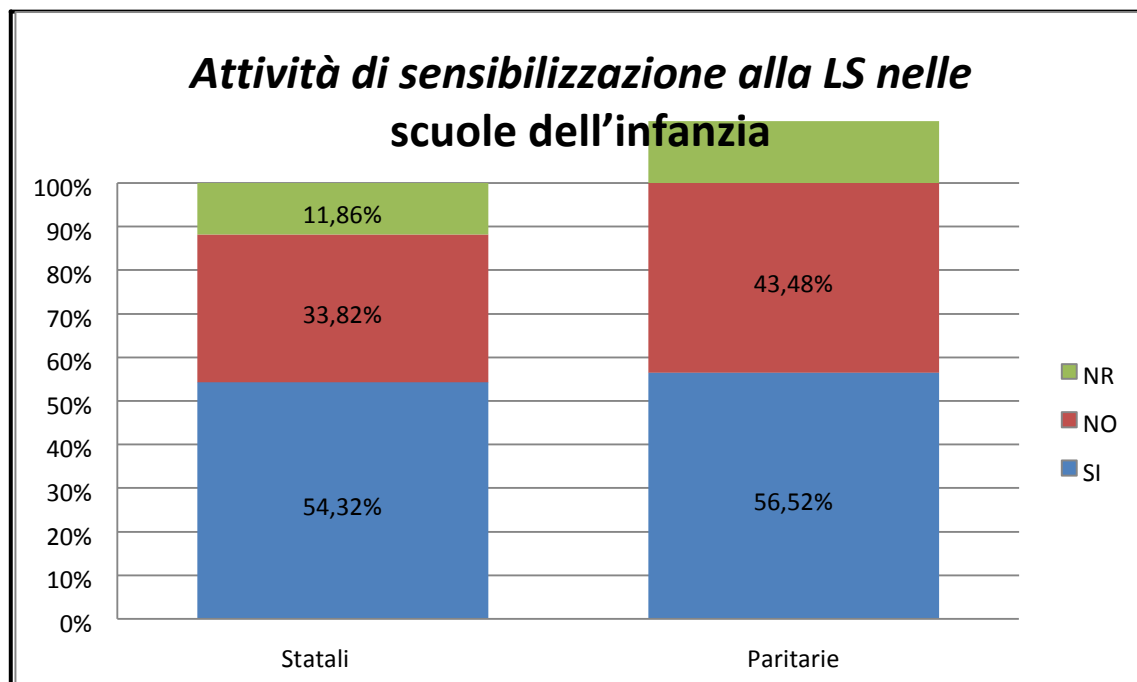


Figura 16 – Attività di sensibilizzazione alla LS nelle scuole dell'infanzia

5.1 Il docente di riferimento

Le scelte del docente per le attività di sensibilizzazione alla LS, pur se in numero ridotto, confermano la tendenza già emersa per le attività d'insegnamento, di avvalersi del docente di classe con qualifica (56,3%), mentre il 43,7% è composto da docenti esterni: il 25,5% non madrelingua qualificati, il 12,7% madrelingua qualificati e il 5,5% madrelingua volontari. Quest'ultimo dato, rapportato a quello emerso per i docenti di riferimento per l'insegnamento, sottolinea la tendenza nelle attività di sensibilizzazione di orientarsi per un docente madrelingua.

Tipo di docente	Sensibilizzazione
Docente di classe con una qualifica per l'insegnamento di una LS	56,3%
Docente esterno non madrelingua, qualificato per l'insegnamento di una LS	25,5%
Docente esterno madrelingua specialista	12,7%
Madrelingua volontario	5,5%

Tabella 7 – Tipologia docente per le attività di sensibilizzazione

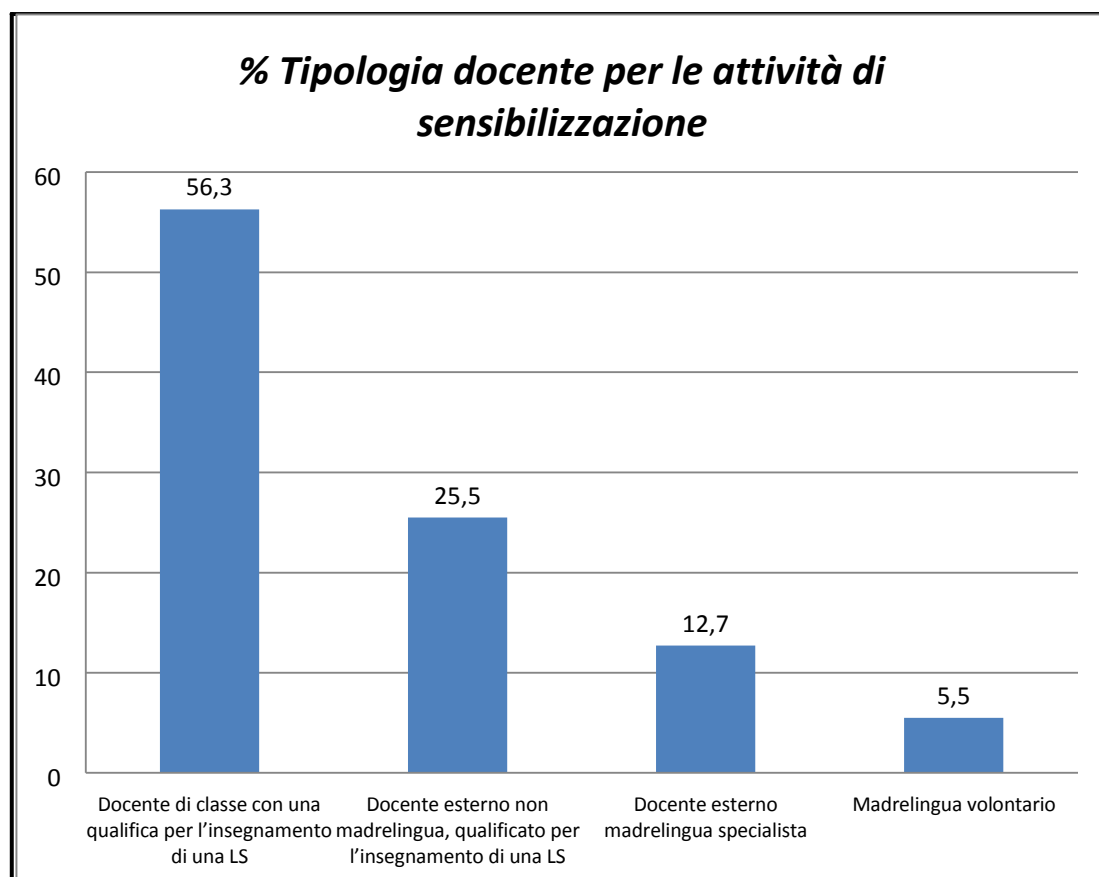


Figura 17 – Tipologia docente per le attività di sensibilizzazione

5.2 Modalità di attuazione degli interventi didattici

La tabella successiva indica le fasce d'età alle quali viene proposta la sensibilizzazione alla LS. Anche nel caso delle attività di sensibilizzazione si nota una tendenza ad iniziarle nella fascia d'età più alta, ovvero quella dei 5 anni, anche se, a differenza delle attività d'insegnamento, la sensibilizzazione viene gradualmente proposta a partire dalla fascia dei tre anni.



Figura 18 – Inizio della sensibilizzazione per fasce d'età

Frequenza e durata delle attività

Le attività di sensibilizzazione si svolgono nella maggior parte (38,2%) delle scuole una volta la settimana, in alcune scuole (6,5%) due volte al mese, in pochi casi si riscontrano interventi svolti anche tre volte a settimana (2,3%).

Gli incontri hanno una durata media di più di 30 minuti (35,5%), di 30 minuti (11,8%) e di 15 minuti (6,3%).

Aula dedicata

Alla domanda sull'esistenza nella scuola di un'aula dedicata alla sensibilizzazione alla LS, aula spesso presente nella scuola primaria, la maggior parte dichiara di non averla a disposizione.

Aula dedicata?	Sì	No	NR
Scuole statali 1191/1425	227	964	234
Scuole paritarie 266/315	89	178	49

Tabella 8 – Presenza di un'aula dedicata alla sensibilizzazione

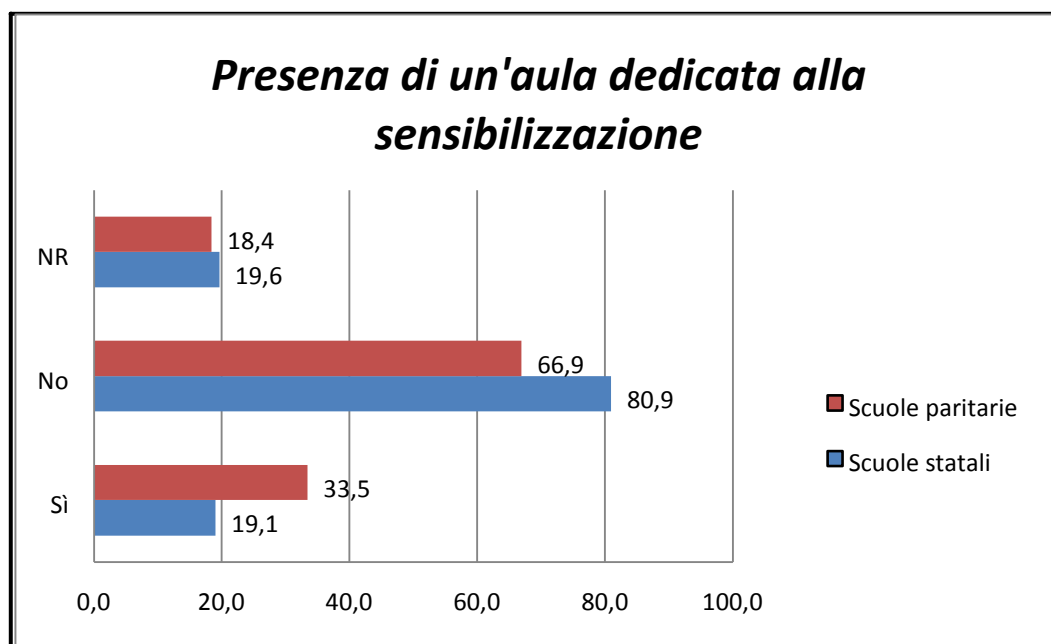


Figura 19 - Presenza di un'aula dedicata alla sensibilizzazione

5.3 Le lingue di sensibilizzazione nei campi di esperienza

Le lingue offerte dalle scuole (1532/1740) nell'ambito delle attività di sensibilizzazione sono rispettivamente l'inglese 894, il francese 46, lo spagnolo 33, l'arabo 18, il tedesco 9 e il cinese 8.

Inglese	Francese	Spagnolo	Tedesco	Arabo	Cinese
894	46	33	9	18	8

Tabella 9 - Le lingue di sensibilizzazione

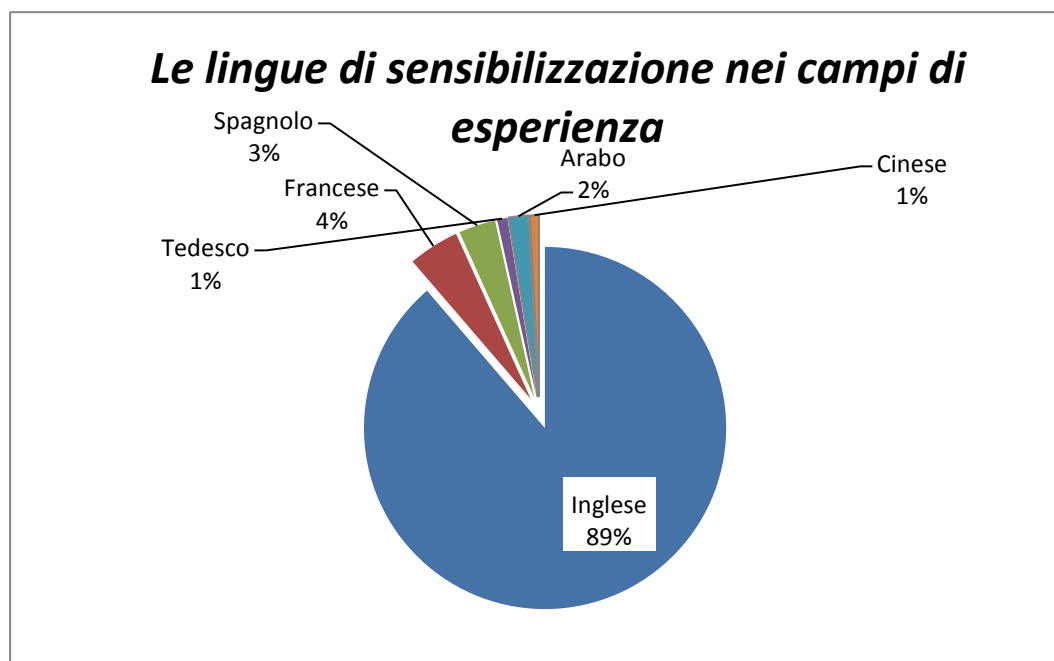


Figura 20 - Le lingue di sensibilizzazione

L'inglese rimane la lingua straniera dominante, la presenza delle altre lingue rispecchia la scansione trovata nelle attività di insegnamento con una maggiore rappresentatività delle lingue araba e cinese, probabilmente più richieste o più adatte ad attività di sensibilizzazione.

5.4 Gli interventi: approcci, attività, uso dei materiali e della LS

I docenti che svolgono le attività di sensibilizzazione alla domanda relativa all'approccio adottato per insegnare la LS rispondono dividendosi tra chi afferma di seguirne uno specifico (23,7%), chi dice di non seguire alcun approccio (29,9%) e chi non risponde (46,4%).

Approcci e attività

Interrogati sui corsi frequentati, solo 200 docenti su 933 (21,44%) dichiarano di avere seguito un corso specifico sull'approccio adottato per la sensibilizzazione, anche se dalle dichiarazioni fatte sulle attività svolte nella scuola emergono chiari riferimenti ad alcuni dei più noti approcci utilizzati per l'apprendimento delle lingue straniere, come ad esempio, l'approccio comunicativo, il Total Physical Response (TPR) e l'approccio ludico.

Tra le attività più utilizzate per la sensibilizzazione i docenti citano un'ampia varietà di tipologie: dai giochi di ruolo alla drammatizzazione, dal format narrativo all'uso di *flashcards*, dalla drammatizzazione all'uso di canzoni e filastrocche.

Materiali cartacei e multimediali

Alla domanda sui materiali utilizzati il 39,7% (690 rispondenti su 1740) dichiara l'uso di materiali cartacei, tra cui *flashcards*, poster, e libri. Oltre il 31,1% dichiara di utilizzare oggetti, tra cui marionette e giocattoli.

La percentuale dei docenti che dichiarano di utilizzare risorse multimediali è del 38% (661 rispondenti su 1740), indicando in particolare l'uso di CD musicali e l'utilizzo di materiali audiovisivi per le fasce d'età della scuola d'infanzia.

Materiali cartacei	Flashcards, Poster, Libri.	39,7%
Oggetti	Marionette, Giochi, Giocattoli	31,1%
Risorse multimediali & audiovisivi adatti per fascia d'età	CD musicali, video, LIM	38,0%

Tabella 10 – Utilizzo dei materiali

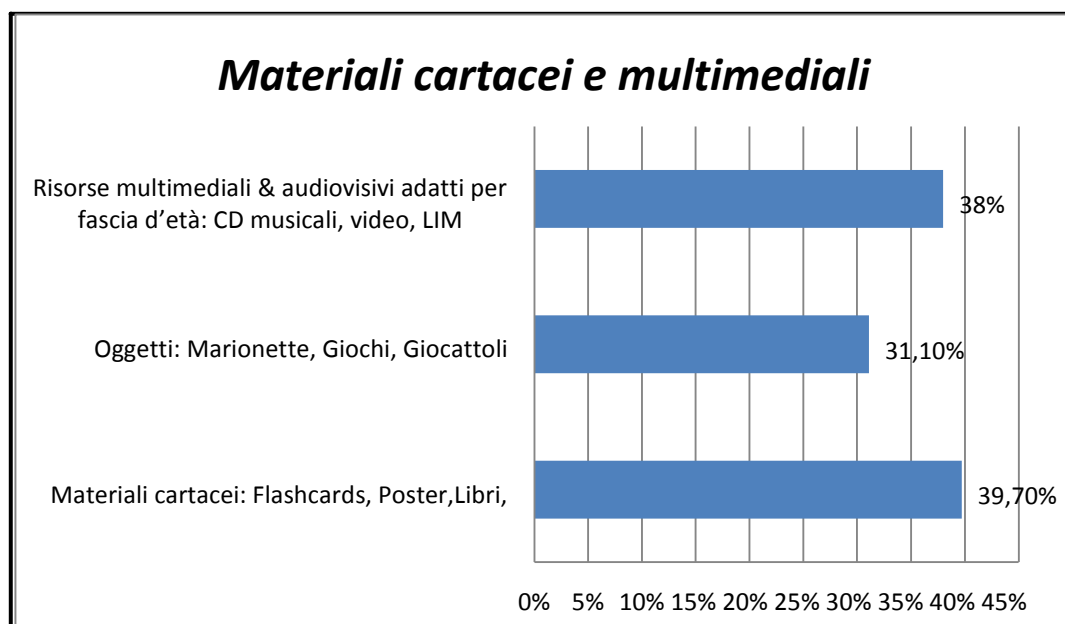


Figura 21 – Utilizzo dei materiali

Uso della LS in classe

Alla domanda relativa all'uso della LS durante la lezione, il 57,3% dei docenti delle scuole statali e il 65,4% dei docenti delle scuole paritarie, dichiarano di usarla sempre o quasi sempre, mentre il 40,9% delle scuole statali e il 32,7% di quelle paritarie dichiara di usare la LS qualche volta. L'1,8% delle scuole statali e il 2% di quelle paritarie dichiarano di non usare mai la LS durante le attività di sensibilizzazione. La minore percentuale d'uso della LS nelle attività di sensibilizzazione rispetto a quelle d'insegnamento stupisce in quanto è proprio nell'attività di sensibilizzazione che ci si aspetterebbe di trovare un uso più frequente della LS. Questo dato andrebbe anche ricollegato al dato relativo alla competenza linguistica dei docenti che si occupano della sensibilizzazione e comunque, come per i dati sull'uso della LS in classe durante l'insegnamento, dovrebbe essere oggetto di ulteriori ricerche e monitoraggi.

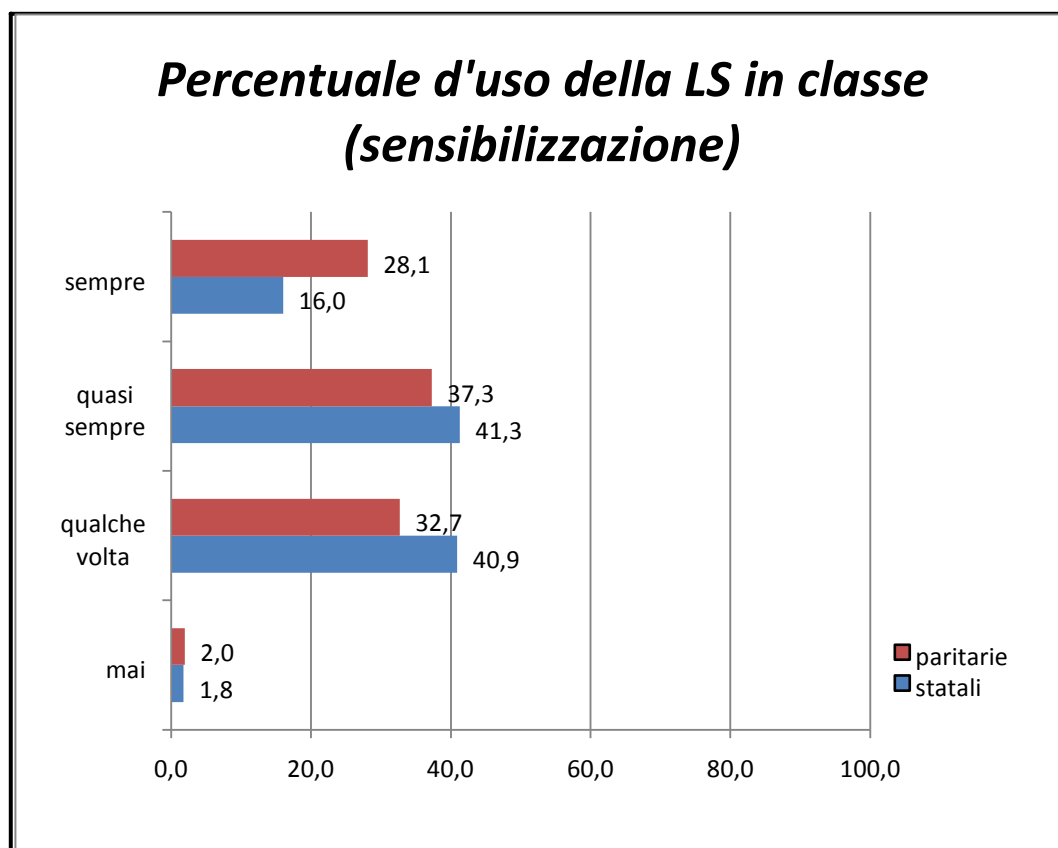


Figura 22 – Percentuale d'uso della LS in classe

5.5 Incontri programmati con persone di lingue e culture diverse

È stato chiesto alle scuole dove si attuano forme di sensibilizzazione alla LS se erano previsti incontri a scuola con persone di lingue e culture diverse. Anche se non in percentuale molto alta, molte scuole dichiarano di organizzare questo tipo di incontri, nello specifico hanno risposto affermativamente 384 su 1191 delle scuole statali che hanno risposto, e 71 su 275 scuole paritarie. E questo è un dato incoraggiante.

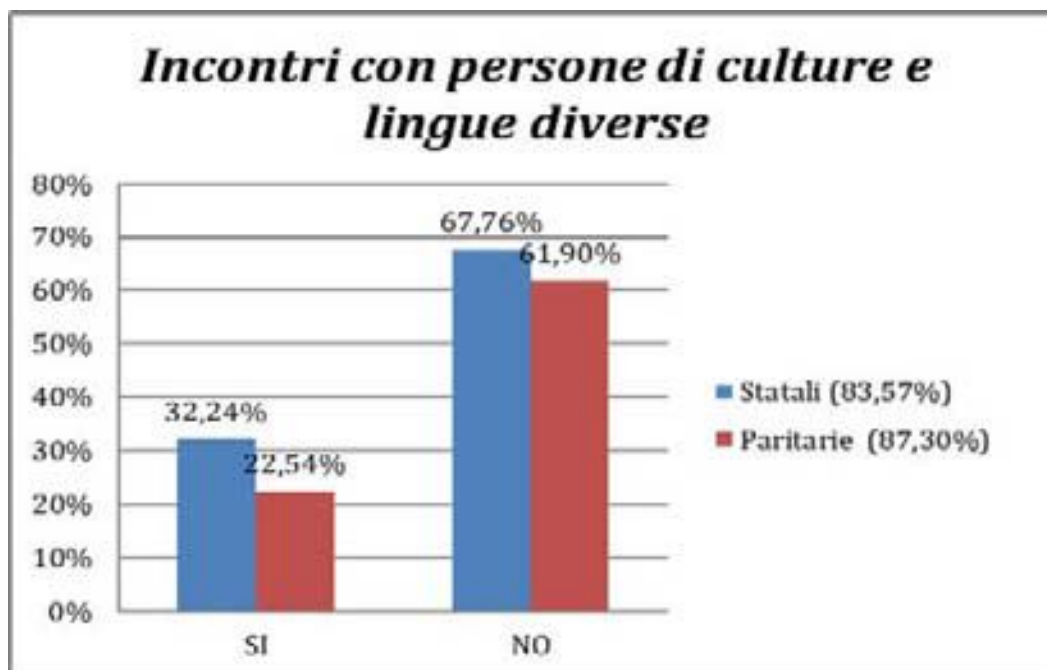


Figura 23 - Incontri con persone di culture e lingue diverse

6. Implicazioni e ricadute

I dati che emergono da questa ricognizione sull'apprendimento della LS nella scuola dell'infanzia, sia sulle attività di insegnamento sia su quelle di sensibilizzazione rivelano uno scenario molto attivo e promettente, pur se limitati dalla realizzazione di tipo non istituzionale. Particolarmente rilevante è comprendere quanto le persone che sono direttamente coinvolte in queste attività sia pure indirettamente, considerino il valore e la ricaduta di queste iniziative sugli allievi. A tale proposito è stato richiesto il parere sia dei docenti della scuola primaria che accolgono i bambini al termine di queste forme di apprendimento della LS sia quello dei genitori.

6.1 Il parere dei docenti della scuola primaria

Ai docenti della scuola primaria sono state rivolte due domande separate, una volta a raccogliere le loro impressioni sui risultati dell'esperienza e una sul valore di tale esperienza in termini di ricaduta sullo sviluppo cognitivo dei bambini.

Alla prima domanda il 51,8% dei docenti ha risposto positivamente, il 21,3% considera questa esperienza molto positiva, solo lo 0,2% la considera negativa, il 16,3% non risponde e il 10,4% non si pronuncia.

Alla seconda domanda sull'effetto della LS sullo sviluppo cognitivo dei bambini in questa fascia d'età, oltre il 75% la ritiene utile, il 3,7% abbastanza utile, mentre il 2,8% ritiene di non avere sufficienti elementi per valutare l'esperienza e rispondere.

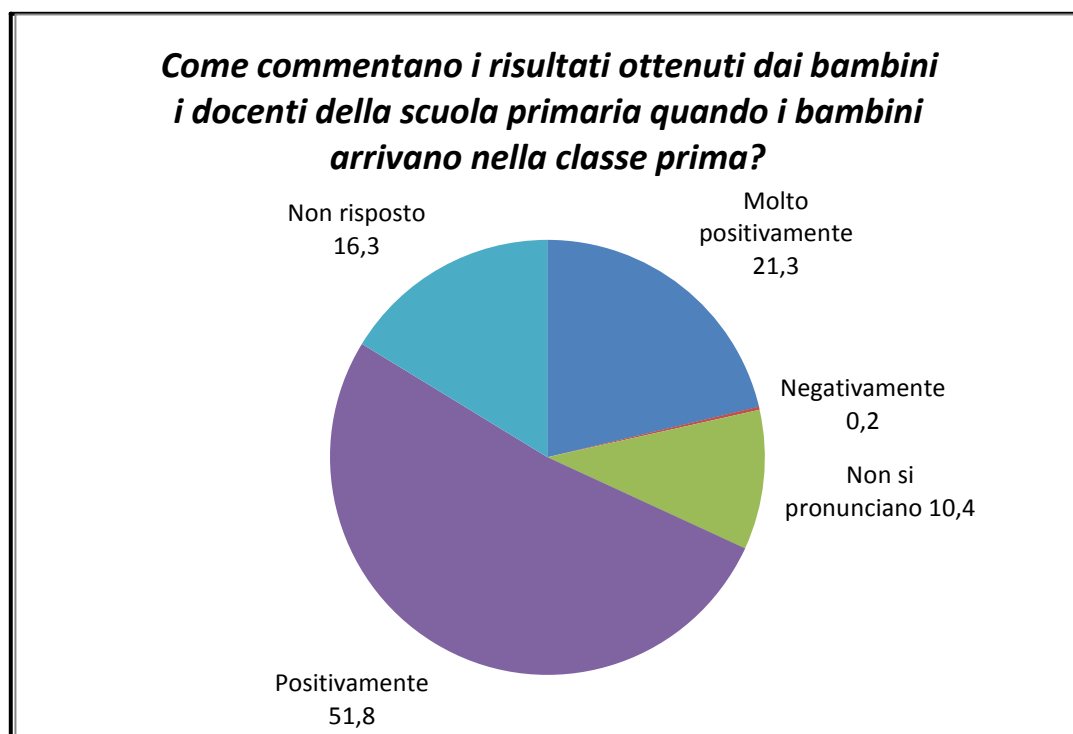


Figura 24 - Parere docenti scuola primaria

6.2 Il parere dei genitori

In generale il parere dei genitori su queste esperienze è sempre positivo. Alla domanda hanno però risposto i docenti su quanto riferito dai genitori: questo spiega la percentuale di non risposte del 16%.

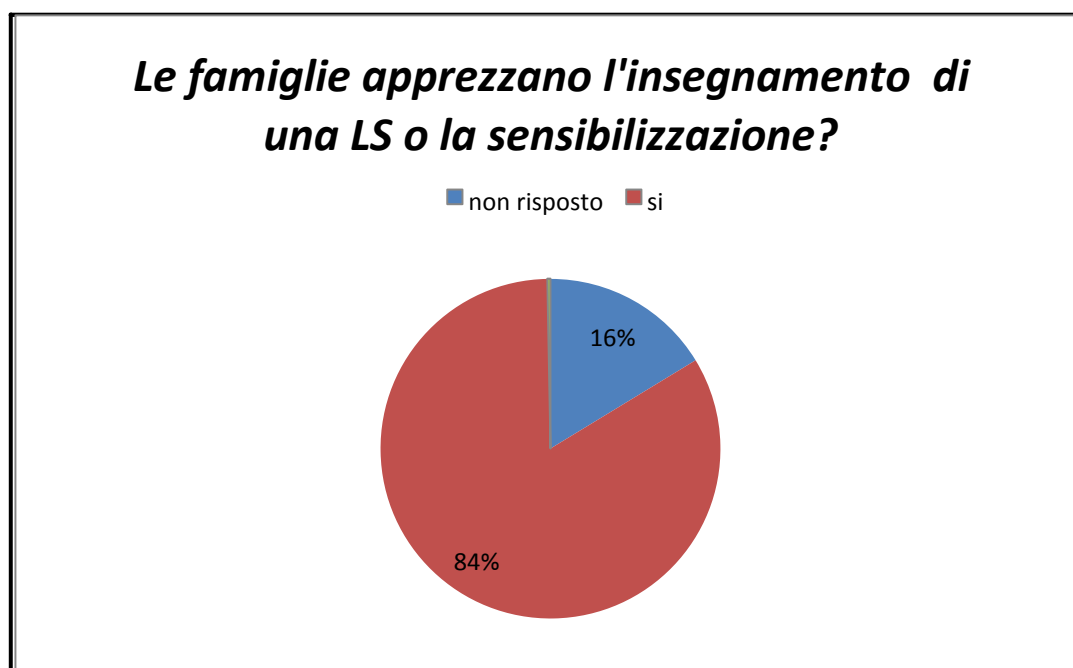


Figura 25 - Grado di soddisfazione delle famiglie

6.3 Conclusioni e sviluppi futuri

Come anticipato nella introduzione, questo rapporto può essere considerato uno studio di contesto i cui risultati vanno analizzati in parte come "informazioni utili" e in parte come "quesiti" che tutti i portatori di interesse potranno utilizzare.

Ciò che emerge dalle risposte ai questionari evidenzia alcuni tratti comuni sia alle attività di insegnamento sia a quelle di sensibilizzazione, sintetizzabili nei punti seguenti:

- la presenza della lingua inglese nella maggiore parte dei casi
- l'affidamento delle esperienze sia a docenti interni sia a docenti esterni, che dichiarano abilitazioni all'insegnamento della LS conseguite a vario titolo nonché la frequenza a corsi linguistici e/o di metodologia dell'insegnamento di una LS
- l'adozione di diversi tipi di approccio di tipo comunicativo e esperienziale
- lo svolgimento delle attività nel corso di una volta la settimana e per una durata media di circa 30 minuti
- l'uso di attività di drammatizzazione, di Total Physical Response (TPR), di format narrativi
- l'utilizzo di una varietà notevole di materiali cartacei, di oggetti e di materiali audiovisivi.

Queste informazioni sicuramente portano ad affermare che la lingua straniera nella scuola dell'infanzia è considerata come una attività importante per i bambini, utile per promuovere apertura e curiosità. L'uso prevalente della LS in classe pur se molto diffuso, rivela ancora situazioni in cui la LS viene solo in parte utilizzata. Sarebbe interessante indagare le ragioni di questa limitazione e meglio comprendere a cosa questo possa essere ascrivibile: utilizzare la LS in classe significa farne un uso effettivo in cui le diverse abilità linguistiche e non linguistiche si fondono e vengono messe in atto in un contesto reale, per veri scopi comunicativi e non per mero esercizio. Risulta invece molto positivo l'utilizzo di una molteplicità di materiali multimediali.

Un ulteriore elemento su cui è indispensabile intervenire in modo sistemico riguarda la formazione dei docenti all'insegnamento della lingua straniera nella scuola dell'infanzia: sembra infatti mancare un'attenzione specifica alla formazione di coloro che si dedicano a questo settore educativo all'interno di un corso di laurea abilitante, che non fornisce né un numero sufficiente di crediti formativi né prevede all'interno del proprio percorso formativo un insegnamento di didattica delle lingue per le fasce dell'infanzia e della primaria.

È infine da sottolineare che in una società che si sta sempre più caratterizzando per il multilinguismo, fa ben sperare il sia pur timido affacciarsi, soprattutto nelle attività di sensibilizzazione, di lingue come l'arabo e il cinese nonché un' "tenuta" della lingua francese. Sulle attività per queste lingue andrebbe svolta un'ulteriore indagine. Non emergono invece iniziative per l'insegnamento di o la sensibilizzazione a lingue come il rumeno o l'albanese, lingue ormai prevalenti tra la popolazione non italoфона.

Si può affermare che il percorso per l'introduzione della lingua straniera nella scuola dell'infanzia sembra non solo avviato, ma ben definito nelle sue caratteristiche di base. Questo rapporto rileva carenze in alcuni ambiti: si auspica che la messa a sistema dell'insegnamento/sensibilizzazione della lingua straniera nella scuola dell'infanzia possa dare un ulteriore e definitivo impulso alla diffusione e alla sistematizzazione delle sue attività, caratterizzandosi come uno degli elementi di apertura della scuola italiana.

APPENDICE 1: Il questionario

Rilevazione sull'insegnamento delle lingue straniere nella scuola

1. Informazioni sul questionario

• **Attenzione!!!**

Questo questionario è riservato esclusivamente alle Scuole dell'infanzia che negli ultimi 3 anni, **almeno per un anno scolastico**, hanno offerto nelle loro sezioni l'insegnamento di una lingua straniera (LS) oppure attività di 'sensibilizzazione alle lingue'.

Per insegnamento della lingua straniera, **non si intende un insegnamento di tipo disciplinare** ma attività ed esperienze svolte nell'ambito dei campi di esperienza.

2. CONSENSO PER IL TRATTAMENTO DEI DATI PERSONALI

*** 1. Il/La sottoscritto/a, acquisite le informazioni di cui all'art. 13 della D. Lgs. 196/2003, ai sensi dell'art. 23 della legge stessa conferisce il proprio consenso al trattamento dei propri dati personali.**

SI

NO

3. Dati scuola

*** 2. Denominazione scuola**

*** 3. Codice meccanografico**

*** 4. Indirizzo scuola**

*** 5. CAP**

*** 6. Città**

*** 7. Provincia**

*** 8. Telefono**

9. Fax

*** 10. Nome del Dirigente o del Coordinatore**

Rilevazione sull'insegnamento delle lingue straniere nella scuola

*** 11. N° totale bambini scuola dell'infanzia:**

*** 12. N° totale sezioni:**

*** 13. N° bambini non italofoni**

4. Sezioni di scuola dell'infanzia

*** 14. Le sezioni sono suddivise per età?**

 SI NO

Altro (specificare)

15. Indicare il numero di bambini in ciascuna sezione distinti per genere

a) Totale	<input type="text"/>
di cui maschi	<input type="text"/>
b) Totale	<input type="text"/>
di cui maschi	<input type="text"/>
c) Totale	<input type="text"/>
di cui maschi	<input type="text"/>
d) Totale	<input type="text"/>
di cui maschi	<input type="text"/>
e) Totale	<input type="text"/>
di cui maschi	<input type="text"/>
f) Totale	<input type="text"/>
di cui maschi	<input type="text"/>
g) Totale	<input type="text"/>
di cui maschi	<input type="text"/>
h) Totale	<input type="text"/>
di cui maschi	<input type="text"/>
i) Totale	<input type="text"/>
di cui maschi	<input type="text"/>
l) Totale	<input type="text"/>
di cui maschi	<input type="text"/>
m) Totale	<input type="text"/>
di cui maschi	<input type="text"/>

Rilevazione sull'insegnamento delle lingue straniere nella scuola

5. Docenti

*** 16. Esiste/ono uno o più docente/i di riferimento per l'insegnamento della LS?**

- SI
 NO

6.

17. Indicare il cognome e il nome:

Cognome

Nome

18. Indicare l'indirizzo e-mail

*** 19. Il docente insegna**

- nella scuola dell'infanzia
 in altro ordine di scuola

*** 20. Esiste/ono uno o più docente/i di riferimento per la sensibilizzazione alle lingue straniere?**

- SI
 NO

7.

21. Indicare il cognome e il nome:

Cognome

Nome

22. Indicare l'indirizzo e-mail

*** 23. Il docente insegna**

- nella scuola dell'infanzia
 in altro ordine di scuola

8. Insegnamento LS

Rilevazione sull'insegnamento delle lingue straniere nella scuola

***24. Nella scuola vengono proposte attività di insegnamento LS?**

- SI
 NO

9. Se la scuola offre un insegnamento LS

***25. Quando i bambini cominciano a partecipare ad attività relative alla LS**

- A partire dai 3 anni
 A partire dai 4 anni
 A partire dai 5 anni
 Altro (specificare)

26. Se iniziano a 3 anni, proseguono l'esperienza negli anni successivi?

- SI
 NO

***27. Indicare la lingua/e insegnata/e**

- | | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Arabo | <input type="checkbox"/> Inglese |
| <input type="checkbox"/> Cinese | <input type="checkbox"/> Spagnolo |
| <input type="checkbox"/> Francese | <input type="checkbox"/> Tedesco |
| <input type="checkbox"/> Altro | |

***28. La frequenza degli incontri di insegnamento di una LS è di**

Seleziona

Numero di volte

per settimana/mese/anno

***29. Quanto dura ciascun incontro?**

- 15 minuti
 30 minuti
 più di 30 minuti

Altro (specificare)

Rilevazione sull'insegnamento delle lingue straniere nella scuola

* 30. L'insegnamento della LS è affidato a:

- a) un docente esterno madrelingua specialista per quella fascia d'età
- b) un madrelingua volontario (es. genitori)
- c) un docente esterno non-madrelingua qualificato per l'insegnamento di una LS
- d) il docente di classe qualificato per l'insegnamento di una LS

e) altro (specificare)

* 31. Quale titolo di studio ha il docente?

* 32. Quale livello di competenza linguistica ha il docente?

- A2
- B1
- B2
- C1
- C2

33. Il docente per gli interventi in LS si avvale di:

- materiali didattici cartacei
- risorse multimediali
- materiali audiovisivi per quella fascia d'età

Altri materiali didattici (specificare)

* 34. Il docente segue un approccio/metodo particolare per insegnare la LS a questa fascia d'età?

- SI
- NO

10.

35. Se ha risposto sì, può indicare quale:

* 36. Il docente ha seguito un corso specifico per utilizzare questo approccio/metodo?

- SI
- NO

Rilevazione sull'insegnamento delle lingue straniere nella scuola

37. Se ha risposto sì, può indicare quale:

***38. Il docente parla in LS con i bambini:**

- sempre
- quasi sempre
- qualche volta
- mai

11. Sensibilizzazione alle lingue

***39. Nella scuola vengono proposte esperienze di sensibilizzazione alle lingue straniere?**

- SI
- NO

12.

***40. Nella scuola vengono proposte esperienze di sensibilizzazione alle lingue straniere?**

- SI
- NO

13. Se la scuola offre un'attività di sensibilizzazione alle lingue

***41. In quale fascia d'età avviene la 'sensibilizzazione alle lingue?'**

- 3-4 (anni)
- 4-5(anni)
- 5-6 (anni)
- tutte

42. Se iniziano a 3 anni, proseguono l'esperienza negli anni successivi?

- SI
- NO

Rilevazione sull'insegnamento delle lingue straniere nella scuola

*43. Indicare le lingue di sensibilizzazione:

- | | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Arabo | <input type="checkbox"/> Inglese |
| <input type="checkbox"/> Cinese | <input type="checkbox"/> Spagnolo |
| <input type="checkbox"/> Francese | <input type="checkbox"/> Tedesco |
| <input type="checkbox"/> Altro | |

*44. La frequenza degli incontri di sensibilizzazione ad una LS è di

	Seleziona
Numero di volte	<input type="text"/>
per settimana/mese/anno	<input type="text"/>

*45. Quanto dura ciascun incontro?

- 15 minuti
- 30 minuti
- più di 30 minuti

Altro (specificare)

*46. L'attività è affidata a

- a) un docente esterno madrelingua specialista per quella fascia d'età.
- b) un madrelingua volontario (es. genitori).
- c) un docente esterno non-madrelingua qualificato per l'insegnamento di una LS.
- d) il docente di classe qualificato per l'insegnamento di una LS.

e) altro (specificare)

*47. Quale titolo di studio ha il docente?

*48. Quale livello di competenza linguistica ha il docente?

- A2
- B1
- B2
- C1
- C2

Rilevazione sull'insegnamento delle lingue straniere nella scuola

49. Il docente per gli interventi di sensibilizzazione si avvale di:

- materiali didattici cartacei
- oggetti vari
- materiali audiovisivi per quella fascia d'età

Altro (specificare)

* 50. Il docente segue un approccio particolare?

- SÌ
- NO

51. Se ha risposto sì, può indicare quale:

* 52. Il docente ha seguito un corso specifico per utilizzare questo approccio/metodo?

- SÌ
- NO

53. Se ha risposto sì, può indicare quale:

* 54. Il docente parla in LS con i bambini

- sempre
- quasi sempre
- qualche volta
- mai

* 55. I genitori dei bambini sono soddisfatti dell'esperienza?

- Molto
- Abbastanza
- Per niente
- Non si pronunciano

14.

Rilevazione sull'insegnamento delle lingue straniere nella scuola

***56. Come commentano i risultati ottenuti dai bambini i docenti della scuola primaria quando i bambini arrivano nella classe prima ?**

- Molto positivamente
- Positivamente
- Negativamente
- Non si pronunciano

***57. Ritiene che le/i docenti della scuola considerino le attività di insegnamento e sensibilizzazione utili allo sviluppo cognitivo dei bambini di queste fasce di età?**

- a) la maggioranza le ritiene utili
- b) al 50%
- c) solo alcuni le ritengono utili
- d) non ho elementi per valutare

***58. Le famiglie apprezzano l'insegnamento di una LS o la sensibilizzazione ?**

- SI
- NO

***59. La scuola organizza incontri dei bambini con persone di madrelingua o eventi in cui partecipano persone di lingue e culture diverse nel corso dell'anno?**

- SI
- NO

***60. La scuola ha un'aula dedicata alle attività in LS ?**

- SI
- NO

61. Le attività sono a pagamento?

- SI
- NO

15.

Rilevazione sull'insegnamento delle lingue straniere nella scuola

62. Se sì, chi paga?

Le famiglie

La scuola

Altro (specificare)

16. Chiusura questionario

*63. Sarebbe disposto a essere contattato per una visita alla scuola?

SI

NO

*64. Se necessario, sarebbe possibile intervistare il docente delle sezioni in cui si svolge l'insegnamento?

SI

NO

*65. Gentilissima/o dirigente scolastico, siamo ormai giunti alla fine della compilazione del questionario. E' sicuro di voler chiudere il questionario? Se risponderà SI, non potrà più modificarlo.

SI

17. Uscita dal questionario

• Grazie della partecipazione

Grazie della partecipazione!

APPENDICE 2: Decreto Direttoriale n. 854 del 7/11/2014



Ministero dell'Istruzione, dell'Università Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e di università Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione

MIUR.AOODPIT.REGISTRO DECRETI DIPARTIMENTALI 0000854.07-11-2014

IL DIRETTORE GENERALE

VISTO il D.Lgs 16 aprile 1994, n° 297 recante il testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione alle scuole di ogni ordine e grado;

VISTO l'art. 21 della Legge 15 marzo 1997, n. 59, recante norme in materia di autonomia delle Istituzioni Scolastiche;

VISTO il D.P.R. 8 marzo 1999, n°275 – Regolamento recante norme in materia di autonomia delle Istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21 della L. 15 marzo 1997, n° 59;

VISTO i Regolamenti di riordino dei corsi di studio di Istruzione Secondaria di Secondo Grado emanati con D.P.R. 87, 88, 89 del 15/3/2010;

VISTO le Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento relativamente agli Istituti tecnici, Direttiva 15 luglio 2010 n. 57;

VISTO il Decreto del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 10 settembre 2010, n°249, articolo 14, contenente la definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria, della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi della Legge 24 dicembre 2007, n°244, articolo 2, comma 416;

VISTO il Rapporto "Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities", Eurydice, 2009;

VISTO il documento della Commissione Europea "Language Learning at pre-primary school level: making it efficient and sustainable. A policy handbook." - Commission Staff Working Paper, European Strategic Framework for Education and Training, (ET 2020), 2011;

- VISTE le Indicazioni nazionali per il curricolo dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2012, emanate con decreto ministeriale 16 novembre 2012, n. 254;
- VISTA la Comunicazione della Commissione Europea "Rethinking Education" del 2012;
- VISTO il Rapporto "Key Data on Teaching Languages at Schools in Europe", Eurydice, 2012;
- VISTE le CSR (Country Specific Recommendations) della Commissione Europea, Bruxelles, 2 giugno 2014;
- VISTO il Documento del Governo "La Buona Scuola", che a pag. 94 recita: *dobbiamo fare in modo che l'apprendimento sia precoce, attivando percorsi fin dalla scuola dell'infanzia, come già accade in alcuni territori;*
- VISTA la Conferenza internazionale "ECEC&ELL" (Early Childhood Education and Care & Early Language Learning) organizzata da questa Direzione Generale in collaborazione con la Commissione Europea nell'ambito del Semestre di Presidenza italiana del Consiglio EU, prevista a Reggio Emilia dal 16 al 18 dicembre 2014;
- VISTO il Decreto Dipartimentale n. 368 del 16/06/2014 a firma del Capodipartimento Luciano Chiappetta, costitutivo del Gruppo di Lavoro incaricato di predisporre i materiali e curare gli aspetti scientifici, organizzativi e linguistici correlati all'evento ECEC & ELL da tenersi a Reggio Emilia dal 16 al 18 dicembre 2014

DECRETA

PRESSO la Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione è costituito un Gruppo di Lavoro incaricato di progettare ed implementare un'azione di monitoraggio relativa alle esperienze di insegnamento in lingua straniera nelle scuole dell'infanzia italiane, i cui risultati verranno disseminati e pubblicati in occasione della Conferenza "ECEC&ELL" di Reggio Emilia, così composto:

Ispettrice Gisella Langé	Ispettore tecnico di lingue straniere in quiescenza - Coordinatore
Ispettrice Daniela Marrocchi	Dirigente tecnico – Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e la Valutazione del Sistema Nazionale di Istruzione - MIUR

Prof. ssa Lucilla Lopriore	Professore Associato Università Roma Tre - Roma
Prof. Guido Benvenuto	Professore Associato Università La Sapienza - Roma
Prof. Mario Vacca	Docente utilizzato Dipartimento per la Programmazione e la Gestione delle Risorse Umane, Finanziarie e Strumentali - MIUR
Dott.ssa Letizia Cinganotto	Ricercatrice INDIRE - Nucleo Territoriale Roma

ART. 1

Il Gruppo è incaricato di realizzare attività di progettazione per la messa a punto di strumenti di rilevazione e somministrazione per monitorare le attività svolte in ambito di insegnamento/sensibilizzazione alle lingue straniere nella fascia pre-scolare, i cui esiti saranno diffusi nel corso della Conferenza internazionale "ECEC&ELL", Reggio Emilia, 16-18 dicembre 2014.

ART. 2

Ai componenti del Gruppo, ove necessario, è corrisposto il rimborso spese per viaggio e soggiorno relativo alle riunioni, che graverà sui fondi allocati presso l'Istituto Giordani-Striano di Napoli.

ART. 3

Nessun gettone di presenza è dovuto ai componenti del Gruppo di Lavoro.

IL DIRETTORE GENERALE
F.to Carmela PALUMBO