

Logbook o Diario di bordo: uno strumento per l'apprendimento dentro e fuori la classe di lingua

Marcella Menegale
(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract One of the aims of language learning is that learners can apply outside the classroom what they learn at school and, vice versa, can use in classroom what comes from their experience in 'real' life, that is, outside school walls. However, as nearly a century of experimental research on the field has proved, knowledge transfer does not occur spontaneously, on the contrary, this capacity seems to be particularly complicated and difficult to encourage. It is therefore crucial to help learners gain awareness and make use of existing language learning opportunities as well as the learning strategies they can employ so to increase their capacity to make connections. Among the different tools that can be used to enhance both language competence and metacognitive awareness, logbook is considered one of the most handy and purposeful. This paper will try to explain what a logbook is and how it can be used with students with the intention to promote their language learning both in and out of the classroom.

Sommario 1 Introduzione.– 2 'Diario di bordo', 'portfolio', 'journal'? – 3 Metacognizione e scrittura. – 4 Perché e come utilizzare il diario di bordo. 5 – Alcune esperienze di uso del diario di bordo. – 6 Riflessioni.

Keywords Logbook. Metacognitive reflection. Formal and informal language learning. Out-of-class language learning. Language transfer. Language learning awareness.

1 Introduzione

Dal punto di vista del ragazzo, il grande spreco nella scuola deriva dall'incapacità di utilizzare le esperienze che vive fuori dalla scuola in modo completo e libero all'interno della scuola stessa; nel contempo egli è incapace di applicare alla vita quotidiana ciò che apprende a scuola. (Dewey 1907, 89)

Le parole di Dewey testimoniano come l'inadeguatezza dell'istruzione scolastica nel riuscire a promuovere strategie che possano favorire il trasferimento del sapere sia un problema di lunga data e, a quanto pare, ancora irrisolto (James 2006). Perché una strategia di apprendimento sia efficiente, tuttavia, deve richiedere un certo livello di consapevolezza sul percorso cognitivo (Le-

Blanc, Painchaud 1985). Ciò richiama il concetto di autonomia del discente, inteso come la disponibilità a farsi carico del proprio apprendimento per soddisfare esigenze e interessi personali, nonché come la capacità e volontà di partecipare attivamente ai processi sociali di apprendimento, interpretando ciò che già si sa e attivando le corrette strategie per inferire nuovi significati. Secondo Holliday (2003 cit. in Benson 2006, 25), l'autonomia risiede proprio nella realtà sociale che gli studenti portano con sé dalle loro vite «esterne» alla classe. La letteratura nel campo dell'acquisizione linguistica e in particolare dell'autonomia di apprendimento sta recentemente prestando molta attenzione alla natura e agli effetti dell'apprendimento linguistico che avviene fuori dalle mura scolastiche, con studi incentrati sui contatti che gli studenti hanno con le lingue straniere in ambiente extrascolastico (Benson, Reinders 2011; Lai, Zhu, Gong 2014). I risultati delle ricerche svolte fino ad ora suggeriscono che gli studenti non solo sarebbero impegnati in attività di apprendimento linguistico al di fuori della scuola molto più di quanto i loro insegnanti credano, ma anche che sembrerebbero dimostrare maggiore creatività proprio nelle situazioni in cui le opportunità di apprendimento fuori dalla classe sono più limitate (Benson 2006). Diversi sono gli studiosi che affermano che ciò che viene fatto al di fuori della classe viene recepito come più importante di ciò che viene insegnato in classe (Lai 2013; Gao 2010; Menegale 2013). Benson (2010) riporta di uno studio svolto a Sumatra con ragazzi di 11 e 12 anni nel quale si è visto come la maggior parte dell'apprendimento linguistico (in quel caso della lingua inglese) avveniva in contesti esterni alla scuola, anche a detta degli stessi insegnanti. Altri studi (Nunan 1991; Pickard 1996; Lamb 2004) rivelano che gli studenti 'di successo' sembrerebbero attribuire il loro livello di competenza linguistica soprattutto a ciò che apprendono autonomamente fuori dalla scuola, mentre gli studenti che non sono soliti ottenere buoni risultati con le lingue straniere tenderebbero a colpevolizzare proprio l'apprendimento scolastico.

Tali risultati spingono necessariamente a cercare misure di collegamento tra ciò che viene appreso in ambiente extrascolastico e ciò che viene insegnato a scuola. Sempre di più gli insegnanti di lingue incoraggiano i propri studenti a registrare per iscritto le loro esperienze di apprendimento dentro e fuori dalla classe di lingua. Non solo annotare questi episodi offre ai discenti la possibilità di fare pratica utilizzando la lingua target, ma può anche essere uno strumento prezioso per favorire la loro autonomia, dal momento che durante la scrittura essi riflettono sulle loro esperienze di apprendimento, rafforzando così la loro comprensione di ciò che hanno imparato e la loro consapevolezza su alcuni punti deboli (Carroll 1994; Cresswell 2000; Ho, Richards 1993; Matsumoto 1996; Wong, Hyland 2017). Il *logbook*, o diario di bordo, inteso come mezzo di riflessione metalinguistica, è uno strumento introspettivo di raccolta dati che può servire a testimonianza di come gli studenti procedono nel loro apprendimento linguistico.

2 ‘Diario di bordo’, ‘portfolio’, ‘journal’?

Gli strumenti che si possono utilizzare per la raccolta dati e la riflessione metacognitiva sono vari: esistono il ‘diario di bordo’ o ‘logbook’, il ‘portfolio’, il ‘journal’, ed altri ancora. Prima di spiegare cosa intenderemo con il termine ‘diario di bordo’ o ‘logbook’, desideriamo precisare che non si tratta del Portfolio Europeo delle Lingue (PEL),¹ ossia quella raccolta di informazioni sulla biografia linguistica dello studente, della sua documentazione scolastica e delle certificazioni ottenute. In realtà, per molti aspetti il PEL è uno strumento di riflessione e autovalutazione come lo è il diario di bordo, ma sono le caratteristiche di formato e uso che li differenziano. In breve, si dirà che il Portfolio mira a identificare essenzialmente i ‘prodotti’ creati dallo studente, a testimonianza di determinate capacità acquisite, mentre il diario di bordo si focalizza maggiormente sui ‘processi’ che caratterizzano l’apprendimento stesso, sui momenti in cui alcune strategie vengono esercitate, sulla crescita metacognitiva, ecc. Inoltre, il PEL è stato uno strumento piuttosto dibattuto nella scuola italiana, in quanto molti insegnanti lo considerano di difficile utilizzo nella realtà quotidiana della classe, sebbene diversi docenti siano riusciti a semplificare ed adattare lo strumento alle necessità, tempi e obiettivi dei loro studenti, e quindi lo usino con risultati assolutamente positivi (Mariani et al. 2004). A differenza del PEL, il diario di bordo risulta essere uno strumento più ‘snello’ e immediato nel suo uso, come si capirà dalla descrizione che segue, e quindi si ritiene possa essere appropriato come strumento di raccolta e riflessione inserite in un percorso più ampio di sviluppo metacognitivo e di autonomia di apprendimento.

Si tenterà ora di considerare la terminologia più in dettaglio, riprendendo di seguito le distinzioni proposte da Lewis e Stickler (2000). Sebbene i termini ‘logbook’ e ‘journal’ vengano talvolta usati in modo intercambiabile in letteratura, è possibile delineare alcune differenze stabilite in base al formato e allo scopo per cui viene utilizzato lo strumento.

Il termine ‘journal’ può essere usato:

- come collezione di note personali su eventi del passato, scritte con lo scopo di aiutare la riflessione, l’espressione (possibilmente di sentimenti privati che non vengono generalmente espressi in altri modi) e la memoria attraverso la consultazione delle note in un secondo momento;
- all’interno di un contesto più professionale, come raccolta di informazioni che accompagnano i progressi e risultati di un percorso di crescita. In questo senso, il ‘journal’ diventa la base di un resoconto più ampio e completo che potrà essere via via completato.

1 Per maggiori informazioni sul Portfolio Europeo delle Lingue si veda: <https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/cose.shtml> (2018-09-06).

Anche relativamente al termine 'logbook', è possibile identificare due definizioni:

- note che testimoniano una crescita professionale (stessa definizione vista sopra per il journal);
- registrazioni molto strutturate di eventi, frasi formulaiche, parole. L'*Oxford Dictionary* definisce il logbook: «*Naut.* Un libro in cui i particolari del viaggio di una nave vengono registrati quotidianamente dal diario di bordo». In italiano, il logbook viene identificato con il termine 'diario di bordo'. Il formato prestabilito del logbook identifica quali eventi, avvenimenti e misure sono ritenute essenziali per il contesto specifico.

Riportando le parole di Dam (2008, 22), come su una nave il diario di bordo viene utilizzato per annotare ciò che accade in viaggio, compresi i piccoli e grandi incidenti, così in classe esso diventa strumento per «tenere traccia del proprio personale viaggio nell'apprendimento linguistico», trascrivendo una riflessione su cosa è accaduto durante la lezione o il motivo della scelta di una specifica attività o strategia. Come nel caso di una nave, nella classe di lingua il diario di bordo è inoltre usato «per la comunicazione tra coloro che sono interessati al viaggio, cioè comunicazione tra insegnante e discente, tra pari e per studenti più giovani, tra studenti e genitori o tra insegnante, discente e genitori» (22). Tale comunicazione può aver luogo durante la compilazione del diario stesso, oppure il diario può essere motivo di confronto e interazione orale sul lavoro svolto e le cose apprese.

Il diario di bordo è dunque uno strumento 'professionale' (gli studenti lo utilizzano perché sollecitati dall'insegnante, anche se ne devono comunque riconoscere una valenza di crescita personale), che permette una 'riflessione retrospettiva' (gli studenti riflettono su qualcosa che hanno fatto o vissuto in un passato recente) attraverso la 'registrazione' abituale di dati su un formato 'strutturato' (gli studenti annotano con precisione parole, frasi, eventi significativi, seguendo una struttura concordata precedentemente). Il diario di bordo diventa anche mezzo di comunicazione tra docenti e discenti. In questo senso, crea importanti opportunità di monitoraggio sul processo di apprendimento che permettono di instaurare momenti di riflessione metalinguistica condivisa. Ma il diario di bordo è prima di tutto uno strumento di organizzazione e di riflessione, che permette un uso autentico della lingua straniera in quanto viene compilato in lingua.

3 Metacognizione e scrittura

Una delle convinzioni più forti su ciò che mette in moto l'apprendimento riguarda l'importanza dell'esperienza dalla quale parte l'intero processo. L'atto di *scrivere* le proprie esperienze è un processo che attiva delle con-

nessioni, l'esplorazione e la generazione di idee, portando alla scoperta di nuovo significato (Porter et al. 1990). Cole et al. (1998) sottolineano come l'uso di uno strumento in cui annotare le proprie consapevolezze, impressioni, idee, sia di fatto anche motivato dall'enfasi delle teorie contemporanee sull'apprendimento che insistono sulla centralità del discente e sul valore delle sue esperienze personali, delle sue aspettative e convinzioni. La scrittura riflessiva permette infatti di focalizzarsi su aspetti precisi, di selezionare informazioni, di riflettere sulle scelte fatte, di ricercare soluzioni, di organizzare i propri pensieri e strutturarli in un discorso scritto, di esercitare collegamenti tra conoscenze apprese in contesti diversi, ecc. Tra i diversi scopi identificati in Moon (1999) per l'uso di strumenti riflessivi come il diario di bordo, quelli direttamente collegati allo sviluppo della competenza metacognitiva e all'uso della scrittura sono: registrare esperienze, facilitare l'apprendimento derivato dall'esperienza, migliorare la scrittura, aumentare la capacità di *problem solving*, sviluppare il pensiero critico e il confronto, aumentare la capacità di riflessione e di pensiero e incoraggiare la metacognizione. Strumenti di riflessione come il diario di bordo rappresentano infatti un mezzo per riflettere sul processo di apprendimento, accrescere il senso delle proprie esperienze, essere coinvolti in un'autovalutazione di *routine* mirata allo sviluppo di una consapevolezza critica di come si sta imparando la lingua e che cosa si sta imparando. In particolare, come scrivono McNamara e Deane (1995), gli studenti sono così indotti a:

1. individuare i loro punti di forza e di debolezza nella lingua straniera;
2. documentare i propri progressi;
3. individuare strategie efficaci di apprendimento linguistico e materiali utili;
4. prendere coscienza dei contesti di apprendimento linguistico che funzionano meglio per ciascuno;
5. determinare gli obiettivi futuri di apprendimento (magari da svolgere in autonomia).

Non è difficile comprendere perché diversi studiosi (tra cui Alonso 2011; Dam 2009; Little, Ridley, Ushioda 2002; Nunan 1992) siano convinti che il contenuto del diario di bordo di uno studente possa informare sul grado di sviluppo della sua autonomia di apprendimento, sebbene in letteratura sia ampiamente dibattuta la possibilità di 'misurare' il livello di autonomia posseduto da uno studente, essendo l'autonomia un costrutto multidimensionale che include aspetti cognitivi, metacognitivi, affettivi e sociali (cf. Menegale 2012 per maggiori dettagli). Nello studio presentato da Chuck (2004), in particolare, il diario di bordo è stato inserito in una classe universitaria integrandolo in un percorso didattico mirato a promuovere maggiore consapevolezza metacognitiva, quindi accompagnato da altri strumenti riflessivi quali questionari sugli stili di apprendimento

(ad esempio, Cohen, Oxford, Chi 2001), attività di gruppo di discussione sulle caratteristiche di un apprendente di lingue straniere di successo, attività di riflessione sulle strategie usate per svolgere un task, sulle difficoltà incontrate, ecc. Partendo dal modello proposto da Sinclair (1999, 104) (cf. tab. 1), Chuck ha confrontato quanto annotato dagli studenti nei loro diari a circa metà del corso e alla fine del corso, giungendo alla conclusione che il livello di consapevolezza metacognitiva era aumentato in tutti gli studenti, indipendentemente dal livello linguistico di partenza.

Tabella 1. Modello di sviluppo della consapevolezza metacognitiva in apprendenti di lingua straniera (adattato da Sinclair 1999, 104)

Livello di consapevolezza	Caratteristiche della lingua usata (log)
Livello 1: Scarsa consapevolezza	<ul style="list-style-type: none"> - frasi non logiche o poco pertinenti - frasi formulaiche o molto semplici - descrizioni generali - uso scorretto/non adeguato del metalinguaggio
Livello 2: Stadio transizionale	<ul style="list-style-type: none"> - presenza di prove aneddotiche - espressione di pensieri/sentimenti - uso di metafore - uso appropriato del metalinguaggio
Livello 3: Ampia consapevolezza	<ul style="list-style-type: none"> - uso sicuro e competente degli aspetti al Livello 2 (sopra) - descrizioni di strategie alternative

La riflessione può dunque promuovere una maggiore attenzione a quelle componenti affettive (autostima, autoefficacia, motivazione, ecc.) e cognitive (strategie di memorizzazione, di organizzazione delle informazioni, ecc.) che determinano l'atteggiamento del discente verso l'apprendimento linguistico stesso e, possibilmente, può far accrescere il tempo che gli studenti dedicano allo studio della lingua nonché le loro possibilità di successo (Mantle-Bromley 1995 cit. in Finch 1998). L'utilizzo di strumenti che aiutino gli studenti a raccogliere dati linguistici, ad annotare ciò che hanno imparato o che non conoscono, a fare attenzione al paesaggio linguistico che li circonda, ecc., va sicuramente in questa direzione.

4 Perché e come utilizzare il diario di bordo

Diversi studi (Burton, Carroll 2001; Cotterall 1995; Moore, Boyd, Dooley 2010; Stevens, Cooper 2009) hanno dimostrato che perché strumenti come il diario di bordo abbiano successo, è necessario motivare e abituare gli studenti a un certo tipo di riflessione e metodicità. Il ruolo di guida dell'insegnante è, ancora una volta, molto importante: non servirà tanto insistere sul fatto che il diario di bordo va compilato in modo costante, che è uno strumento utile, che serve ad ampliare la conoscenza del vocabolario di lin-

gua straniera, o ad altri obiettivi fondamentali, quanto piuttosto aiutare gli studenti 'concretamente' nel suo uso, guidandoli nel modo in cui possono diventare maggiormente consapevoli delle occasioni di apprendimento e di uso della lingua straniera. Gli studenti scriveranno ciò che fanno, come lo fanno e perché scelgono di affrontare il compito in un modo anziché in un altro, annotando anche i risultati che ottengono grazie alle loro scelte.

Così, periodicamente, cominceranno a pensare all'apprendimento nel suo insieme, invece di concentrarsi sulle singole attività da svolgere, evitando di affidarsi esclusivamente alle indicazioni dell'insegnante per sapere come realizzare un compito.

Pensando ad un diario di bordo che serva a registrare anche l'apprendimento che avviene fuori dalla classe, gli studenti scriveranno ciò che sentono, che vedono, che li incuriosisce, che non conoscono, che credono sia utile, ecc. Alcuni esperimenti hanno infatti dimostrato come il diario di bordo sia una fonte inesauribile di informazioni quando ciò che racchiude riguarda anche l'apprendimento linguistico che si verifica incidentalmente durante il tempo libero e nella vita privata (Dam 2006, 2009). Il discente va considerato non tanto come qualcuno che *studia* la lingua straniera, ma piuttosto come colui che *usa* la lingua straniera, non solo in classe ma soprattutto fuori dalla classe, in modo sempre più frequente e vario. È quindi di assoluta priorità trovare il modo per sfruttare il patrimonio linguistico che si offre in modo del tutto spontaneo al discente e, allo stesso tempo, favorire dei processi metacognitivi che lo guidino nel monitorare ciò che impara e nel comprendere meglio quali strategie mettere in atto per migliorare la propria competenza.

Dam (2013) suggerisce che, perché il diario di bordo diventi uno strumento davvero utile per lo studente come per l'insegnante, è necessario che venga introdotto in classe nel giusto modo. Dopo aver condiviso insieme alla classe il valore che tale strumento di riflessione e raccolta dati ha nel processo di apprendimento linguistico e cognitivo del discente, l'insegnante stabilirà insieme agli studenti un elenco di linee guida o principi da seguire per la compilazione del diario di bordo. Tali linee guida dovrebbero essere ridiscusse regolarmente, per fare in modo che lo strumento sia realmente condiviso in tutti i suoi aspetti (Dam 2000). Va infatti tenuto presente quanto scrive Richards (1992) a proposito della tipologia di diario utilizzato in classe: non si tratta di un quaderno in cui gli studenti inseriscono riflessioni personali su base volontaria e autodiretta, bensì di uno strumento che gli studenti utilizzano su richiesta dell'insegnante, con la possibilità, in alcuni casi, di essere utilizzato anche ai fini di valutazione generalmente formativa, in senso di feedback su quanto appreso nel processo di apprendimento in corso. Poiché le procedure di utilizzo del diario e il controllo di quanto gli studenti scrivono in esso possono influire, ad esempio, sul modo in cui gli studenti si approcciano allo strumento stesso,

a quanto lo percepiscono come qualcosa di utile per il loro apprendimento, al grado di responsabilità che sviluppano circa il suo uso, ecc., va chiarito fin da subito chi potrà leggere il diario e con quale scopo (Allison 1998, 29).

Al fine di promuovere lo sviluppo delle tre aree legate alla consapevolezza metacognitiva (ossia, la consapevolezza di sé in quanto apprendenti, la consapevolezza sulla lingua straniera, e la consapevolezza del processo di apprendimento), Sinclair (1999) propone di porre agli studenti una serie di domande guida come, ad esempio:

- Perché hai scelto questa attività?
- Ti è piaciuta? Perché? Perché no?
- Come l'hai svolta? Che strategie hai usato?
- Sei soddisfatto del risultato?
- Che difficoltà hai avuto?
- Come le hai affrontate?
- Che cosa avresti potuto fare in alternativa?
- Quali sono i tuoi piani per la settimana prossima?
- Come li intendi realizzare?

Utilizzando format semi-strutturati di diario in cui inserire una serie di domande di riflessione come quelle sopra citate, gli studenti saranno guidati in riflessioni sempre più critiche e profonde. In base agli obiettivi e ai contesti di apprendimento descritti, la letteratura (ad esempio, Borg 2001; Huang 2005; Moon 2006) riporta di diari utilizzati per:

1. registrare le attività svolte durante le lezioni, annotare nuove parole o espressioni, eseguire i compiti decisi dagli studenti stessi o dall'insegnante, esprimere ciò che è piaciuto o si è trovato difficile;
2. registrare le attività linguistiche svolte al di fuori della classe, nel tempo libero: la visione di un film o di un video in lingua originale, il contatto con un parlante madrelingua, la memorizzazione di una nuova canzone, lo scambio comunicativo con un amico via web, un viaggio, una frase di un cartello pubblicitario, situazioni di fraintendimenti linguistici o culturali, ecc.;
3. attuare confronti e collegamenti tra gli apprendimenti: tra conoscenze pregresse e nuova esperienza; tra ipotesi precedenti, preconcetti e nuove scoperte; tra ciò che si sa nelle diverse discipline e ciò che si sperimenta nella realtà fuori dalla scuola.

Dam (2000), riscontrando nei suoi studi resistenze all'utilizzo del diario di bordo da parte di qualche studente, suggerisce di favorire i talenti di ciascuno, chiedendo, per esempio, di completare il diario di bordo con disegni, fotografie, ricerche, suggerimenti, ecc. Esistono inoltre modalità di realizzazione del diario che possono rendere maggiormente motivante l'attività, ad esempio facendo costruire il diario stesso (partendo da fogli

bianchi e piegandoli in modo da ottenerne dei mini libricini²) o pensando un formato elettronico dello strumento (Dam 2009, 144) – in questo modo sarà possibile documentare aspetti linguistici e extralinguistici sfruttando le funzionalità multimediali a disposizione, soprattutto se si tratta di un diario che mira a registrare quanto viene appreso fuori dalla classe.

5 Alcune esperienze di uso del diario di bordo

Si è ritenuto utile inserire nel presente contributo le testimonianze di alcune docenti che hanno utilizzato il diario di bordo nelle loro classi,³ con l'intento di illustrare alcune modalità di attuazione possibili. Al fine di fornire una breve contestualizzazione delle esperienze sotto riportate, si dirà che tutti questi diari di bordo sono frutto di una sperimentazione durata almeno due settimane, in cui sia docenti che studenti utilizzavano il diario di bordo per la prima volta. Ogni docente ha avuto piena libertà su come organizzare il diario con la propria classe, decidendo sui tempi, sul formato, sui contenuti, sugli obiettivi e su quant'altro implicato nella realizzazione e implementazione dello strumento stesso.

Per ciascuna testimonianza, viene riportato il modello di diario di bordo utilizzato dalla classe oppure vengono presentati alcuni diari compilati dagli studenti.

2 Per la creazione di un diario di bordo a forma di minilibro da realizzare con i bambini, si rimanda ai numerosi tutorial pubblicati online (ad esempio <https://www.youtube.com/watch?v=Nyo-6P4E06o>, 2018-09-17).

3 Si ringraziano le insegnanti che grazie al lavoro di sperimentazione svolto nelle loro classi hanno contribuito alla raccolta dei dati sui diari di bordo qui presentati: Emanuela Turra (Insegnante A), Romina Paoletti (Insegnante B) e Fabrizia Sant (Insegnante C). I diari di bordo sono stati creati e sperimentati dalle docenti nelle loro classi come attività di esercitazione all'interno del Corso di perfezionamento in Didattica delle Lingue Moderne (Indirizzo: Insegnamento delle Lingue Straniere), a.a. 2011-12, 2013-14.

Insegnante A: Sperimentazione del diario di bordo con una classe III di scuola primaria

Quando ne ho parlato in classe per la prima volta, ho spiegato perché sarebbe stato utile ma anche piacevole introdurre questo strumento, lo scopo del suo utilizzo. Li ho riuniti in gruppi di quattro con la consegna di proporre idee, suggerimenti sulla base di alcuni indicatori: «Che cosa vi piace di più in una lezione di inglese?», «Dove avete l'occasione di imparare l'inglese fuori dalla scuola?», «Come potrebbe essere una pagina del logbook dove comunicate quello che avete imparato?», «Provate a disegnarla», «Che cosa vi piacerebbe mettere?».

Ciascuno ha potuto scegliere che forma dare al proprio prodotto (libretto, fisarmonica, ecc.) [fig.1]. La compilazione ha cadenza settimanale, a conclusione delle attività di inglese, sempre nello stesso giorno, in modo che diventi una routine. Ogni settimana ha un suo spazio dove l'alunno annota quello che ha imparato o sta imparando, le cose che gli sono difficili o non riesce a imparare, che cosa gli è piaciuto di più fare quella settimana: «What I have learned», «Where I can get better», «What I like doing», «I found this work difficult/easy». C'è infine uno spazio dove l'alunno è libero di scrivere una frase, una parola, disegnare ciò che preferisce: «My 'favourite things' corner». Alla fine di ogni mese c'è la possibilità di esprimere con differenti modalità «What I'm proud of this month».

Durante tutta l'attività si è vissuto in classe un clima molto positivo e un fermento costruttivo, le ore sono trascorse molto velocemente. I bambini mi chiedevano molte parole e frasi, si aiutavano tra loro, e la riflessione è stata un'occasione ulteriore di apprendimento.

Il diario di bordo utilizzato dall'Insegnante A è stato selezionato per il presente articolo non solo perché è stato ritenuto uno strumento riuscito dal momento che ha suscitato l'interesse da parte degli alunni a detta della docente che lo ha utilizzato, ma anche perché racchiude in sé molte delle caratteristiche che lo rendono potenzialmente un mezzo di sviluppo metacognitivo adeguato a bambini della scuola primaria. L'adeguatezza è legata tanto alla struttura di questo diario, quanto alle procedure messe in atto per introdurlo nella didattica di classe. Per quanto riguarda l'aspetto della struttura dello strumento, è stato scelto di far creare agli alunni stessi il proprio diario, selezionando la forma cartacea che preferissero. La fantasia e la creatività possono giocare in questo caso un ruolo molto importante, legato sia alla motivazione che all'autostima: ogni studente può decidere che forma dare al proprio diario (a libretto o a fisarmonica, scegliere il colore del cartoncino ecc.) e tale scelta influirà sull'organizzazione dei contenuti da inserire successivamente e, conseguentemente, al risultato sia in termini di contenuti che di grafica complessiva che ne deriverà. Per quanto riguarda invece le procedure utilizzate per integrare il diario nella didatti-



Figura 1. Classe Insegnante A, diario di bordo compilato da studente

ca abituale, l'insegnante ha prima stimolato una riflessione da parte degli alunni sull'uso del diario legato all'apprendimento linguistico, dividendoli in gruppi perché fossero più liberi e a proprio agio nell'esprimere le loro idee e sensazioni. Sono poi state fissate delle 'regole' per la compilazione del diario, così che esso diventasse uno strumento il cui utilizzo ripetuto e costante (una volta alla settimana) ne confermasse l'importanza ai fini didattici anche agli occhi degli studenti. Benché il formato seguito per il diario sia di tipo semi-strutturato (ossia con delle domande guida che si ripetono per aiutare la riflessione degli studenti su determinati aspetti linguistici e metacognitivi), il diario qui preso in esame lascia comunque spazi di personalizzazione e espressione individuale molto importanti, soprattutto nelle voci «My 'favourite things' corner» e «What I'm proud of this month». Ciò permette ai bambini di soffermarsi a riflettere su se stessi e su quanto imparano ed esprimerlo, attraverso il diario, mettendo in gioco abilità e talenti diversi, indipendentemente dal loro livello linguistico (Dam 2013). Come si può notare dall'esempio di diario compilato dall'alunno in figura 1, infatti, sebbene la quantità di lingua inglese prodotta sia piuttosto limitata, la cura nella compilazione delle pagine rivelano come lo studente stia interpretando e utilizzando lo strumento in modo corretto e personale: i titoli scritti in modo ordinato e di diverso colore, i disegni ben fatti e le parole ad essi associate (ad esempio, i termini «tail», «fin», «mouth» associati alle diverse parti del corpo dello squalo) o la frase «I love ships!», che denota spontaneità nella costruzione di una frase semplice ma corretta dal punto di vista grammaticale e sintattico.

Insegnante B: Sperimentazione del diario di bordo con una classe I di scuola secondaria di I grado

I ragazzi hanno da subito dimostrato interesse nei confronti del logbook e sono stati molto propositivi nel collaborare alla preparazione dello 'scheletro' del nostro lavoro, anche se non sempre gli alunni sono in grado di organizzare il proprio lavoro in modo efficace, e quasi tutti erano intimoriti all'idea di dover usare l'inglese.

Per avviare le attività, ho utilizzato una lezione per spiegare come potrebbe essere impostato un diario di bordo, quali sono le finalità e mostrando qualche esempio, ed un'altra lezione per creare una prima impostazione grafica e di contenuti. In generale sono state proposte molte idee per l'organizzazione dello strumento (personalizzazione del layout, tipi di risorse da inserire, informazioni da privilegiare, ecc.) e mi sembra che agli studenti sia piaciuta l'opportunità di portare un po' della loro vita in classe, tra l'altro utilizzando il computer, che è ormai un mezzo che loro conoscono piuttosto bene e che apprezzano con simpatia. Abbiamo concordato di utilizzare un file Word, in quanto tutti i ragazzi a casa (o in biblioteca) sono in grado di usare questo programma per inserire testi e copiare immagini o collegamenti. È stata creata in classe una bozza della struttura del logbook [cf. fig. 2], ma ovviamente il layout è personalizzabile da ciascuno studente. Va compilato in inglese, con frasi semplici: non deve essere faticoso, ma è importante che lo si usi molto quindi bisogna scrivere appunti veloci, possibilmente ordinati.

È stato concordato che questo lavoro frutterà più di un voto: verrà analizzato insieme a tutta la classe, e tutti insieme assegneremo un giudizio sul lavoro fatto. L'insegnante fornirà uno schema di valutazione, che servirà come guida generale, ma ciascuno degli studenti potrà dare una propria valutazione del lavoro personale e di quello degli altri.

L'esempio di diario utilizzato dall'Insegnante B è stato selezionato per la ricchezza di dati che può 'potenzialmente' contenere.⁴ Si tratta anche in questo caso di un diario semi-strutturato, le cui domande guida partono da un'attività di *brainstorming* svolta con gli studenti per capire che tipo di informazioni inserire nello strumento. Il formato del diario non è in questo caso cartaceo bensì digitale (file Word), per risultare maggiormente accattivante agli occhi degli studenti e per dare loro la possibilità di personalizzarlo continuamente aggiungendo immagini, pagine, informazioni, spostando sezioni ecc. Come si evince dalla figura 2, le informazioni sia

4 Non essendoci stati forniti per la classe in oggetto dei diari compilati dagli studenti, non è possibile analizzarne i contenuti; ci si limiterà dunque ad un commento sulla struttura dello strumento e al contesto di utilizzo per cui viene proposto.

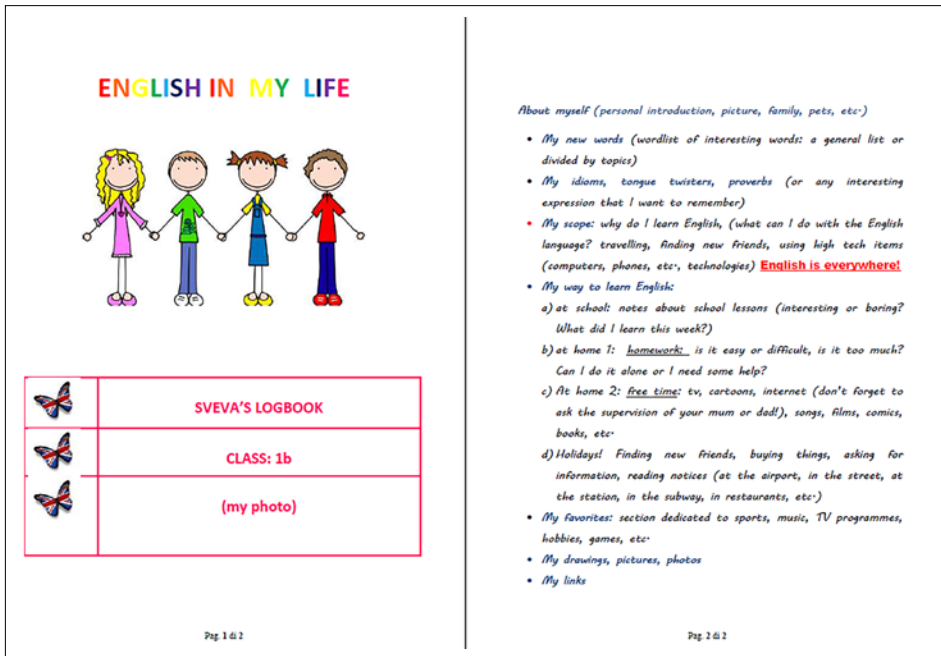


Figura 2. Classe Insegnante B, modello di diario di bordo utilizzato

personali, che di apprendimento linguistico, che di riflessione metacognitiva su cui il diario si vuole focalizzare sono molto diversificate. Questo potrebbe essere un aspetto positivo dello strumento (gli studenti possono trovare molti spunti di riflessione e molti argomenti su cui riportare esperienze, osservazioni, ricordi) o, al contrario, potrebbe rivelarsi un limite (nel caso gli studenti non riescano ad organizzare bene le idee e i contenuti da inserire, non siano in grado di focalizzarsi su tutte le sezioni in modo adeguato, rischiando ad esempio di tralasciarne qualcuna). Poiché il diario di bordo ha generalmente come finalità quella di promuovere maggiore autonomia nello studente anche nell'organizzazione delle risorse a sua disposizione, è importante che lo strumento sia opportunamente equilibrato alle capacità che i ragazzi hanno di gestirlo in modo efficiente. A detta dell'Insegnante B, i suoi alunni non sempre «sono in grado di organizzare il proprio lavoro in modo efficace, e quasi tutti erano intimoriti all'idea di dover usare l'inglese»: alla luce di queste premesse, la varietà di dati richiesti nelle varie sezioni del diario in figura 2 potrebbe rivelarsi troppo ampia per la classe in cui a cui è stato proposto. Inoltre, il fatto di scegliere un formato elettronico non aiuta gli studenti ad essere autonomi nella compilazione dei diari: si tenga presente che sono alunni di 12

anni e pertanto si presuppone non abbiano un computer a disposizione ogni qualvolta possa venire loro in mente di annotare un vocabolo nuovo (cf. fig 2: «My new words») o una riflessione sulle difficoltà incontrate quando fanno i compiti (cf. fig 2: «My way to learn English: b) at home: 1) Homework»), ecc. Le difficoltà nella compilazione di questo diario diventano ancora più rilevanti se si pensa che esso è stato identificato anche come oggetto di valutazione («È stato concordato che questo lavoro [...] verrà analizzato insieme a tutta la classe, e tutti insieme assegneremo un giudizio sul lavoro fatto. L'insegnante fornirà uno schema di valutazione, che servirà come guida generale, ma ciascuno degli studenti potrà dare una propria valutazione del lavoro personale e di quello degli altri»). Il rischio di non ottenere dei risultati soddisfacenti potrebbe dunque demotivare gli studenti e rappresenterebbe il fallimento dell'esperienza. Per ovviare a tali problemi, si potrebbe pianificare un momento preciso da dedicare periodicamente nel laboratorio informatico alla compilazione del diario (così da essere sicuri che gli studenti lo compilino e così che l'insegnante possa focalizzarli su una o l'altra sezione, elicitare informazioni e dare anche feedback ove necessario); alternativamente, si potrebbe optare per un formato cartaceo, così che gli studenti possano disporre di un mezzo più flessibile e pratico da usare.

Insegnante C:

Sperimentazione del diario di bordo con una classe IV ginnasio

Ho scelto una classe nella quale avevo precedentemente svolto delle attività nel mese di settembre per far riflettere gli studenti sul proprio stile e strategie di apprendimento. Il diario di bordo mi è sembrato interessante in termini di strumento di valutazione formativa in itinere, atto a potenziare la consapevolezza degli studenti circa i propri processi di apprendimento, e sia anche in termini di esercizio di scrittura personale. La classe inoltre è composta da un certo numero di studenti con una competenza linguistica già abbastanza buona, soprattutto a livello orale, ma con minore abilità nello scritto. Il diario poteva quindi rappresentare un'occasione di potenziamento della scrittura e fungere da stimolo soprattutto con gli studenti più capaci che, in alcune occasioni di revisione di parti del programma già noti, sembrano annoiarsi.

Ho presentato le motivazioni e le caratteristiche dello strumento che avrei proposto loro e abbiamo discusso le modalità con le quali poteva essere utilizzato. C'è stato l'accordo della maggioranza della classe perché fosse: a) uno strumento digitale e non cartaceo, anche se un numero abbastanza consistente di studenti lo avrebbero preferito tale; b) scritto in inglese perché così si potevano meglio sfruttare le sue potenzialità come strumento di esercizio di scrittura; c) considerato come elemento

di valutazione ulteriore per l'insegnante a fine anno; d) stilato in parte anche a scuola utilizzando il laboratorio di informatica; e) personalizzabile a seconda del loro estro creativo.

Nel completamento dei logbook [figg. 3, 4, 5 e 6] sono presenti numerosi errori linguistici, anche nei prodotti degli allievi che consideravo di buon livello. Probabilmente il logbook è stato veramente considerato un'espressione privata e personale, il che ha causato l'abbassarsi dell'asticella di vigilanza grammaticale e sintattica, non essendo il lavoro sottoposto a verifica e valutazione formale, oppure è risultato meno accurato perché consegnato in un periodo dell'anno in cui gli allievi erano impegnati su più fronti scolastici ed extrascolastici.

In conclusione, considero positivo il lavoro svolto in questa classe e spero che esso abbia posto le giuste basi per il percorso che faremo insieme durante un quinquennio. Non sarà forse sempre un 'plain sailing' ma abbiamo cominciato l'avventura con i migliori presupposti ed intenzioni.

Si è ritenuto utile presentare il modello di diario dell'Insegnante C per diversi motivi. Innanzitutto, si capisce che c'è un motivo preciso per cui viene introdotto in classe: l'insegnante scrive infatti che il suo utilizzo mira al «potenziamento della scrittura e a fungere da stimolo soprattutto per gli studenti più capaci che, in alcune occasioni di revisione di parti del programma già noti, sembrano annoiarsi» oltre che servire allo sviluppo della «consapevolezza degli studenti circa i propri processi di apprendimento, e sia anche in termini di esercizio di scrittura personale». L'importanza di questo primo aspetto, ossia di far corrispondere l'uso dello strumento a degli obiettivi didattici ben precisi, è di fondamentale importanza per la riuscita dell'esperienza (Dam 2013, 79).

Coerentemente con gli obiettivi prefissati dall'insegnante, questo diario si struttura in due parti. La prima presenta tre domande riprese da Alwright (1984), che richiedono una riflessione metacognitiva piuttosto profonda («1. I don't learn everything I have been taught. Why?»; «2. How do I learn things I haven't been taught?»; «3. How do I learn things I have been taught?»). Le risposte degli studenti sono diversificate e genuine: ad esempio, alla prima domanda rispondono che non imparano tutto ciò che viene loro insegnato perché a volte non sono interessati all'argomento (Studente 1 fig. 3 e Studente 2 fig. 4), o non lo comprendono a pieno (Studente 4 fig. 6), o non sanno organizzare le informazioni in modo adeguato (Studente 3 fig. 5). Il grado di consapevolezza metalinguistica raggiunto che si evince dalle risposte degli Studenti 1, 2 e 3 alla seconda domanda potrebbe corrispondere al livello 1 o 2 del modello di Sinclair (1999) (vedi tab. 1) in quanto nelle loro note viene semplicemente riportato che imparano cose al di fuori della scuola attraverso film, canzoni, riviste ecc., mentre più alto (livello 3) sembrerebbe il grado posseduto dallo Studente 4, che aggiunge anche una riflessione più critica: «I think that things that we

 <p style="text-align: center;">My English Logbook : LEONARDO Class IV A 2014</p> <p>1- I don't learn everything I have been taught. Why? <i>Because sometimes I'm not always careful: I have a bad day, I'm looking out the window or a chat with classmate.</i></p> <p>2- How do I learn things I haven't been taught? <i>I also learn English by listening to the music with the text, watching TV shows/movies in English or reading articles in newspapers.</i></p> <p>3- How do I learn things I have been taught? <i>For mnemonic subject I usually read many times, then write on the sheets until I know everything correctly. For subjects such as history or geography, I make patterns and I repeat first with the patterns, then without patterns.</i></p> <p style="text-align: center;">THINGS I'VE LEARNT AT SCHOOL</p> <p style="text-align: center;">Tuesday, 25/02/2014 Activity: We read the Logbook of our classmate</p> <p style="text-align: center;">Thursday, 20/02/2014 Activity: We did a lesson on PastSimple</p> <p style="text-align: center;">Saturday, 22/02/2014 Activity: We did another lesson on PastSimple</p>	<p style="text-align: center;">THINGS I'VE LEARNT OUTSIDE SCHOOL</p> <p>What? English with music Where? At home/in the coach When? Everyday How? I listen to music while reading the lyrics that I have previously downloaded. After playing back the song, but with the text in Italian.</p> <p style="text-align: center;">Monday, 17/02/2014 <i>I surfed the net, I found the lyrics of "Let her go" of the Passenger and I sang it all the evening.</i></p> <p style="text-align: center;">Tuesday, 18/02/2014 <i>I studied Past Simple.</i></p> <p style="text-align: center;">Wednesday, 19/02/2014 <i>I did not do anything about English because I studied Latin for the test.</i></p> <p style="text-align: center;">Thursday, 20/02/2014 <i>I have seen the david letterman show on the computer with Italian subtitles.</i></p> <p style="text-align: center;">Friday, 21/02/2014 <i>I did my English homework.</i></p> <p style="text-align: center;">Saturday, 22/02/2014 <i>I went to a party and I listened many modern songs in English.</i></p> <p style="text-align: center;">Sunday, 23/02/2014 <i>I saw another episode of the David Letterman Show, is too funny.</i></p>
--	--

Figura 3. Classe Insegnante C, diario di bordo compilato da Studente 1



 <p style="text-align: center;">My English Logbook : DEBORA Class IV A 2014</p> <p>1- I don't learn everything I have been taught. Why? <i>I don't learn all the things I was taught because sometimes I don't like, so I'm not interested.</i></p> <p>2- How do I learn things I haven't been taught? <i>The things that I have been taught I learn by reading books, watching TV or asking for advice to people who are older than me.</i></p> <p>3- How do I learn things I have been taught? <i>The things that I have been taught I learn by reading what I wrote in the notebook, repeating many times and finally I pretend to explain what I have learned to someone who knows nothing of the argument.</i></p> <p style="text-align: center;">THINGS I'VE LEARNT AT SCHOOL</p> <p style="text-align: center;">Tuesday 18th February 2014 Activity: we did the exercises on past simple</p> <p style="text-align: center;">Thursday 20th February 2014 Activity: we went to the computer lab and we worked on our logbook</p> <p style="text-align: center;">Saturday 22nd February 2014 Activity: we did exercises on the past simple of irregular verbs</p>	 <p style="text-align: center;">THINGS I'VE LEARNT OUTSIDE SCHOOL</p> <p>What? Shower gel Where? In the container of the shower gel When? I take a shower How? Sniffing his smell</p> <p>Monday: I watched a movie in English and I've learned a lot of words that didn't know before, for example the expression good for you (buon per te)</p> <p>Tuesday: I listened to the news in English to have news about everything that happens in the world</p> <p>Wednesday: I read a book in English to learn new words to talk to people knowing more vocabulary</p> <p>Thursday: I searched for information on the Internet in English and this has allowed me to understand how to write some sentences</p> <p>Friday: I talked with my neighbor in English because she does not know Italian and helped me a lot in pronunciation.</p> <p>Saturday: I did some exercises that allowed me to practice English grammar.</p> <p>Sunday: I listened to a song in English and then I learned.</p>
---	---

Figura 4. Classe Insegnante C, diario di bordo compilato Studente 2

 <p style="text-align: center;">My English Logbook:</p> <p style="text-align: center;">VALENTINA</p> <p style="text-align: center;">Class IV A 2014</p> <p>1- I don't learn everything I have been taught. Why? I don't learn everything I have been taught because when I study English I make in my head a lot of example to remember the rule; but sometime I forget example. I made so the rule, which I've studied, isn't very clear.</p> <p>2- How do I learn things I haven't been taught? I learn things I haven't been taught reading some article, magazines, or English books; and listening English songs and programs at the television, sometime in the evening my family watches an English documentary or an international television's news.</p> <p>3- How do I learn things I have been taught? I learn things I have been taught repeating many times; and writing them down a lot of times, memorizing new words and their spelling. When I study grammar rules, I make some example, like speeches, to remember them and to make them clear.</p>	 <p style="text-align: center;">THINGS I'VE LEARNT AT SCHOOL</p> <p>Tuesday 18th February Activity: we learned the simple part of the verbs: to be and to be able. We also did a lot of exercises of speaking and reading on the student book.</p> <p>Thursday 20th February Activity: I was absent so I can't write anything.</p> <p>Saturday 22nd February Activity: the teacher taught us the pronunciation of the simple past and we copied verbs by the blackboard. We also practiced things we had learned, especially the /U/ pronunciation of -ed form.</p> <p>Tuesday, 25th February Activity: we went upstairs on television's classroom and we started reading some logbook of my classmate. I understood that I can change the layout of my diary.</p> <p>Thursday, 27th February Activity: we went on the computers' classroom. We worked on our logbook and we read some logbook.</p>  <p style="text-align: center;">THINGS I'VE LEARNT OUTSIDE SCHOOL</p> <p>Monday, 17th February I read a part of a magazine written in English, at my dentist's office, and I understand what the article was saying. He spoke about tooth care.</p> <p>Tuesday 18th February I listened some English songs at home, understanding what the singers sang. They were spoken about freedom and helping people activities.</p> <p>Wednesday, 19th February I read a package of biscuits, when I was eating with my family, because I wanted to know ingredients of those cookies; but it was only written in English.</p> <p>Thursday 20th February In the evening I saw a documentary of nature world. The person spoke in Italian but I could understand some English words; under his voice.</p>
--	---

Figura 5. Classe Insegnante C, diario di bordo compilato Studente 3


<p style="text-align: center;">My English Logbook</p> <p style="text-align: center;">ALESSANDRA</p> <p style="text-align: center;">Class IV A 2014</p> <p>1- I don't learn everything I have been taught. Why? Usually, to learn something, I need to locate it in its context: if I don't understand what we're talking about, I can't store well all the information of the lesson so I don't learn everything I have been taught.</p> <p>2- How do I learn things I haven't been taught? I think that things that we like can help us to learn something without any effort: I really like watching films and listening to music, so I do this things using English to learn it well and easily.</p> <p>3- How do I learn things I have been taught? Usually I have not difficulty in learning English but it could be easier to memorize connecting it to something we like, for example great books or films.</p> 	<p style="text-align: center;">THINGS I'VE LEARNT AT SCHOOL</p> <p>Tuesday, 16th February: We've introduced the Past Simple of the verbs to be and can I've understood some things that in the past were not very clear for me, so I'm quite satisfied. I've also learnt that the word glamorous doesn't mean alla moda but affascinante.</p> <p>Thursday, 20th February: Today we've gone in the computer room for listening to a Steve Job's speech at the Stanford University. I had not any difficulty to understand his words and I have really liked what he has said: I will remember all my life long the sentence "Stay hungry, stay foolish", also because before today I didn't know what did Foolish meant (pazzo).</p> <p>Saturday, 22nd February: Today we've done a test about the Past Simple and I'm pretty satisfied because I haven't done any mistake :-). I really like this tense (today I've learnt that tense means tempa verbale) so it's quite easy for me to learn.</p> <p>Tuesday, 25th February: Today we've gone in the computer room for watching some of our Logbook: The teacher has explained some things that weren't clear for the class, and also for me, so now I will write this diary much better.</p> <p style="text-align: center;">THINGS I'VE LEARNT OUTSIDE SCHOOL</p> <p>Sunday, 23rd February: Today I've watched a film, "Sorry, I like your father", in English, and I've learnt two or three words like share (condividere) and such (così). However I think that watching films in English can help me mostly (I've learnt this word today and it means soprattutto) in learning the pronunciation of the English.</p>
--	---

Figura 6. Classe Insegnante C, diario di bordo compilato Studente 4

like can help us learn something without any effort». Infine, alla terza domanda tutti riportano delle strategie di apprendimento che ritengono utili, facendo esempi di utilizzo.

La seconda parte del diario si divide in due sezioni incentrate sul far riflettere su ciò che apprendono a scuola («Things I've learnt at school») e ciò che apprendono fuori della scuola («Things I've learnt outside school»), con una calendarizzazione delle informazioni da inserire che corrisponde alle date delle lezioni di inglese per quanto riguarda la prima sezione e invece una cadenza giornaliera per quanto riguarda la seconda. Anche per quanto riguarda l'analisi di questa seconda parte del diario, le caratteristiche della produzione linguistica degli studenti possono far corrispondere lo Studente 1 e 2 ad un livello 1 (scarsa consapevolezza) del modello di Sinclair (1999) (vedi tab. 1) in quanto le loro risposte sono poco pertinenti: lo Studente 1 si limita a fare un elenco degli argomenti e attività affrontati («We did a lesson on Past Simple»; «I have seen the david letternman show on the computer with italian subtitles»; ecc.) ma non scrive esattamente che cosa ha imparato; lo stesso vale per lo Studente 2, sebbene in un log evidenzi anche una piccola riflessione («I watched a movie in English and I've learned a lot of words that didn't know before, for example the expression good for you (buon per te)»). Lo Studente 3 sembrerebbe possedere il livello 2 di consapevolezza (in divenire) perché aggiunge anche alcune riflessioni riportando esempi («I read a part of a magazine written in English, at my dentist's office, and I understand what the article was saying. He spoke about tooth care»). Lo Studente 4 potrebbe invece essere associato ad un livello 3 (ampia consapevolezza) in quanto riporta riflessioni precise su quanto apprende, descrivendo gli episodi in cui è avvenuto l'apprendimento in modo chiaro e dandone una lettura critica. Ad esempio, per quanto riguarda l'apprendimento in classe scrive: «We've introduced the Past Simple of the verbs to be and can I've understood some things that in the past were not very clear for me, so I'm quite satisfied. I've also learnt that the word glamorous doesn't mean alla moda but affascinante»; «Today we've gone in the computer room for listening to a Steve Job's speech at the Stanford University. I had not any difficulty to understand his words and I have really liked what he has said. I will remember all my life long the sentence «Stay hungry, stay foolish», also because before today I didn't know what did foolish meant (pazzo)»; anche per quanto riguarda l'apprendimento fuori dalla classe riporta osservazioni molto dettagliate, ad esempio: «Today I've watched a film, «Sorry, I like your father», in English, and I've learnt two or three words like share (condividere) and such (così). However I think that watching films in English can help me mostly (I've learnt this word today and it means soprattutto) in learning the pronunciation of the English». Infine, il fatto che in tutti i diari si registrino diversi errori di *spelling*, di grammatica e costruzione sintattica viene letto dall'insegnante come un elemento positivo di identificazione con o strumento: gli studenti 'sentono'

loro il diario quindi non prestano troppa attenzione alla correttezza della forma scritta della lingua. Tuttavia, ciò sembrerebbe contraddire una delle 'regole' di uso del diario così come discusse con la classe, ovvero che i suoi contenuti sarebbero stati oggetto di valutazione (l'insegnante scrive che sarebbe stato «considerato come elemento di valutazione ulteriore per l'insegnante a fine anno»).

6 Riflessioni

Se la volontà dell'insegnante è quella di promuovere una maggiore autonomia di apprendimento mirata allo sviluppo di una delle più importanti mete educative, quella del *lifelong learning*, che si traduca anche nella capacità di imparare meglio le lingue straniere, di essere maggiormente consapevoli delle occasioni scolastiche ed extrascolastiche in cui vengono utilizzate, di riflettere sulle strategie di apprendimento che entrano in gioco, allora il diario di bordo è uno strumento che dovrebbe essere preso in grande considerazione. Come scrive Little (2016, 50), lo sviluppo delle abilità comunicative in classe procede attraverso un passaggio continuo dallo scrivere per parlare al parlare per scrivere: nei loro diari di bordo, gli studenti «usano la scrittura per costruire la loro conoscenza della lingua» e l'uso continuo della scrittura rende loro «visibile l'apprendimento, incoraggia l'attenzione sulla forma e fornisce una base per la riflessione e la valutazione». Secondo Little, questo processo permette agli studenti di diventare via via sempre più competenti in tre ruoli tra loro strettamente interrelati: sono «comunicatori», poiché usano e gradualmente sviluppano le loro capacità comunicative nella lingua straniera, sono «sperimentatori», poiché sviluppano via via una conoscenza esplicita del sistema linguistico attraverso le loro esperienze, e infine sono «apprendenti intenzionali», in quanto sviluppano una consapevolezza sempre maggiore dell'apprendimento delle lingue.

Pur non essendo obiettivo del presente contributo fornire un'analisi dettagliata delle sperimentazioni di utilizzo del diario sopra riportate, dalle testimonianze si evince come il diario di bordo venga generalmente accolto in modo positivo dagli studenti, soprattutto nei casi in cui l'insegnante riesce a trasmetterne il valore metacognitivo e ad integrarlo in modo efficace con il lavoro in classe. Ovviamente, come sempre accade quando si sperimenta qualcosa di nuovo a scuola, c'è il timore che i risultati non siano abbastanza significativi, che gli sforzi profusi e il tempo dedicato non vengano ripagati in modo opportuno (Little, Ridley, Ushioda 2002). Tuttavia, osservando gli esempi di diari sopra riportati, si capisce in che misura il diario possa contribuire ad una riflessione autentica di come e quando si usi la lingua straniera e di che cosa si stia imparando o si abbia già acquisito. Vanno in ogni caso tenute presenti delle considerazioni

importanti affinché esso si rilevi uno strumento efficace, come ad esempio, stabilire degli obiettivi formativi e didattici precisi che ne motivino l'utilizzo, condividere in modo esplicito il valore dello strumento, scegliere in modo ragionato il formato da utilizzare e i contenuti da prevedere, pianificare delle regole di utilizzo, decidere in che modo verrà condiviso ed eventualmente valutato.

Nelle osservazioni dei docenti sopra citati così come in altre testimonianze di insegnanti che hanno utilizzato il diario di bordo (cf. Menegale 2011; Clarke 2013), si evince come esso si dimostri, spesso inaspettatamente, una fonte molto importante per gli insegnanti, in quanto racchiude una serie di informazioni su idee, talenti e competenze posseduti dagli studenti che spesso non trovano né voce né risalto durante le normali lezioni. Per questo motivo, ci si auspica che la letteratura possa ampliare gli studi in questo campo, anche con percorsi di ricerca azione che vedano gli insegnanti stessi impegnati nella sperimentazione e analisi dello strumento in contesti di classe diversificati, per confermare con dati sempre più significativi il valore che strumenti metacognitivi come questo possono portare nella didattica delle lingue.

Bibliografia

- Allison, Desmond (1998). «Investigating Learners' Course Diaries as Explorations of Language». *Language Teaching Research*, 2(1), 24-47.
- Alonso, Canga Andrés (2011). «Learning Diaries to Foster Learner Autonomy in Mixed-Ability Groups». *Tejuelo*, 11, 47-63.
- Benson, Philip (2006). «Autonomy in Language Teaching and Learning: State-of-the-Art Article». *Language Teaching*, 40(1), 21-40. URL <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching> (2018-06-22).
- Benson, Philip (2010). «Teacher Education and Teacher Autonomy: Creating Spaces for Experimentation in Secondary School English Language Teaching». *Language Teaching Research*, 13(3), 259-75.
- Benson, Philip; Reinders, Hayo (eds.) (2011). *Beyond the Language Classroom. The Theory and Practice of Informal Language Learning and Teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Borg, Simon (2001). «The Research Journal: a Tool for Promoting and Understanding Researcher Development». *Language Teaching Research*, 5(2), 156-77.
- Burton, Jill; Carroll, Michael (2001). *Journal Writing*. Alexandria (VA): TESOL.
- Carroll, Michael (1994). «Journal Writing as a Learning and Research Tool in the Adult Classroom». *TESOL Journal*, 4(1), 19-22.
- Chuck, Joanne Y.P. (2004). «Promoting Learner Autonomy in the EFL Classroom: the Exploratory Practice Way». Reinders, Hayo; Anderson,

- Helen; Hobbs, Moira; Jones-Parry, John (eds.), *Supporting Independent English Language Learning in the 21st Century = Proceedings of the Independent Learning Association Conference*. Auckland: Independent Learning Association Oceania, 57-74. URL http://www.independentlearning.org/ila03/ila03_chuk.pdf (2018-06-22).
- Clarke, Donna (2013). «Exploring Autonomous Learning: a Teacher's Experience and Learners' Perceptions». Menegale 2013, 25-38.
- Cohen, Andrew C.; Oxford, Rebecca L.; Chi, Julie C. (2001). *Learning Style Survey: Assessing Your Own Learning Styles*. URL http://carla.umn.edu/maxsa/documents/LearningStyleSurvey_MAXSA_IG.pdf (2018-07-31).
- Cole, Robert; Raffier McCarthy, Linda; Rogan, Peter; Schleicher, Leigh (1998). «Interactive Group Journals: Learning as a Dialogue Among Learners». *TESOL Quarterly*, 32(3), 556-68.
- Cotterall, Sara (1995). «Readiness for Autonomy: Investigating Learner Beliefs». *System*, 23(2), 195-206. URL <https://www.sciencedirect.com/journal/system> (2018-06-22).
- Cresswell, Andy (2000), «Self-Monitoring in Student Writing: Developing Learner Responsibility». *ELT Journal*, 54, 235-44.
- Dam, Leni (2000). «Evaluating Autonomous Language Learning». Sinclair, Barbara; McGrath, Ian; Lamb, Terry (eds.), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. Harlow: Pearson/Longman, 48-59.
- Dam, Leni (2006) «Developing Learner Autonomy: Looking into Learners». Kötter, Markus; Traxel, Oliver; Gabel, Stephen (eds.), *Investigating and Facilitating Language Learning*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 265-82.
- Dam, Leni (2008). «How Do We Recognize an Autonomous Classroom? Revisited». *TESOL Symposium on Learner Autonomy: What Does the Future Hold?*. URL <http://www.tesol.org/docs/default-source/new-resource-library/symposium-on-learner-autonomy.pdf?sfvrsn=0> (2018-06-22).
- Dam, Leni (2009). «The Use of Logbooks: a Tool for Developing Learner Autonomy». Pemberton, Richard, Toogood, Sarah; Barfield, Andy (eds.), *Maintaining Control. Autonomy and Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 125-44.
- Dam, Leni (2013). «Developing Learner Autonomy: from Theory to Classroom Practice». Menegale 2013, 72-83.
- Dewey, John (1907). *The School and Society: Being Three Lectures by John Dewey Supplemented by a Statement of the University Elementary School*. Chicago: University of Chicago Press.
- Finch, Andrew E. (1998). «Designing and Using a Learner Journal for False Beginners: Self-assessment and Organization of Learning». *Self-Access Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong Association of Self-Access Learning and Development, 23-35. URL http://www.finchpark.com/arts/Designing_LJs_1998.pdf (2018-06-22).
- Gao, Andy X. (2010). *Strategic Language Learning: the Roles of Agency and Context*. Bristol: Multilingual Matters.

- Ho, Belinda; Richards, Jack (1993). «Reflective Thinking Through Teacher Journal Writing: Myths and Realities». *Prospect*, 8(3), 7-24.
- Huang, Jing (2005). «A Diary Study of Difficulties and Constraints in EFL Learning». *System*, 33(4), 609-21.
- Lai, Chun (2013). «A Framework for Developing Self-Directed Technology Use for Language Learning». *Language Learning & Technology*, 17(2), 100-22. URL <http://www.lltjournal.org/item/2812> (2018-06-22).
- Lai, Chu; Zhu, Weimin; Gong, Gang (2014). «Understanding the Quality of Out-of-Class English Learning». *TESOL Quarterly*, 49(2), 278-308. DOI 10.1002/tesq.171.
- James, Mark A. (2006). «Teaching for Transfer in ELT». *ELT Journal*, 60(2), 151-9.
- Lamb, Martin (2004). «'It Depends on the Students Themselves': Independent Language Learning at an Indonesian State School». *Language Culture and Curriculum*, 17, 229-45. DOI 10.1080/07908310408666695.
- LeBlanc, Raymond; Painchaud, Gisèle (1985). «Self-Assessment as a Second Language Placement Instrument». *TESOL Quarterly*, 19(4), 673-87.
- Lewis, Timothy; Stickler, Ushi (2000). *Diaries as Learning Support for the Year Abroad*. URL <http://www.lancaster.ac.uk/users/interculture/docs/min4599.rtf> (2018-06-25).
- Little, David (2016). «Learner Autonomy and Telecollaborative Language Learning». Jager, Sake; Kurek, Malgorzata; O'Rourke, Breffni (eds.), *New Directions in Telecollaborative Research and Practice: Selected Papers from the Second Conference on Telecollaboration in Higher Education*. Dublin; Voillans: Research-publishing.net, 45-55. URL <https://eric.ed.gov/?id=ED571357> (2018-07-30).
- Little, David; Ridley, Jennifer; Ushioda, Ema (2002). *Towards Greater Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom*. Dublin: Authentik.
- Mariani, Luciano; Madella, Stefania; D'Emidio Bianchi, Rosa; Istituto Comprensivo «Borsi» di Milano (2004). *Il Portfolio a scuola. Una proposta operativa pluridisciplinare*. Bologna: Zanichelli.
- Matsumoto, Kazuko (1996). «Helping L2 Learners Reflect on Classroom Learning». *ELT Journal*, 50, 143-9.
- McNamara, Martha; Deane, Debra (1995). «Self-Assessment Activities: Toward Autonomy in Language Learning». *TESOL Journal*, 5(3), 17-21.
- Menegale, Marcella (2011). «Il concetto di autonomia nell'apprendimento delle lingue straniere: Lo sviluppo della ricerca negli ultimi anni». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 44(3), 199-215.
- Menegale, Marcella (2012). «The Importance of Language Learner Autonomy for Plurilingualism». Hein, Katja; Ruschoff, Bernd (eds.), *Involving language Learners. Success Stories and Constraints*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 119-30.
- Menegale, Marcella (ed.) (2013). *Autonomy in Language Learning: Getting Learners Actively Involved*. Canterbury: IATEFL.

- Moon, Jennifer (1999). *Reflection in Learning and Professional Development*. London: Kogan Page.
- Moon, Jennifer (2006). *Learning Journals. A Handbook for Reflective Practice and Professional Development*. 2nd ed. London; New York: Routledge.
- Moore, Copie; Boyd, Barry L.; Dooley, Kim E. (2010). «The Effects of Experiential Learning with an Emphasis on Reflective Writing on Deep-Level Processing of Leadership Students». *Journal of Leadership Education*, 9(1), 36-52.
- Nunan, David (1991). *Language Teaching Methodology*. London: Prentice Hall.
- Nunan, David (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: CUP.
- Pickard, Nigel (1996). «Out-of-Class Language Learning Strategies». *ELT Journal*, 50(2), 150-9.
- Porter, Patricia A.; Goldstein, Lynn M.; Leatherman, Judith; Conrad, Susan (1990). «An Ongoing Dialogue: Learning Logs for Teacher Preparation». Richards, Jack C.; Nunan, David (eds.), *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 227-40.
- Richards, Keith (1992). «Pepys into a TEFL Course». *ELT Journal*, 46(2), 144-52.
- Sinclair, Barbara (1999). «More Than an Act of Faith? Evaluating Learner Autonomy». Kennedy, Chris (ed.), *Innovation and Best Practice*. Harlow: Longman, 96-107.
- Stevens, Donnelle D.; Cooper, Joanne E. (2009). *Journal Keeping: How to Use Reflective Writing for Learning, Teaching, Professional Insight and Positive Change*. Sterling (VA): Stylus.
- Wong, Lillian L.C.; Hyland, Ken (eds.) (2017). *Faces of English Education: Students, Teachers, and Pedagogy*. New York: Routledge.

