

# ***Service learning*: dai fondamenti teorici ai benefici per lo studente di lingua straniera**

Luisa Canuto

(The University of British Columbia, Vancouver, Canada)

**Abstract** A *Service Learning (SL)* experience, which means putting a course's content into practice by serving either a local or an international community, enhances learning while also reinforcing the sense of civic responsibility and personal value. In the context of a language course, *SL* experiences can further students' communicative and intercultural competence, enhance their motivation and develop their metacognitive skills. While research has reached conclusive evidence on the many benefits of *SL* for students, communities and teachers, it has also shown that those benefits can only be achieved when the *SL* experiences are carefully planned and executed. Whether they are a compulsory or optional element in a language course or whether they require face-to-face presence or they are fully online, this study offers an overview of the different models and considers their particular context, resources and goals.

**Sommario** 1 Introduzione. – 2 Definizioni, fondamenti teorici e prassi del *Service Learning (SL)*. – 3 *SL* nella classe di lingua straniera: origine, diffusione e fondamenti teorici. – 3.1 Motivazione, *willingness to communicate* dei progetti *SL*. – 3.2 *SL* come strumento per lo sviluppo della competenza interculturale. – 4 Conclusioni.

**Keywords** Service Learning. Experiential strategy. Motivation. Willingness to communicate. Intercultural competence.

## **1 Introduzione**

My *SL* project was a fantastic experience. It felt like we learned the language from the heart and not as an intellectual exercise. In theory we were 'just' supposed to practice the language with a few elders from the Italian community as part of the 'Memoir Project,' and to collect their stories for the museum at the Italian Cultural Centre. Instead, we ended up talking about life in Italy and Canada when they left back in the '50, what they experienced in Canada, their hardships, their families, and in general we learned so much about how to use the language in a real context! It may sound as an exaggeration, but I thought that it was a transformative experience for many of us; certainly it was it for me (C.P., studente nel corso Italiano 202, a.a. 2007-08).

Quando alla fine del progetto pilota *Service Learning* (da qui in poi abbreviato *SL*) abbiamo invitato gli studenti del nostro corso di Italiano intermedio ad offrirci le loro impressioni generali non avevamo anticipato quanto significativa fosse stata quell'esperienza. Il commento riportato qui sopra di una delle studentesse riflette come oltre ad esser stato un'occasione per praticare la lingua, il progetto si sia soprattutto rivelato un'eccezionale opportunità per venire a contatto diretto con la storia e cultura italiana, e per sviluppare le competenze interculturali e relazionali degli studenti, in un ambiente autentico e senza il 'filtro' dell'insegnante di lingua. Certo solo pochi e particolarmente dedicati studenti avevano preso parte a quel primo progetto e certo se ripetuto, avrebbe richiesto una migliore articolazione di obiettivi e sistemi di valutazione (Canuto 2009). I risultati complessivi erano tuttavia stati tali da incoraggiarci ad integrare prontamente quei cambiamenti e quindi ripetere l'utilizzo di progetti *SL* nei nostri corsi intermedi di italiano (Italiano 201 e Italiano 202) alla *University of British Columbia* (Vancouver, Canada). Dal 2009 ad oggi, più di 100 studenti o un quarto circa del numero complessivo degli iscritti ai nostri corsi intermedi, hanno preso volontariamente parte ad uno dei progetti *SL*, con il duplice obiettivo di praticare la lingua al di fuori della classe ed aiutare la comunità italiana. Come affermato in una delle definizioni più comunemente citate, a differenza del volontariato in cui l'enfasi viene posta sul *servizio*, un progetto *SL* deve esser sviluppato considerando la dualità *apprendimento/servizio* e deve esser volto sia a rafforzare i contenuti accademici che lo sviluppo del senso di responsabilità civica dell'apprendente, attraverso l'aiuto prestato a una comunità locale o internazionale (Bringle, Hatcher 1995, p. 112). Quando concepito e sviluppato intorno a questo duplice obiettivo, il progetto *SL* si traduce in concreti e spesso straordinari risultati. Molta letteratura scientifica (Giles, Hornet, Migliore 1991, p. 7; Sigmon 1996; Benson, Harkavy, Hartley 2005, p. 190; Hellebrandt, Jorge 2013; Vigilante 2014) com'anche il commento in apertura a questo articolo, conferma che quando ben congeniata, un'esperienza *SL* può arrivare a *trasformare* gli studenti e portarli a maturare come apprendenti e come cittadini. Quando usati nelle classi di lingua seconda o straniera, i progetti *SL* possono tradursi in reciproco e spesso straordinario arricchimento personale ed interculturale perché basati sulla relazione diretta degli studenti con una comunità di madrelingua e sulla condivisione di obiettivi.

Questo articolo parte dai fondamenti teorici e politici su cui poggia *SL* in generale per poi guardare alla sua applicazione per l'apprendimento delle lingue in particolare. Non essendo nata come strategia didattica e tanto meno glottodidattica, ma piuttosto per responsabilizzare i giovani al bene della propria comunità e nazione, *SL* trova non di meno supporto e giustificazione al suo utilizzo nelle teorie di pedagoghi e psicologi quali Dewey, Piaget, Kolb e poi per le lingue, di linguisti e glottodidatti quali Krashen, Ellis, Long, Freddi e Balboni. Merita inoltre qui aggiungere che

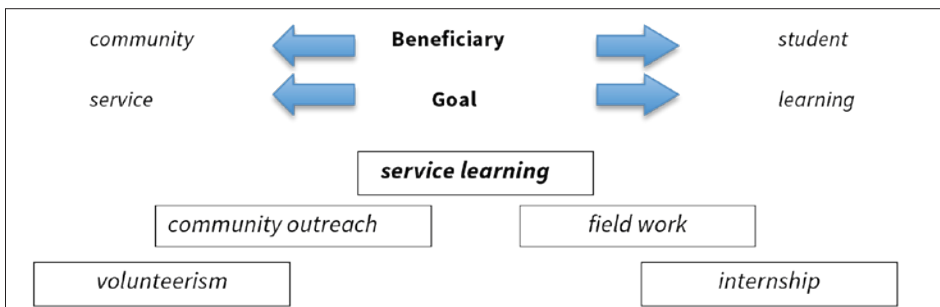
se pur diversi paesi hanno da qualche anno integrato *SL* nei loro curricula scolastici (per maggior dettagli sull'uso di *SL* in Sud Africa, Brasile, Argentina, ed in alcuni paesi europei quali Germania e Olanda, cfr. rispettivamente Higher Education Quality Committee 2006, Tapia 2010, Zentner 2011, Bekker 2009), quest'articolo guarda in particolare al Nord America, per la familiarità di questa ricercatrice con quel sistema scolastico, per la vasta disponibilità di studi scientifici basati sul contesto nordamericano ed anche in riconoscimento della lunga tradizione di US e Canada con l'utilizzo di *SL*.

## 2 Definizioni, fondamenti teorici e prassi del *Service Learning (SL)*

*Community Service Learning o Service Learning* è una prassi educativa che coniuga il raggiungimento di specifici obiettivi accademici e la pratica di quanto studiato in classe allo sviluppo della responsabilità civica nello studente, attraverso una 'significativa' esperienza di volontariato (Ehrlich 1996, p. xi). Nell'autorevole volume *Where's Learning in Service-learning* di Eyler e Giles (1999) *SL* viene definita una strategia educativa esperienziale che, combinando la diretta partecipazione dello studente alla riflessione sull'esperienza produce tangibili risultati accademici, personali e sociali. (Eyler, Giles 1999, p. 8).

Come altre tendenze pedagogiche esperienziali che promuovono lo sviluppo dell'autonomia dello studente e l'apprendimento collaborativo quali *field work* e *peer learning*, anche *SL* pone maggiore enfasi sullo studente anziché sull'insegnante, e sull'apprendimento anziché sull'insegnamento. A differenza però di quelle attività *SL* si prefigge anche di *educare* lo studente alla responsabilità civica. Se infatti confrontiamo gli obiettivi o *goal* primari (*servire o imparare*) e i principali *beneficiary* o fruitori (*comunità o studente*) di diverse attività esperienziali, come nel modello di Furco in figura 1, notiamo che proprio perché mirato in ugual misura sia ad acquisire conoscenze/competenze che ad offrire un concreto servizio ad una comunità, *goal* e *beneficiary* in attività *SL* vengono a trovarsi in completa armonia.

Figura 1: Esempi di attività esperienziali riferite a goal e beneficiari (Furco 1996, p. 3)



Quest'equilibrio fra traguardi accademici e sociali viene però raggiunto solo qualora il progetto *SL* venga articolato secondo precisi obiettivi quali 1) il coinvolgimento di studenti e membri della comunità alla definizione del progetto e dei suoi risultati (Lear, Sanchez 2013; Worrall 2007; Bushouse 2005); 2) l'offerta di un servizio significativo ed importante da realizzarsi *per e con* la comunità (Bringle, Phillips, Hudson 2004; Lear, Sanchez 2013; Miron, Moely 2006) e 3) lo sviluppo dell'apprendimento e di abilità cognitive e metacognitive avanzate oltre che del senso civico dello studente, attraverso molteplici opportunità per la riflessione (Bringle, Hatcher 1995; Eyler, Giles 1999; Kolb 1984; Howard 2001; Stacey, Rice, Langer 2001; Zuber-Skerritt 2001). In questi obiettivi echeggia il «senso tutto americano della comunità» (Vigilante 2014) e l'insistenza del ruolo che la scuola deve avere nell'*educare* e formare *cittadini* e membri di una comunità e di una nazione, e il dualismo *educazione/esperienza* che trova in Dewey – *knowing and doing cannot be severed*, affermava infatti il pedagogo (Dewey 1938, p. 25) – uno dei suoi più autorevoli teorizzatori. Pur non facendo alcun diretto riferimento alle strategie esperienziali e a *SL* in particolare, le affermazioni di Dewey sulla partecipazione diretta dello studente al suo apprendimento e sviluppo delle sue competenze intellettuali e morali riflettono l'approccio educativo su cui quelle strategie si basano.

Il modello ricorsivo di Kolb (1984) con le sue quattro componenti *esperienza, riflessione, sintesi* dei concetti emersi dalla riflessione e successiva *verifica* dei concetti, offre un'ulteriore giustificazione all'efficacia di *SL* perché costruito intorno a quelle stesse componenti di esperienza diretta e riflessione (Eyler, Giles 1999; Zuber-Skerritt 2001; Bringle, Hatcher 1999; Zlotkowsky 2007; Celio, Durlak, Dymnicki 2011). Ed infatti se nonostante richieda un cospicuo investimento di energia e tempo da parte del docente, *SL* viene oggi utilizzato per tutte le discipline e a tutti i livelli scolari è proprio per il successo dell'approccio su cui è basato (Jacoby 2014). Se ad esempio guardiamo alle dimensioni del fenomeno *SL* nelle università in Nord America, i dati pubblicati nel sito dell'associazione *Campus Compact*<sup>1</sup> – una coalizione fra 1200 università e *colleges* americani *committed to the public purposes of higher education* – o dell'agenzia federale *Corporation for National and Community Service* (cfr. *Canadian Alliance for Community Service* per il Canada) – rivelano che nel 2011 circa 10.000 corsi, o il 30% del numero totale di corsi delle università che fanno parte dell'associazione, hanno compreso una o più attività *SL* nel loro programma (Campus Compact 2014). Forse ancor più che per altre

1 *CampusCompact*, una coalizione nazionale che oggi conta quasi 1200 *colleges* e università americane unite da comuni obiettivi educativi, nasce nel 1985 grazie ai rettori di Brown, Stanford e Georgetown University. La *Corporation for National and Community Service* un'agenzia federale che ha lo scopo di *support the American culture of citizenship, service, and responsibility*, è stata invece fondata dal *Congress* nel 1990.

discipline l'apprendimento di una lingua straniera o seconda sembra poter beneficiare particolarmente dall'utilizzo di *SL*. Come altre attività esperienziali basate su interazioni significative, quali programmi di immersione all'estero, *internship o teletandem* (Zlotkowski 1998; Heining-Boynton 2006) *SL* impone allo studente di riflettere continuamente sulle proprie competenze (Zlotkowski 1998; Heining-Boynton 2006). Il contatto diretto con una comunità di madrelingua e la motivazione a servirla si traduce in *SL* in forte motivazione ad apprendere e quindi in sviluppo delle competenze linguistiche ed interculturali.

### **3 SL nella classe di lingua straniera: origine, diffusione e fondamenti teorici**

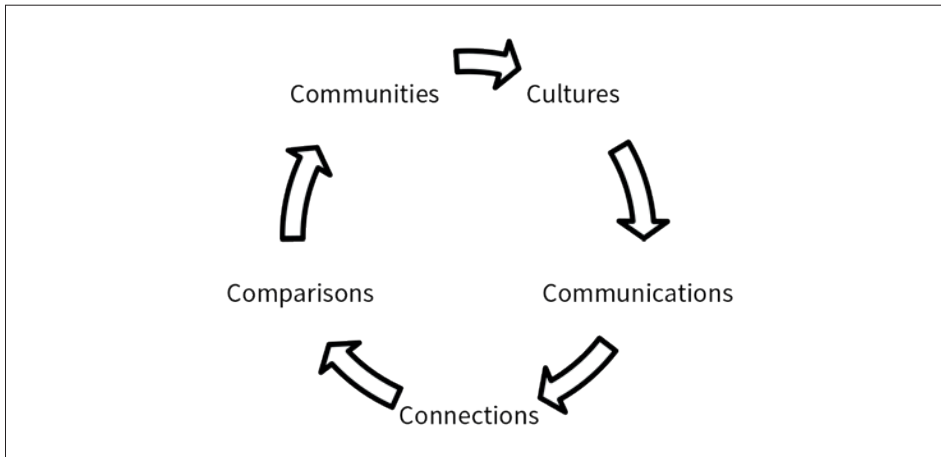
A fronte della crescente internazionalizzazione e competitività degli odierani ambienti lavorativi e della domanda per impiegati in grado di collaborare in gruppi linguisticamente e culturalmente anche molto diversificati (National Association of Colleges and Employers 2014, Grandin 2006) gli studenti richiedono esperienze educative significative e pertinenti ai loro interessi e alle esigenze del mondo che li circonda. Agli appelli dei giovani e del mercato del lavoro a scuole e governi si uniscono da tempo quelli di organizzazioni linguistiche nazionali quali l'American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), l'American Association for Higher Education (AAHE) o la Modern Language Association (MLA) con la loro enfasi sulla necessità di servire le comunità e sviluppare *translingual and transcultural proficiency* negli studenti. Già vent'anni fa, i *National Standards for Foreign Language Learning* (1996), un documento per definire quanto gli studenti dovrebbero sapere e saper far in lingua straniera, raccomandavano i docenti di preparare gli studenti ad operare in un contesto pluralistico e multiculturale:

The United States must educate students who are linguistically and culturally equipped to communicate successfully in a pluralistic American society and abroad (NSFLL, ACTFL 1996, p. 7).

È proprio a seguito della pubblicazione degli *Standards* ACTFL, e con un ritardo di almeno 10 anni rispetto a quanto fatto da discipline quali scienze sociali, commercio, ingegneria o medicina (Rama 1998; Godfrey, Grasso 2000; Borges, Hartug 2007; McGoldrick, Ziegert 2001) che *SL* comincia ad esser utilizzato nei corsi di lingua e cultura straniera. C'è da dire che se i docenti di lingua non rispondono subito all'invito del *Congress* che con l'istituzione di *Campus Compact* chiede alle istituzioni scolastiche di rafforzare il legame fra apprendimento e servizio nei loro programmi, è

forse perché gli approcci comunicativi e *proficiency-based* sembravano già sufficienti a sviluppare negli studenti quelle competenze linguistiche e culturali che la disciplina e la società multiculturale americana sembrava richiedere. Dinanzi però all'enfasi posta dagli *Standards* e dal Congress sul formare studenti in grado di operare in una *pluralistic society* (NSFLL, 1996, p. 6), e all'insuccesso dell'omogeneizzazione culturale promossa in US da decenni (il tradizionale modello del *melting pot*) i docenti di lingua cominciano ad interrogarsi sui metodi più adeguati ad allargare i confini delle loro classi e andare oltre i limiti dell'approccio comunicativo. In assenza di direttive dal governo sulle politiche linguistiche da seguire (l'istruzione in Canada e Stati Uniti è sotto il controllo delle *Provinces* e *States* e non di pertinenza federale) i rapporti che arrivano da ACTFL o MLA offrono importanti suggerimenti alle scuole dell'obbligo e alle università e fungono quindi da punto di riferimento.

Figura 2. ACTFL's Standards for Foreign Language Learning and the 5 Cs (NSFLL 1996)



Sviluppati intorno ai cinque temi o alle 5 C, Communications, Cultures, Connections, Comparisons and Communities (fig. 2), gli *Standards* riconoscono la natura pragmatica e sociale della lingua, enfatizzano lo sviluppo della competenza comunicativa e richiedono che lo studente partecipi attivamente alla società multiculturale in America e nel mondo. Come illustrato nel modello delle 5 *goal areas* (fig. 2) gli *Standards* richiedono che gli studenti sappiano: 1) *Comunicare* con competenza; 2) *Conoscere* ed apprezzare le diversità culturali; 3) *Cercare* attivamente le connessioni con altre discipline; 4) *Comparare* la propria cultura con quella di altri e sviluppare così competenze interculturali; 5) *Contribuire* attivamente e consapevolmente allo sviluppo di una comunità plurilingue:

Se gli obiettivi delle prime 4 aree tematiche (la tab. 1, in appendice elenca gli obiettivi in maggiore dettaglio) risultano facilmente intuitivi quelli relativi all'area *communities* risultano vaghi e complessivamente difficili da mettere in pratica. Fortunatamente le prime sperimentazioni con *SL* di alcuni docenti di lingua negli anni '90 e gli entusiastici resoconti di quelle esperienze (Root 1994, Hale 1999, Varas 1999, Mullaney 1999, Varona 1999) sembravano dimostrare quanto *SL* potesse rivelarsi uno strumento didattico ideale ad educare gli studenti *a participate in multilingual communities at home and around the world* (NSFLL 1996). In particolare *SL* sembrava contribuire allo sviluppo dell'empatia e dell'interesse degli studenti nei confronti dei tanti immigrati, nella riduzione degli stereotipi e in complessive migliori competenze interculturali. Inevitabile quindi che di fronte alla crescente presenza di comunità ispaniche e ai problemi derivanti dalla loro mancanza di reale integrazione nella società americana, i docenti di lingua abbiano cominciato a vedere in *SL* l'opportunità per ridurre l'emarginazione degli immigrati e per favorire le relazioni e la comunicazione fra scuola e società (Weldon, Trauman 2003; Lear, Abbott 2008; Grim 2010; Hertzler 2012; Abbott, Lear 2010; Doyle 2010; Jorge 2010; Elorriaga 2007; Nelson, Scott 2008; Long 2004; Rabin 2011; Tilley 2004; Burke 2007; Lear, Sanchez 2013). Un'ulteriore motivazione all'integrazione di *SL* nelle classi di lingua arrivò anche dai rapporti dell'MLA, Foreign Language and Higher Education: New Structures for a Changed World (MLA 2007) e della Teagle Foundation (2009), *Report on the Undergraduate Major in Language and Literature*. Pur non facendo alcuna esplicita menzione a specifiche attività didattiche, entrambi i rapporti invitano scuole e dipartimenti di lingua ad abbandonare l'irrealizzabile obiettivo di formare studenti con competenze paragonabili a quelle di un *native speaker* e a disegnare invece programmi interdisciplinari il cui goal sia di educare *speakers who have deep translingual and transcultural competence* (MLA 2007, p. 3). Come confermato dalla ricerca sui molti progetti *SL* lanciati a seguito dei due rapporti (Lear, Abbott 2008; Pelletieri, Varona 2008; Jorge 2010; Pak 2013; Zapata 2011; Abbott, Lear 2010; Bloom 2008), un'esperienza *SL* può senz'altro soddisfare questi goal ed aiutare lo studente ad osservare ed apprezzare le diversità culturali.

Un esempio che ci arriva dalla ricerca può servire ad illustrare come *SL* possa contribuire allo sviluppo di una comunità. Partendo dalla richiesta di un'associazione di microimprenditori ispanici (*Accion Emprendedora*) in Nord Carolina di offrire del supporto linguistico ai suoi membri, un docente di spagnolo dell'Università della North Carolina ha creato un progetto *SL* in cui gli studenti collaborano con gli imprenditori ispanici alla stesura di *business plan*. Ormai iterato più volte, il progetto continua a sostenere le esigenze dell'associazione, ma anche a favorire lo sviluppo della competenza comunicativa degli studenti dentro e fuori della classe, della motivazione all'apprendimento della lingua, della loro capacità di ap-



prezzare le differenze culturali e quindi di arrivare a meglio comprendere anche se stessi: «not learning about others «out there» in the community, citano i ricercatori, but rather about oneself and one's place in the world, a world in which all those «other» groups are a part» (Lear, Abbott 2008, p. 84; Lear, Sanchez 2013).

### 3.1 Motivazione, *willingness to communicate* dei progetti SL

Già le prime testimonianze sull'uso di SL nelle classi di lingua confermano la sua efficacia per promuovere l'assorbimento naturale di vocabolario e grammatica e l'indipendenza nell'uso della lingua nello studente (Arries 1999, Mullaney 1999, Varona 1999). In assenza del docente che può più o meno consapevolmente incutere la paura di sbagliare, la disparità di padronanza linguistica fra gli studenti di lingua che partecipano al progetto SL e la comunità di *native speakers* che gli studenti aiutano, anziché portare a controproducenti barriere psico-emotive si traduce in sentimenti di empatia e collaborazione reciproca, e quella differenza di competenza comunicativa viene compensata dalla percezione dei benefici che studenti e comunità ricavano reciprocamente dall'esperienza. Infatti se anche il membro della comunità userà *grammatiche* e lessico che lo studente può non necessariamente conoscere, il contesto collaborativo unito al piacere di svolgere un compito *utile*, incoraggia lo studente a *negoziare* significati, *considerare* soluzioni e quindi ad *acquire* la lingua (Pellettieri 2011; Malkin 2010; Caldwell 2007; Morris 2005; Weldon, Trautmann 2003). Il richiamo a quanto ipotizzato da Krashen a proposito dell'acquisizione della lingua - «We acquire when we understand language that contains structure that is a little beyond where we are now» (Krashen 1982, p. 13), dell'*input comprensibile* e dei filtri affettivi, o alla *interaction hypothesis* di Long e ai principi di *personal significance* e di *focus interaction del principled communicative approach* di Dörnyei sembra inevitabile (Celce-Murcia, Dörnyei, Thurrell 1997; Dörnyei 2009). Se in classe il docente facilita l'apprendimento di grammatica, vocabolario, fonetica ed altre importanti informazioni, attraverso il servizio per la comunità e le interazioni significative di un progetto SL lo studente può rafforzare quanto sa ed espandere le sue conoscenze indipendentemente. Oltre allo sviluppo dell'autonomia SL sembra avere anche una positiva influenza sulla motivazione all'apprendimento di una lingua straniera, sulla *willingness to communicate* e sulle competenze interculturali dello studente. Un paio di esempio di progetti SL nelle classi di lingua possono servire ad illustrare quanto affermato.

Dalle sue conversazioni con studenti e professori di spagnolo della Azusa Pacific University che hanno collaborato ad un progetto SL con una comunità a Zacatecas (Messico). Hale ha concluso che SL aveva sviluppato



nei suoi studenti l'abilità di riflettere criticamente sulle loro competenze e conoscenze, ma soprattutto incrementare la loro motivazione a continuare a studiare la lingua straniera (1999, p. 18). Simili osservazioni ci arrivano dai resoconti di altri studiosi (Nelson, Scott 2008; Pellettieri 2011; Pak 2013) che a seguito dell'adozione di *SL* nei loro corsi di lingua hanno notato maggior interesse e motivazione nei loro studenti a parlare in spagnolo in classe e a cercare attivamente delle occasioni per conversare con madrelingua spagnoli, anche al di fuori del contesto scolastico. L'analisi condotta da Pellettieri (2011) su un campione di 45 studenti universitari di spagnolo di livello intermedio per misurare la loro motivazione ad apprendere la lingua a seguito della loro partecipazione ad un progetto *community-based* conferma come il progetto *SL* abbia portato ad un incremento nella motivazione ad apprendere la lingua. Attraverso le interazioni con spagnoli madrelingua tutti gli studenti compresi i meno fiduciosi nelle loro competenze comunicative, ha osservato Pellettieri, sembravano più desiderosi a comunicare in *LS*, anche al di fuori della classe e non solo per fini prettamente scolastici. Come dice la studiosa, se gli anni di studio della lingua precedenti all'esperienza *SL* non avevano portato a quella *integrative motivation* o al desiderio di riconoscersi ed integrarsi nella cultura e lingua straniera che sappiamo così efficace all'apprendimento delle lingue (Gardner 1985, 2005), l'interazione significativa degli studenti con madrelingua spagnoli attraverso i progetti *SL* era stata sufficiente a creare un sincero interesse e motivazione nei confronti della lingua e cultura della comunità.

La ricerca longitudinale che Jorge ha condotto in quasi dieci anni di progetti *SL* nelle sue classi di spagnolo al Pitzer College (California) rivelano che *SL* può servire a nutrire la motivazione all'integrazione, al *lifelong language learning* e l'apprezzamento per la diversità e cultura altrui. Come osservato dalla studiosa, a distanza di nove anni dall'esperienza *SL* (e dopo aver completato da almeno 6 anni i loro studi universitari) più del 70% degli studenti cercava ancora attivamente e regolarmente di interagire in lingua straniera. Questi dati riflettono un quadro ben diverso da quello che rappresenta le competenze linguistiche medie generali degli studenti di lingua misurate a distanza di pochi mesi dalla fine del corso (Jorge 2013).

Oltre che sulla motivazione, *SL* contribuisce allo sviluppo della *willingness to communicate* e al desiderio di comunicare (WTC). Concepita originalmente da McCroskey e Baer (1985) come una caratteristica della personalità dell'individuo per spiegare i differenti comportamenti sull'uso della lingua madre (McCroskey, Baer 1985; McCroskey, Richmond 1987), la WTC venne rivista ed ampliata da MacIntyre (MacIntyre et al. 1998) con l'integrazione di fattori legati alla situazione o al contesto, utili ad illustrare i comportamenti anche per l'uso della lingua seconda e straniera (MacIntyre, Charos 1996; MacIntyre et al. 2002, 2003; Baker, MacIntyre 2000; Hashimoto 2002; MacIntyre, MacKinnon 2007). La piramide ripor-

tata in figura 3 illustra la complessità e molteplicità degli elementi che conducono al desiderio di comunicare in una lingua straniera.

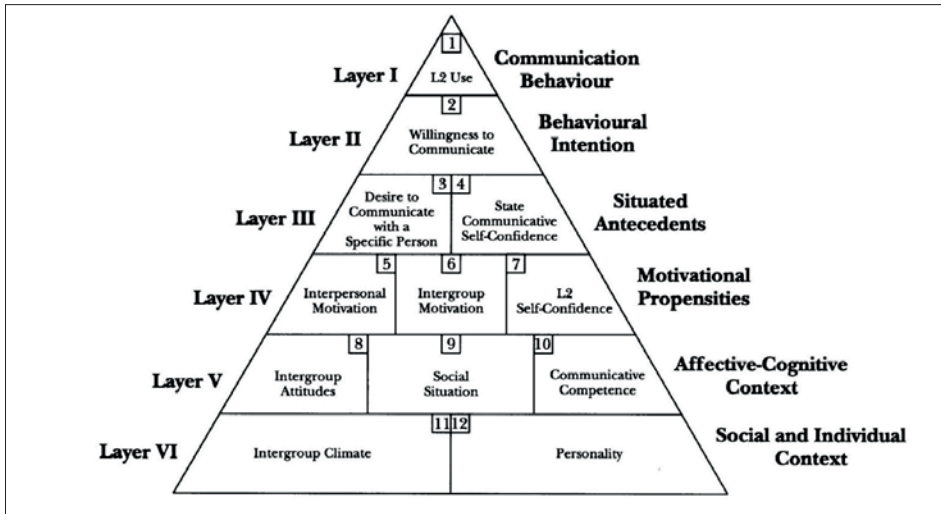


Figura 3. Modello euristico di elementi che influenzano la WTC in L2 e LS (MacIntyre et al. 1998)

Molte di quelle variabili trovano riscontro nel modello socio-educativo di Gardner o in altri riconoscibili modelli motivazionali quali quello di Dörnyei (il *motivational self system*, Dörnyei 2009), quello di Deci e Ryan (la *self-determination theory*, Deci, Ryan 1985), o quello di Balboni (modello tripolare, Balboni 1994). Costante comune di tutti questi modelli è il desiderio di acquisire la lingua straniera perché parte del progetto di vita dell'individuo. SL viene ritenuto uno strumento didattico particolarmente indicato a sviluppare la motivazione integrativa ed il raggiungimento degli obiettivi linguistici dell'individuo perché basato su interazioni significative e autentiche con una comunità di madrelingua (Pellettieri 2011, Malkin 2010, Canuto 2009, Calwell 2007).

### 3.2 SL come strumento per lo sviluppo della competenza interculturale

Forse ancora più per che lo sviluppo della motivazione allo studio e del desiderio di comunicare, SL viene utilizzato ormai da quasi vent'anni per aiutare gli studenti di lingua straniera a comprendere la necessità di imparare ad osservare e *celebrare* le differenze fra le culture. Quando nel 2002, l'allora presidente dell'American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (AATSP) incoraggiò i colleghi a farsi portavoce delle *diversità*

*culturali* anziché delle *estraneità* (per approfondimenti cfr. Alonso 2002, p. 1141), la ricerca su SL aveva già portato alcuni incoraggianti risultati e sembrava offrire una valida strategia per coloro che desideravano promuovere la interculturalità nelle loro classi (Zapata 2011; Mullaney 1999; Varona 1999; Yoon, Martin, Murphy 2012; Morris 2001; Polansky 2004; Weldon, Trautmann 2003; Caldwell 2007). Ad esempio, i progetti della Santa Clara University *Eastside Project Community Service* lanciati nel 1993 e poi ripetuti nel 1999 (Beede, De Costa 1993; Varona 1999) ed intesi esplicitamente ad introdurre studenti principianti allo sviluppo della competenza interculturale, avevano incoraggiato una generale diminuzione di pregiudizi ed incomprensioni fra gli studenti universitari e la comunità ispanica ed una maggiore curiosità verso la cultura degli immigranti. A simili risultati è giunta anni dopo anche Zapata (2011), dopo aver osservato l'impatto che un'esperienza SL aveva avuto sui suoi studenti di spagnolo intermedio dell'University of Alberta (Canada). Dal confronto fra gli studenti che avevano lavorato per un'organizzazione *non-profit* ed aiutato i nuovi immigranti di lingua spagnola ad integrarsi nella società con gli studenti che avevano invece optato per preparare e presentare dei temi culturali comparativi emerge che per quanto queste ultime avessero senz'altro aiutato lo sviluppo della capacità cognitive ed analitiche degli studenti non erano però state sufficienti a *trasformare* l'atteggiamento nei confronti della cultura ispanica, come invece osservato dalle riflessioni degli studenti che avevano partecipato al progetto SL. Anche Dunlap (2007) e Yoon, Martin e Murphy (2012) hanno constatato che il contatto dei loro studenti con parti della società marcatamente diverse e svantaggiate rispetto la loro, e poi la riflessione facilitata dagli insegnanti ha messo gli studenti a confronto con i loro pregiudizi ed incoraggiato quindi un atteggiamento più aperto e disponibile e la consapevolezza di dover sospendere il giudizio.

#### 4 Conclusioni

SL consente di tradurre in pratica i principi educativi di responsabilizzazione civica e partecipazione attiva al processo di apprendimento dello studente che avanzati da filosofi e pedagoghi del passato sono ancora a fondamento dell'istruzione scolare in nord America. Pur arrivando in ritardo nelle classi di lingua rispetto ad altre discipline, se il percorso che ha condotto all'introduzione di SL è riconducibile soprattutto alla pubblicazione degli *Standards* e del *Rapporto* dell'MLA e all'urgenza di mettere in pratica quanto dettato da questi documenti, le ragioni per la sua sempre più ampia e regolare presenza nei programmi di lingua straniera in Canada e Stati Uniti trovano riscontro nelle più consolidate teorie di acquisizione linguistica e nell'osservazione del suo impatto sugli studenti. Le esperienze

SL offrono molteplici opportunità di ricevere *input* comprensibile, di praticare la lingua straniera attraverso interazioni autentiche e significative, di riflettere e divenire consapevoli sulla propria identità e cultura ed apprezzare le differenze linguistiche e culturali altrui e quindi di sviluppare quelle competenze interculturali che i rapporti del MLA e gli *Standards* del ACTFL (così come il *Quadro d'altronde*) ritengono di primaria importanza.

## Bibliografia

- Abbott A. Lear, D. (2010). «The Connections Goal Area in Spanish Community Service-Learning: Possibilities and Limitations». *Foreign Language Annals*, 43 (2). pp. 231-245.
- Alonso, C.J. (2002). «Editor's Column: Where Were We?». *PMLA*, 117 (5). pp. 1137-1141.
- Arries, J.F. (1999). «Critical Pedagogy and Service in Spanish: Crossing Borders in the Freshman Seminar». In: Hellebrandt, J.; Varona, L. (eds). *Construyendo Puentes (Building Bridges). Concepts and Models for Service Learning in Spanish*. New York: Stylus, pp. 33-48.
- Baker, S.; MacIntyre, P. (2000). «The Role of Gender and Immersion in Communication and Second Language Orientations». *Language Learning*, 50 (2). pp. 311-341.
- Balboni P.E. (1994). *Didattica dell'Italiano a Stranieri*. Roma: Bonacci.
- Bandura, A. (1977). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman.
- Beebe, R.M.; DeCosta E. (1993). «Teaching Beyond University: The Santa Clara University East Side Project. Community Service and the Spanish Classroom». *Hispania*, 74 (4). pp. 884-891.
- Bekker, R. (2009). *A New National Service Learning Program in the Netherlands. Preliminary evidence* [online]. URL <http://irs.ub.rug.nl/dbi/4d42e6a16e326>.
- Benson, L.; Harkavy, I.; Hartley, M. (2005). «Integrating a Commitment to the Public Good into the Institutional Fabric». In: Kazar, J.A. et al. (2005). *Higher Education for the Public Good: Emerging Voices from a National Movement*. San Francisco (CA): Jossey-Bass, pp. 185-216.
- Bloom, M. (2008). «From the Classroom to the Community: Building Cultural Awareness in First Semester Spanish». *Language, Culture and Curriculum*, 21 (2). pp. 103-119.
- Borges, N.J.; Hartung, P.J. (2007). «Service Learning in Medical Education: Project Description and Evaluation». *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19 (1). pp. 1-7.
- Bringle, R.G.; Hatcher, J.A. (1995). «A Service-Learning Curriculum for Faculty». *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2 (1). pp. 112-122.

- Bringle, R.G.; Hatcher, J.A. (1999). «Reflection of Service-Learning: Making meaning of Experience». *Introduction to Service Learning: ToolKit*, pp. 113-119.
- Bringle, R.G.; Hatcher, J.A. (2002). «Campus Community Partnerships: The Terms of Engagement». *Journal of Social Issues*, 58 (3). pp. 503-516.
- Bringle, R.G.; Mindy, A.; Phillips, M.H. (2004). *The Measure Of Service Learning: Research Scales To Assess Student Experiences* [online]. Washington (DC): American Psychological Association. URL <http://psycnet.apa.org/books/10677>.
- Bushouse, B. (2005). «Community Nonprofit Organizations and Service-Learning: Resource Constraints to Building Partnerships with Universities». *Michigan Journal of Community Service Learning*, 12 (1). pp. 32-40.
- Burke, B. (2007). «Creating Communicative Classrooms with Experiential Design». *Foreign Language Annals*, 40 (3). pp. 441-462.
- Caldwell, W. (2007). «Taking Spanish Outside the Box: A Model for Integrating Service Learning into Foreign Language Study». *Foreign Language Annals*, 40 (3). pp. 463-471.
- Campus Compact (2014). *Three Decades of Institutionalizing Change. 2014 Annual Member Survey* [online]. URL <http://compact.org/wp-content/uploads/2015/05/2014-CC-Member-Survey.pdf>.
- Canuto, L. (2009). «Vivere la Lingua con Sentimento: Studenti Nordamericani alla Scoperta della Comunità Italiana» [online]. *Bollettino ITALS*, 6 (28). URL <http://www.italis.it/vivere-la-lingua-con-sentimento-studenti-nordamericani-alla-scoperta-della-comunit%C3%A0-italiana>.
- Celce-Murcia, M.; Dörnyei, Z.; Thurrell, S. (1997). «Direct Approaches in L2 Instruction: A Turning Point in Communicative Language Teaching?». *TESOL Quarterly*, 31 (2). pp. 141-152.
- Celio, C.I.; Durlak, J.; Dymnicki, A. (2011). «A Meta Analysis of the Impact of Service-Learning on Students». *Journal of Experiential Education*, 34 (2). pp. 164-181.
- Clayton, P.H. (2010). «Differentiating and Assessing Relationships in Service Learning and Civic Engagement: Exploitive, Transactional or Transformational». *Michigan Journal in Community Service Learning*, 12 (1). pp. 32-40.
- Clayton, P.H.; Bringle, R.G.; Hatcher, J.A. (eds) (2013). *Research on Service Learning: Conceptual Frameworks and Assessment*. Sterling (VA). Stylus.
- Clément, R.; Baker, S.; MacIntyre, P. (2003). «Willingness to Communicate in a Second Language: The Effects of Context, Norms and Vitality». *Journal of Language and Social Psychology*, 22 (2). pp. 190-209.

- Clément, R.; Gardner, R.C.; Smythe, P.C. (1977). «Motivational Variables in Second Language Acquisition: A Study of Francophones Learning English». *Canadian Journal of Behavioural Science*, 9 (2). pp. 123-133.
- Deci, E.L.; Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self Determination in Human Behaviour*. New York, Plenum.
- Dorado, S.; Giles, D.E. (2004). «Service-Learning Partnerships: Paths of Engagement». *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11 (1), pp. 25-37.
- Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Doyle, M.S. (2010). «A Responsive, Integrative Spanish Curriculum at UNC Charlotte». *Hispania*, 93 (1), pp. 80-84.
- Dunlap, M. et al. (2007). «White Students' Experiences of Privilege and Socioeconomic Disparities: Toward and Theoretical Model». *Michigan Journal of Community Service Learning*, 13 (2), pp. 19-30.
- Ehrlich, T. (1996). «Forward». In: Jacoby, B. et al., *Service Learning in Higher Education: Concepts and Practises*. San Francisco (CA). Jossey-Bass, pp. xi-xvi.
- Elorriaga M. (2007). «College Students as Tutors: Learning from the Latino Community at Adams County». *Hispania*, 90 (3), pp. 533-542.
- Eyler, J.; Giles, D.E. (1999). *Where's the Learning in Service-learning?*. San Francisco (CA). Jossey-Bass.
- Furco, A. (1996). «Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education» [online]. URL [http://www.wou.edu/~girodm/670/service\\_learning.pdf](http://www.wou.edu/~girodm/670/service_learning.pdf).
- Furco, A.; Billig, S.H. (eds). (2002). «*Service-Learning. The Essence of the Pedagogy*». Scottsdale (AZ). Information Age.
- Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London, Edward Arnold.
- Gardner, R.C. (2005). *Integrative Motivation and Second Language Acquisition* [online]. Joint Plenary Talk at the Canadian Association of Applied Linguistic/Canadian Linguistics Association. London. URL <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/caaltalk5final.pdf>.
- Giles, D.E.; Honnet, E.P.; Migliore, S. (1991). *Research Agenda for Combining Service and Learning in the 1990s*. Raleigh (NC): National Society for Experiential Education.
- Godfrey, P.C.; Grasso, E.T. (eds.) (2000). *Working for the Common Good: Concepts and Models for Service Learning in Management*. Washington (DC): American Association for Higher Education.
- Grandin, J. (2006). «Globalization and Implications for the Professions». In: Heining-Boynton, A.L. (ed.), *2005-2015: Realizing Our Vision of Languages for All*. Upper Saddle River (NJ): Prentice Hall, pp. 175-198.



- Grim, F. (2010). «Giving Authentic Opportunities to Second Language Learners: A Look at a French Service-Learning Project». *Foreign Language Annals*, 43 (4), pp. 605-623.
- Hale, A. (1999). «Service-Learning and Spanish: A Missing Link». In: Hellebrandt, J.; Varona, L. (eds.), *Construyendo Puentes (Building Bridges). Concepts and Models for Service Learning in Spanish*. New York: Stylus, pp. 9-31.
- Heining-Boynton, A. (ed.) (2006). *2005-2015: Realizing Our Vision of Languages for All*. Upper Saddle River (NJ): Prentice Hall.
- Hellebrandt, J.; Jorge, E. (2013). «The Scholarship of Community Engagement: Advancing Partnerships in Spanish and Portuguese». *Hispania*, 96 (2), pp. 203-214.
- Hertzler, M. (2012). «Service Learning as a Pedagogical Tool for Language Teachers». In: Sildus, T. (ed.), *Touch the World: 2012 Report of the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages*. Eau Claire (WI): RMT, pp. 21-46.
- Howard, J. (ed.) (2001). *Service-Learning: Course Design Workbook*. Ann Arbor (MI): OCSL Press, University of Michigan.
- Jacoby, B. (2014). *Service-Learning Essentials: Questions, Answers and Lessons Learned*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Jones, S.R. (2003). «Principles and Profiles of Exemplary Partnerships with Community Agencies». In: Jacoby, B. et al. (eds.), *Building Partnerships for Service Learning*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Jorge, E. (2010). «Where is the Community?». *Hispania*, 93 (1), pp. 135-138.
- Lear, D.W.; Abbott, A.R. (2008). «Foreign Language Professional Standards and CSL: Achieving the 5 C's». *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14 (2), pp. 76-86.
- Lear, D.W.; Sanchez, A. (2013). «Sustained Engagement with a Single Community Partner». *Hispania*, 96 (2), pp. 238-251.
- Hashimoto, Y. (2002). «Motivation and Willingness to Communicate as Predictors of Reported L2 Use: The Japanese ESL Context». *Second Language Studies*, 20 (2), pp. 29-70.
- Higher Education Quality Committee (2006). *Service Learning in the Curriculum. A Resource for Higher Education Institutions*. Council on Higher Education, Pretoria: South Africa.
- MacIntyre, P. et al. (1998). «Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation». *Modern Language Journal*, 82 (4), pp. 545-562.
- MacIntyre, R. et al. (2001). «Willingness to Communicate, Social Support and Language-Learning Orientations of Immersion Students». *Studies in Second Language Acquisition*, 23 (3), pp. 369-388.
- MacIntyre, R. et al. (2002). «Sex and Age Effects on Willingness to Communicate, Anxiety, Perceived Competence and L2 Motivation among



- Junior High School French Immersion Students». *Language Learning*, 52 (3), pp. 537-564.
- MacIntyre, R. et al. (2003). «Talking in Order to Learn: Willingness to Communicate and Intensive Language Programs». *Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 59 (4), pp. 589-608.
- MacIntyre, P.D.; Charos, C. (1996). «Personality, Attitudes, and Affect as Predictors of Second Language Communication». *Journal of Language and Social Psychology*, 15 (1), pp. 3-26.
- MacIntyre, P.D.; MacKinnon, S.P. (2007). «Embracing Affective Ambivalence: A Research Agenda for Understanding the Interdependent Processes of Language Anxiety and Motivation». Paper presented at City University of Hong Kong, June 2007.
- Malkin, F. (2010). *The Effects of Service Learning Participation in Foreign Language Classes on Students' Attitudes towards the Spanish Language and Culture and Their Language Proficiency* [PhD dissertation]. New York: Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development, New York University.
- McCroskey, J.C. (1992). «Reliability and Validity of the Willingness to Communicate Scale». *Communication Quarterly*, 40 (1), pp. 16-25.
- McCroskey, J.C.; Baer J.E. (1985). *Willingness to Communicate: The Construct and its Measurement*. Paper presented at the annual convention of the Speech Communication Association, Denver (CO).
- McCroskey, J.C.; Richmond, V.P. (1987). «Willingness to Communicate». In: McCroskey, J.C.; Daly, J.A. (eds), *Personality and Interpersonal Communication* [online]. Newbury (CA). SAGE, pp. 129-156. URL [http://www.jamescmccroskey.com/publications/bookchapters/008\\_1987\\_C3.pdf](http://www.jamescmccroskey.com/publications/bookchapters/008_1987_C3.pdf).
- McGoldrick, K.M.; Ziegert, A.M. (eds). (2001). *Putting the Invisible Hand to Work: Concepts and Models for Service-Learning in Economics*. Washington (DC): American Association for Higher Education.
- Miron, D.; Moely, B.E. (2006). «Community Agency Voice and Benefit in Service Learning». *Michigan Journal of Community Service Learning*, 12 (2), pp. 27-37.
- Modern Language Association (MLA) (2007). *Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World* [online]. New York: Modern Language Association of America. URL [http://www.mla.org/pdf/forlang\\_news\\_pdf.pdf](http://www.mla.org/pdf/forlang_news_pdf.pdf).
- Modern Language Association (MLA) (2009). *Report to the Teagle Foundation on the Undergraduate Major in Language and Literature* [online]. New York: Modern Language Association of America. URL [http://www.mla.org/pdf/2008\\_mla\\_whitepaper.pdf](http://www.mla.org/pdf/2008_mla_whitepaper.pdf).
- Morris, A. (2001). «Serving the Community and Learning a Foreign Language: Evaluating a Service-Learning Programme». *Language, Culture and Curriculum*, 14 (3), pp. 244-255.

- Mullaney, J. (1999). «Service Learning and Language Acquisition and Practice». In: Hellebrandt, J.; Varona, L. (eds.), *Construyendo Puentes (Building Bridges). Concepts and Models for Service Learning in Spanish*. New York: Stylus, pp. 49-60.
- National Association of Colleges and Employers (2014). *Job Outlook: The Candidate Skills/Qualities Employers Want, the Influence of Attributes* [online]. URL <http://www.naceweb.org/s11122014/job-outlook-skills-qualities-employers-want.aspx#sthash.fxzGvN01.dpuf>.
- National Standards for Foreign Language Learning (1996). [http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/StandardsforFLLexec-summ\\_rev.pdf](http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/StandardsforFLLexec-summ_rev.pdf).
- Nelson, A.; Scott, J. (2008). «Applied Spanish in the University Curriculum: A Successful Model for Community-Based Service Learning». *Hispania*, 91 (2), pp. 446-460.
- Pak, C. (2013). «Service-Learning for Students of Intermediate Spanish: Examining Multiple Roles of Foreign Language Study» [online]. In: Dohnau, S. (ed.), *MultiTasks, MultiSkills, MultiConnections. 2013 Report of the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages*. Eau Claire (WI): RMT, pp. 103-126. URL <http://www.csctfl.org/documents/2013Report/Chapter%207.pdf>.
- Pellettieri, J. (2011). «Measuring Language-Related Outcomes of Community-Based Learning in Intermediate Spanish Courses». *Hispania*, 94 (2), pp. 285-302.
- Pellettieri, J. Varona, L. (2008). «Refocusing Second Language Education». *Academic Exchange Quarterly*, 12 (3), pp. 16-22.
- Polansky, S.G. (2004). «Tutoring for Community Outreach: A Course Model for Language Learning and Bridge Building Between Universities and Public Schools». *Foreign Language Annals*, 37 (3), pp. 367-373.
- Rabin, L. (2011). «Community Service and Activism in Heritage Languages». *Foreign Language Annals*, 44 (2), pp. 338-352.
- Rama, D.V. (ed.) (1998). *Learning by Doing: Concepts and Models for Service-Learning in Accounting*. Washington (DC): American Association for Higher Education.
- Sigmon, R.L. (1996). *Journey to Service-Learning: Experiences from Independent Liberal Arts Colleges and Universities*. Washington (DC): Council of Independent Colleges.
- Stacey, K.; Rice, L.R.; Langer, G. (2001). *Academic Service-Learning Faculty Fellows' Attitudes and Actions: From a National and International Perspective*. Paper presented at the 5th Annual International K-H Service Learning Conference (East Lansing [MI], 13-15 November 2005).
- Tapia, M.N. (2010). «Service Learning Widespread in Latin America», *Phi Delta Kappa*, 91 (5), pp. 31-32.
- Tilley-Lubbs, G. (2004). «Crossing the Border through Service-Learning: From Practice to Theory». *Hispania*, 87 (1), pp. 135-136.

- Varas, P. (1999). «Raising Cultural Awareness Through Service Learning in Spanish Culture and Conversation: Tutoring in the Migrant Education Program in Salem». In: Hellebrandt, J.; Varona, L. (eds.), *Construyendo Puentes (Building Bridges). Concepts and Models for Service Learning in Spanish*. New York: Stylus, pp. 123-136.
- Varona, L. (1999). «From Instrumental to Interactive to Critical Knowledge through Service Learning in Spanish». In: Hellebrandt, J.; Varona, L. (eds.), *Construyendo Puentes (Building Bridges). Concepts and Models for Service Learning in Spanish*. New York: Stylus, pp. 61-75.
- Vigilante, A. (2014). «Il Service Learning: come Integrare l'Apprendimento ed Impegno Sociale» [online]. *Educazione Democratica*, 4 (7). URL <http://educazionedemocratica.org/?p=2777>.
- Warren, J.L. (2012). «Does Service Learning Increase Student Learning? A Meta Analysis». *Michigan Journal of Community Service*, 18 (2), pp. 56-61.
- Weldon, A.; Trautmann, G. (2003). «Spanish and Service-Learning. Pedagogy and Praxis». *Hispania*, 86 (3), pp. 574-585.
- Worrall, L. (2007). «Asking the Community: A Case Study of Community Partner Perspectives». *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14 (1), pp. 5-17.
- Yoon, K.; Martin, D.; Murphy, A. (2012). «The Undergraduate Community Service Experience: Changing Perceptions of Diversity». *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 4 (2), pp. 29-39.
- Zapata, G.C. (2011). «The Effects of Community Service Learning Projects on L2 Learners». *Hispania*, 94 (1), pp. 86-102.
- Zentner, S. (2011). «Lernen durch Engagement». *Service-learning in German Schools*. Freudenberg Foundation: Weinheim.
- Zlotkowski, E. (1998) (ed). *Successful Service-Learning Programs: New Models of Excellence in Higher Education*. Boston (MA): Anker.
- Zlotkowski, E. (2007). «The Case for Service Learning». In: McIlrath, L.; Mac Labhrainn, I. (eds), *Higher Education and Civic Engagement: International Perspectives*. Aldershot (UK): Ashgate, pp. 37-54.
- Zuber-Skerritt, O. (2001). «Action Learning and Action Research: Paradigm, Praxis and Programs». In: Sankara, S.; Dick, B.; Passfield, R. (eds), *2001 Effective Change Management through Action Research and Action Learning: Concepts, Perspectives, Processes and Applications*. Lismore: Southern Cross University Press, pp. 1-20.

## Appendice

Tabella 1. Standards for Foreign Language Learning (ACTFL)

---

### Communication

Communicate in Language other than English

**Standard 1.1:** Students engage in conversations, provide and obtain information, express feelings and emotions, and exchange opinions.

**Standard 1.2:** Students understand and interpret written and spoken language on a variety of topics.

**Standard 1.3:** Students present information, concepts and ideas to an audience of listeners or readers on a variety of topics.

---

### Cultures

Gain Knowledge and Understanding of other Cultures

**Standard 2.1:** Students demonstrate an understanding of the relationships between the practices and the perspectives of the culture studied.

**Standard 2.2:** Students demonstrate an understanding of the relationships between the products and the perspectives of the culture studied.

---

### Connections

Connect with Other Disciplines and Acquire Information

**Standard 3.1:** Students reinforce and further the knowledge of other disciplines through the foreign language.

**Standard 3.2:** Students acquire information and recognize the distinctive viewpoints that are only available through the foreign language and its cultures.

---

### Comparisons

Develop insight in the nature of Language and Culture

**Standard 4.1:** Students demonstrate understanding of the nature of language through comparisons of the language studied and their own.

**Standard 4.2:** Students demonstrate understanding of the concept of culture through comparisons of the cultures studied and their own.

---

### Communities

Participate in Multilingual Communities at Home and Around the World

**Standard 5.1:** Students use the language both within and beyond the school setting.

**Standard 5.2:** Students show evidence of becoming life-long learners by using the language for personal enjoyment and enrichment.

---

