

3.2. Le fasi dell'unità didattica

Il teatro mimico

Durante il primo incontro viene utilizzato il copione mimico-teatrale nel quale l'avventura la storia viene mimata dall'insegnante e dagli alunni secondo modalità precise: il docente crea dapprima un'atmosfera collaborativa e rilassata – tramite un rituale ricorrente con il quale i bambini sono invitati ad entrare nel mondo immaginario in cui si parla la nuova lingua – e poi inizia a raccontare, con gesti e parole, gli eventi della storia che gli alunni, dopo di lui, ripeteranno assumendo di volta in volta i ruoli dei vari personaggi. Ogni discente interpreta cioè tutti i ruoli in un'alternanza di turni conversazionali con l'insegnante. E' così che egli vive la lingua e la interpreta, colorandola di emozioni e sensazioni facilmente comprensibili perché legate alla sua esperienza quotidiana: il protagonista corre, è stanco, si siede, ha freddo, è triste, felice ecc. In questa prima fase la storia viene proposta dunque con movimenti mimici ed espressioni chiare e molto esplicite in modo che sia comprensibile anche senza conoscere il significato delle parole che l'accompagnano. Per questo i bambini non richiedono spiegazioni o traduzioni ma inferiscono il significato di quelle parole 'strane' e 'diverse' dal contesto situazionale, in modo del tutto naturale.

A titolo esemplificativo ecco una parte del primo atto del copione mimico-teatrale della prima avventura di *Hocus the dinocroc* (30):

ACT I

The pupils are in a circle.
The teacher is one step
outside the circle. The
teacher indicates the centre
of the circle. Here lies the
imaginary egg. The teacher
as narrator:

The teacher shows the egg
with her hands. Then she
says:

Once upon a time there was
an egg.

The teacher goes back into
the middle and crouches
small as if she were inside an
egg:

The egg of a dinocroc. And
inside the egg was Hocus!

The teacher as narrator
outside the circle, cups her
ear and whispers:

Crocc croc croc

The pupils cup their ears
and listen. They say: Sssh...listen!

The teacher returns to the
position of the curled up
Hocus and knocks against
the inside of the eggshell
with her fists: Sssh...Listen

The teacher beckons the
children to close in the circle
and imitate her: Rat tat tat

The teacher as narrator:

The teacher stays where she is
and followed by the pupils
knocks louder: Rat tat tat
Hey, what's this?

Louder:

The teacher carefully breaks
the egg from inside, pushing
the eggshell away with
alternate hands as she says
'crrrk', and slowly rising
from the crouched position: Rat tat tat
Rat Tat Tat!

All the children do the same:

When all the pupils are
standing, the teacher as
Hocus steps out of the shell
and looks around the new
world with amazement: Croc... croc... croc...
Croc... croc... croc...

Hocus says while raising one
hand in greeting:

Oh!...

Hello...

Hello!

La storia illustrata

Dopo una o più teatralizzazioni della storia, ai bambini verrà chiesto di sedersi accanto all'insegnante e di ascoltare la narrazione della stessa storia seguendo le immagini del libretto illustrato. Spesso i docenti ingrandiscono le figure e costruiscono dei veri e propri cartelloni che riproducono le varie sequenze narrative per rendere il materiale di più efficace fruizione da parte dei bambini. La stessa avventura infatti verrà raccontata dall'insegnante che questa volta si limiterà ad indicare i disegni relativi alle frasi pronunciate. La magia del 'raccontare una storia' non ha bisogno di grandi spiegazioni, tutti gli alunni resteranno incantati dal docente che ancora una volta darà voce a quei personaggi seguendo però una nuova procedura. E' importante infatti che la storia drammatizzata venga poi riproposta con l'aiuto di un testo illustrato affinché anche i pochi dubbi rimasti sul significato di alcune sequenze possano essere superati grazie all'apporto iconografico. Questa fase darà inoltre l'opportunità al docente di rinforzare l'apprendimento del materiale linguistico presentato in precedenza.

Il mini-musical

La terza ripetizione della storia avverrà con il supporto della musica. Ogni avventura è infatti stata trasformata anche in mini-musical nel quale parole e rumori vengono concatenati sulla base di una colonna sonora accattivante e facilmente memorizzabile. Lo scopo è quello di riproporre gli esponenti linguistici della storia sottoforma di versi di una lunga canzone che il bambino canterà e ballerà di nuovo. La versione musicale (con o senza testo) ha infatti il grande vantaggio di poter essere imparata a memoria con il minimo sforzo ed il massimo piacere; i bambini infatti, ancor più coinvolti emotivamente, riprodurranno volentieri l'avventura che ormai conoscono.

Le attività integrative

Dopo i primi incontri in cui il format viene rivissuto nelle tre modalità: mimico-gestuale, sonora e visiva, il docente organizzerà un'attività ludica atta a rinforzare il lessico e le strutture apprese: si giocherà al **domino** con le carte raffiguranti gli oggetti della storia da un lato e la parola corrispondente dall'altro. Poi, se i bambini sanno leggere, si proporranno degli esercizi

di completamento o di lettura e comprensione di brevi passi del format.

In questo modo, alternando la tipologia delle attività ogni 5/10 minuti, non si rischierà di vedere abbassarsi la soglia di attenzione e si costruirà un curriculum che prevede 15 brevi incontri (le quattro fasi coprono un periodo che va da 20 a 40 minuti) per ogni format. Naturalmente dopo aver ripetuto la prima storia, nelle diverse modalità, per 4/5 volte si passerà alla seconda e poi, prima di iniziare la terza, si tornerà ancora alla prima per delle altre ripetizioni e così di seguito. Ogni gruppo di format inoltre può costituire materiale per l'attività dell'**inventastorie**: i bambini, con l'aiuto dell'insegnante, creano una storia nuova mettendo insieme personaggi, azioni e luoghi dei vari format studiati in precedenza secondo una sequenza del tutto originale.

3.3. La formazione dell'insegnante

Un approccio all'insegnamento delle lingue straniere che sia improntato esclusivamente sull'utilizzo dei format richiede ovviamente una preparazione specifica da parte dell'insegnante. Il progetto guidato da T. Taeschner ha avuto infatti una doppia valenza: quella di ricaduta metodologica sugli scolari delle scuole materne e quella di formazione dei docenti. Questo approccio didattico infatti, portato avanti in collaborazione con il Ministero della Pubblica Istruzione – servizio scuola materna – ha previsto anche un corso di preparazione linguistico (inglese) e metodologico che si è svolto in tre anni (97/98, 98/99, 99/00) ed ha coinvolto 120 insegnanti provenienti da tutta Italia. La formazione, effettuata a Roma in tre incontri di 15 ore ciascuno, a distanza di circa 2 mesi l'uno dall'altro, intendeva preparare i docenti sia nel versante della competenza linguistica sia in quello della realizzazione didattica del modello 'format'. Tutto questo si è reso necessario per la mancanza di preparazione delle insegnanti della scuola materna italiana (con nessuno o pochi anni di studio della lingua straniera alle spalle) a cui, tuttavia, si richiedeva di introdurre la L2 tra le materie d'insegnamento (Cfr. Progetto Lingue 2000). Fino a quel momento, per le maestre di scuola elementare, il Ministero aveva sopperito con corsi di preparazione di 300 o 500 ore da effettuarsi come aggiornamento in servizio. Il corso di Roma intendeva invece sperimentare un modello di formazione diverso, chiamato *Brick Model*, secondo il quale ogni format costituiva un 'mattoncino' sul quale edificare le conoscenze successive. Alle insegnanti non veniva impartito un insegnamento linguistico generale ma si puntava soprattutto sulla competenza orale e di 'azione'. Ad ogni incontro veniva insegnato un format che i docenti dovevano riprodurre più volte (nelle tre modalità diverse) in attività svolte a coppie ed in gruppo utilizzando la lingua inglese. Alla fine di ogni sessione di lavoro veniva distribuito il materiale occorrente per continuare la formazione a casa: un'audio cassetta, per il riascolto del copione teatrale drammatizzata da un attore madre linguista, una video cassetta contenente l'azione mimata, una musicassetta con il mini-musical – nella versione cantata e strumentale – ed il libretto illustrato con la storia narrata e gli esercizi integrativi. Il modello di formazione prevedeva dunque un aggiornamento continuo svolto sia individualmente dall'insegnante, a casa, sia a scuola con i bambini. L'idea era quella di apprendere sempre meglio ogni singola storia mentre la si riproduceva con la propria classe e di edificare i format narrativi successivi sulle fondamenta dei primi in un costante reimpiego di lemmi e strutture. L'indagine compiuta per valutare il grado di apprendimento della lingua inglese da parte degli insegnanti coinvolti nel progetto (34) ha riportato dei risultati positivi: gli insegnanti con nessuna conoscenza della lingua inglese hanno raggiunto un grado soddisfacente di

preparazione, facendo dei progressi notevoli, quelli che avevano già una competenza medio-bassa hanno migliorato in proporzione minore facendo registrare comunque una preparazione adeguata al compito richiesto ed il gruppo avanzato ha mostrato un miglioramento ancora inferiore, probabilmente perché partiva da una competenza linguistica già più che adeguata al bagaglio linguistico previsto dai format del 1° livello. La conclusione è stata che le insegnanti non 'hanno imparato l'inglese tout court; ma hanno imparato l'inglese necessario per poter insegnare... ' (32) con il format.

3.4. Conclusioni

L'approccio metodologico proposto da T. Taeschner e J.M. Artigal nel '*Progetto Interuniversitario di Ricerca In.Se.L.*' (Insegnamento delle seconde lingue. 1986) come riassunto nel Rapporto tecnico n° 9 (33), potrebbe essere schematizzato nei quattro principi fondamentali seguenti:

Fra insegnante e alunno deve esserci un'interazione di affetto...;

L'insegnante non deve comprendere la lingua madre del bambino se desidera che questi parli la nuova lingua...;

Le attività svolte fra insegnante e alunni devono avere le caratteristiche di un *format* narrativo che si svolge in L2;

La progressione linguistica relativamente alla struttura frasale si articola all'interno del *format* e relativamente al lessico nella somma dei vari *format*, seguendo le fasi di acquisizione della prima lingua.

Si è cercato insomma di ricostituire, quanto più possibile, le **condizioni interattive** proprie dell'acquisizione della lingua materna sul piano **psicologico** (instaurando un rapporto di affetto e reciproca fiducia), su quello **cognitivo** (presentando eventi ricorrenti e familiari per sollecitare inferenze e presupposizioni) e sul piano **linguistico** (soffermandosi sulle occorrenze lessicali e sintattiche tipiche del linguaggio di base del bambino).

Il format narrativo ripropone infatti brevi esperienze condivise e ripetute (le storie in inglese riprodotte nelle tre modalità descritte) nelle quali si instaura un'alternanza spontanea e naturale di turni conversazionali (recita l'insegnante e poi, ad un suo cenno, ripetono i bambini) ed una reciprocità di sguardi su cui si costruisce un clima di stima ed affetto tra adulto e bambini. Da un punto di vista **lessicale** poi si passa dalle singole **parole** alle **parole-frasi** (quei termini cioè, secondo la definizione di Scollon (34), che sono dotati di un alto tenore semantico, che possiedono un proprio distinto andamento intonazionale e pur essendo parole trasmettono un vero messaggio grazie all'utilizzo da parte del bambino di espedienti cinesici, prossemici e prosodici. Il bambino le pronuncia cioè accompagnandole con movimenti del corpo, espressioni del viso, o enfasi particolare. Pensiamo per esempio a : *Milk? Or cocoa?* che esplica in realtà la funzione linguistica dell'*offrire qualcosa a qualcuno*) fino a produrre **enunciati mononucleari e binucleari incompleti, completi e ampliati** (35). I discenti quindi costruiranno la loro interlingua seguendo gli stessi stadi dell'acquisizione della

prima lingua a cui questo approccio metodologico si ispira.

Il modello del format rientra tuttavia perfettamente anche nei dettami ministeriali relativi all'insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare. Nei programmi dell'1985 si legge infatti che "...**un breve tempo dedicato quotidianamente** alla lingua straniera durante le normali attività didattiche assicurerà la necessaria continuità nell'educazione linguistica e sarà ausilio non indifferente per rinforzare il processo d'apprendimento"; e ancora "La lettura e l'interpretazione dei **linguaggi iconico, musicale e motorio**, con i quali il fanciullo ha così forte consuetudine, possono favorire anche gli apprendimenti più complessi dell'area linguistica e logico-matematica.". Grande spazio viene inoltre dedicato – nella sezione relativa alla lingua straniera - alla trattazione dei vantaggi offerti da un approccio prevalentemente orale e **comunicativo** presentato tramite modalità di tipo **ludico**. Tutti requisiti perfettamente rappresentati nel modello del format:

quotidianità della ripetizione;

coinvolgimento delle modalità motoria, iconica e musicale;

elementi ludici presenti nella drammatizzazione e nelle attività integrative;

prevalenza della lingua orale (abilità di ascolto e produzione di enunciati orali).

Rimane ora da verificare se, ed in quale misura, questo approccio teatrale applicato a brevi storie fantastiche possa essere efficace anche con discenti più grandi. Alcune esperienze svolte nelle prime due classi elementari ⁽³⁶⁾ mostrano che gli alunni sono entusiasti delle procedure didattiche accettando volentieri di cimentarsi nelle varie fasi dell'Unità didattica. Alcune considerazioni vanno tuttavia fatte in relazione ai **contenuti** narrativi, alle opportunità di **reimpiego delle strutture linguistiche** insegnate attraverso il format ed alla consuetudine di parlare esclusivamente in **L2**.

Contenuti

Le storie prodotte dal gruppo di T. Taeschner si sono dimostrate più adatte ad un pubblico di giovanissimi - a cui peraltro erano rivolte - e di minor impatto emotivo con bambini di scuola elementare; quindi occorrerebbe forse adattare il materiale finora utilizzato alle esigenze ed ai gusti di discenti d'età compresa tra i 6 e i 12 anni, anche in vista della continuità prevista dalla riforma dei cicli.

Attività integrative

Con questi studenti inoltre, ma anche con gli alunni delle scuole dell'infanzia, sorge l'esigenza di incrementare le attività integrative proposte dal materiale *The Adventures of Hocus and Lotus*. Molti insegnanti infatti hanno sentito l'esigenza di creare esercizi di rinforzo e soprattutto di reimpiego in altri contesti situazionali delle parole e delle strutture morfo-sintattiche presentate nei vari format. Si è notato cioè che, molte volte, i discenti rimanevano troppo legati al contesto immaginario ricreato dalla storia senza avere piena coscienza della possibilità di utilizzare quegli enunciati – pur perfettamente appresi – in altre situazioni di vita quotidiana. Si tratta quindi di dare maggiore spazio ed importanza alla quarta fase dell'unità didattica, quella delle attività integrative, fornendo l'opportunità ai discenti di produrre frasi

sempre più autonome che potrebbero poi essere applicate anche alle fasi di gioco libero o di routine giornaliera (i format elencativi citati da Bruner ma poco ripresi dal modello romano). Questa stessa sensazione di ristrettezza viene riproposta nei commenti di alcune insegnanti che si sentono inadeguate da un punto di vista linguistico (soprattutto quei docenti di scuola materna la cui competenza in lingua inglese è ristretta alla conoscenza dei format) e limitate dalla schematicità della ripetizione proposta dal modello. A volte sorge infatti l'esigenza, in docenti ed alunni, di provare altre attività che non rientrano strettamente nell'unità didattica tipo. Penso ad esercizi di lettura e scrittura o di riflessione linguistica di tipo contrastivo che spesso vengono sollecitati dagli studenti stessi, specialmente nelle ultime classi. A tutto questo si potrebbe rimediare adottando l'approccio del format con più elasticità ed in maniera non esclusiva soprattutto, come ho già detto, con discenti più grandi.

L'interazione in L2

Per quanto riguarda il secondo principio del rapporto tecnico n° 9 già citato, quello relativo all'**interazione comunicativa** condotta interamente **in lingua inglese** (per sfruttare la motivazione più autentica: parlo nella lingua del mio interlocutore per farmi capire), occorre un discorso più ampio. Nella scuola dell'infanzia il grande vantaggio derivato dall'utilizzo di insegnanti di madrelingua inglese, che si esprimono e mostrano di capire esclusivamente la propria lingua d'origine, è quello di sfruttare la voglia di comunicare del bambino, il suo desiderio d'instaurare un rapporto interattivo con l'insegnante con l'unico mezzo possibile: la lingua straniera.

La situazione ideale, sarebbe dunque quella di potersi avvalere di un insegnante madrelingua, che parli e finga di comprendere solo la lingua oggetto di studio e che sia di servizio nella scuola ad orario pieno; è chiaro però che questa realtà risulta del tutto utopica ed irrealizzabile a vasto raggio sul territorio italiano, perciò occorre ricorrere a dei compromessi. Gli studenti hanno infatti, nella maggior parte dei casi, un insegnante – laureata in lingue straniere specialista o solo specializzata – che conoscono già e che in altri momenti della vita scolastica parla italiano.

A mio parere però lo svantaggio derivato da questa situazione può essere compensato da enormi vantaggi derivati dall'impiego di un docente in servizio nella scuola:

l'insegnante può pianificare il suo lavoro partendo dalle linee di base proprie della programmazione comune, in modo che i bambini non avvertano un distacco totale tra l'attività didattica condotta in L1 e quella svolta in L2 e siano più inclini a sperimentare il passaggio da una lingua all'altra.

il rapporto affettivo instaurato tra studenti ed insegnante è più saldo, perché frutto di una precedente frequentazione ed inoltre l'esperienza e la preparazione psicopedagogica del docente sono garanzie di una buona riuscita dell'interazione adulto-bambino (mi riferisco ai tempi di concentrazione, ai tipi di attività, alle regole della scuola e all'intero apparato organizzativo che la maestra di sezione conosce meglio)

l'orario di presenza dell'insegnante all'interno della scuola rende possibile – specialmente nella scuola materna - una continua reiterazione del processo

comunicativo in L2, favorisce la produzione spontanea in un contesto linguistico diverso (registro, calendario, cibi, tempo atmosferico ecc.) e fornisce l'occasione per verificare *in itinere* i risultati raggiunti;

l'organizzazione della scuola materna infine, che prevede gruppi disomogenei per età nelle ore del pranzo e del pomeriggio, rende possibile uno scambio di conoscenze linguistiche molto proficuo: i bambini giocando si scambiavano frasi in inglese e riportano, nel gioco dei ruoli, le storie drammatizzate con l'insegnante di L2.

A mio parere si tratta quindi di soppesare l'importanza di fattori contrapposti come:

la finzione del 'come se' (fittizia) contrapposta alla motivazione naturale allo scambio comunicativo in L2 (reale con un insegnante madrelingua); ma anche il coinvolgimento psico/affettivo del bambino e l'integrazione al progetto educativo della scuola ⁽³⁷⁾.



⁽²⁶⁾ Traute Taeschner insegna Tecniche di Osservazione del Comportamento Infantile e Psicolinguistica presso la facoltà di Psicologia dell'Università La Sapienza di Roma. Tra le sue pubblicazioni: **Insegnare la lingua straniera - Prospettive teoriche e didattiche per la scuola elementare**. Il Mulino, 1986; "La lingua straniera ed approccio ludico-contestuale". **Scuola e Città**, 9, 399-403, 1986; "Recitando s'impara". In **La scuola si aggiorna. Programma di aggiornamento a distanza dei capi di Istituto e docenti 1990-91. Apprendimento e insegnamento della lingua madre e della seconda lingua. Esperienze nella scuola materna**. RAI Radiotelevisione italiana DSE, Ministero della Pubblica Istruzione. Nuova ERI - Ed. RAI, 1990-91; "Insegnare con il format". In **La scuola si aggiorna. Programma di aggiornamento a distanza dei capi di Istituto e docenti 1990-91. Apprendimento e insegnamento della lingua madre e della seconda lingua. Esperienze nella scuola materna**. RAI Radiotelevisione italiana DSE, Ministero della Pubblica Istruzione. Nuova ERI - Ed. RAI 190-91; Taeschner, T. & Lerna, A. "Risultati di una sperimentazione relativa all'insegnamento della lingua straniera a bambini", **Lenguaje y Textos**, n. 1, 73-93, 1991; **A developmental Psycholinguistic Approach to Second Language Teaching**, Ablex, Norwood, 1991; **Il progetto In.Se.L.: una proposta teorica e pratica per l'insegnamento della lingua straniera, con particolare attenzione alla scuola elementare**. Laboratorio degli Studi Linguistici: Università di Camerino, 1991; **Insegnare con il format**, Nuova ERI, 1991; Taeschner, T., Corsetti, R., Lerna, A., **L'uso della narrazione per l'insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare**. Riassunto del IV Congresso Nazionale della SIPS, Divisione Psicologica Educativa, Milano: I.S.U. - Università Cattolica, 42, 1994; **Insegnare la lingua straniera con il format: un modello psicolinguistico per la scuola materna ed elementare**. Anicia, 1992; **Teaching foreign languages with the format approach - A Psycholinguistic model for kindergartens and primary schools**. European Union, Lingua Program - project n° 92 - 09/0783/I-VB, 1993; **The Adventures of Hocus and Lotus**. Vol. I, II e III, Franco Angeli, 1997-99.

(27) Cfr. Infra Modulo 1.

(28) J.S. Bruner, "From Communication to Language. A Psychological Perspective", in **Cognition**, 3, pp. 255-287, 1975, trad. it. in L. Camaioni (a cura di), **Sviluppo del linguaggio e interazione sociale**, Il Mulino, 1978;

J.S. Bruner, "The Ontogenesis of speech acts, in **Journal of Child Language**, 2, pp. 1-19, 1975;

J.S. Bruner, **Child's Talk. Learning to Use Language**. Norton, 1983.

(29) Cfr. Infra Modulo 3, La formazione dell'insegnante e Conclusioni.

(30) T. Taeschner in F. Sisti (a cura di), **Giochiamo in Inglese. La lingua straniera dai 3 ai 5 anni**, Ed. Goliardiche, Trieste, 1999, p. 20. La storia viene qui presentata in lingua inglese in quanto è la lingua più frequentemente insegnata come lingua straniera. I materiali di Hocus e Lotus esistono però anche in italiano, francese, tedesco, portoghese, danese, olandese e spagnolo.

(31) T. Taeschner, B. Caredda, S. Fedi, "*Primi risultati del progetto sperimentale per l'insegnamento di una lingua straniera nella scuola d'infanzia: Le Avventure di Hocus and Lotus*" in F. Sisti (a cura di), 1999.

(32) Ibidem, p. 54.

(33) T. Taeschner, Rapporto Tecnico n°9. Progetto europeo per l'insegnamento della lingua seconda a bambini. Guida per l'insegnante, Università di Roma "La Sapienza" - Dip. di Psicologia dei processi di sviluppo e Socializzazione.

(34) R. Scollon, "A real early stage: and Unzippered Condensation of a Dissertation on Child Language", in **Working Papers in Linguistics**, University of Hawaii, 5-6, pp. 68-81, 1978.

(35) D. Parisi, F. Antinucci, **Elementi di Grammatica**, Boringhieri, Torino, 1973

(36) Cfr. **Progetto LiReMar . La Lingua inglese nella scuola dell'infanzia**. Al sito web: www.liremar.cjb.net

(37) Sulla problematica insegnante specialista o specializzato cfr. S. Perugini, "Insegnante specialista, insegnante specializzato: un'indagine conoscitiva" pp. 95-115; e F. Sisti, "Il Progetto 'Giochiamo in inglese' – Scuole dell'infanzia del comune di Urbino", pp. 57-95, in F. Sisti (a cura di) 1999.