

Corso di Aggiornamento professionale e Master di primo livello in Lingua e Didattica dell'Inglese per Maestri

Obiettivi formativi specifici

“Lingua e Didattica dell’Inglese per Maestri” è un corso a distanza rivolto ad insegnanti che operano o opereranno nella scuola dell’infanzia e primaria e che intendono iniziare o riprendere lo studio della lingua inglese ed approfondire le proprie conoscenze in ambito didattico-metodologico, relativamente all’insegnamento di una lingua straniera in età precoce.

Il corso è il frutto di una ricerca che ha comportato anni di studio e sperimentazione nell'ambito della formazione di docenti della scuola primaria e dell'infanzia e presenta materiali già utilizzati dagli insegnanti del gruppo LIReMar (Lingua Inglese in Rete nella regione Marche) con i loro piccoli allievi: le storie di PUCK¹.

Il corso ha una doppia denominazione in quanto è rivolto sia a docenti già laureati (che potranno accedere al master di I livello) sia a docenti diplomati (che potranno iscriversi al corso di aggiornamento professionale). Il corso di aggiornamento prevede un numero inferiore di ore e potrà essere frequentato anche contemporaneamente ad un corso di laurea, mentre l’iscrizione al Master, che attribuirà 60 CFU, non potrà sovrapporsi a nessun altro percorso formativo.

Entrambi i corsi si rivolgono a docenti con competenze minime in lingua inglese (principianti assoluti e livello A1 del quadro di riferimento europeo) e presentano ed esercitano le strutture morfo-sintattiche, lessicali e pragmatiche di base dell’inglese. Il materiale linguistico proposto è inoltre accompagnato da una serie di approfondimenti didattico-metodologici relativi all’insegnamento di una lingua straniera in età precoce. L’offerta formativa² si muove dunque su tre fronti: quello strettamente **linguistico** (offrendo chiarimenti lessicali e morfo-sintattici di base e stimolando la motivazione ad approfondire lo studio della lingua, indicando gli strumenti più adatti), quello **metodologico** (presentando di volta in volta la teoria glottodidattica su cui si fondano approcci, metodi e tecniche) e quello **pragmatico** (fornendo dei materiali, adatti all’età dei discenti, che siano in sintonia con le linee teoriche tracciate: 6 testi-copione, 6 *mini-musicals* e 6 libretti illustrati con le storie di PUCK).

Settore occupazionale al quale si riferiscono gli obiettivi formativi del corso

Il corso intende formare figure di **insegnanti di inglese come lingua straniera** in grado di rispondere in modo concreto alle nuove esigenze della scuola dell’infanzia italiana. Già con il "Progetto Lingua 2000" il Ministero della Pubblica Istruzione aveva proposto l'introduzione della lingua straniera fin dai 4-5 anni (cento ore per raggiungere un livello definito propedeutico) ed il proseguimento del percorso curricolare con altre 300 ore da distribuire nei cinque anni seguenti. La recente riforma Moratti (Legge n°53/03), introducendo l’insegnamento della lingua straniera fin dal primo anno di scolarità, riprende queste indicazioni e prevede un piano nazionale di formazione per gli insegnanti di scuola primaria. Si prospettano quindi nuove esigenze che richiederanno mutamenti anche nell’ambito della professionalità degli insegnanti che potranno essere chiamati ad operare con alunni compresi nella fascia d’età di 3-6 anni. In numerosi istituti comprensivi e circoli didattici, d'altronde, si verifica già il caso dell’insegnante d’inglese cui sono affidati bambini di 4, 5, 6 e 7 anni (verticalizzazione tra scuola dell’infanzia e primo ciclo di scuola primaria). Gli insegnanti in questione hanno, di solito, una buona preparazione psico-pedagogica, ma possono presentare insicurezze metodologiche nel campo specifico dell’insegnamento di una lingua straniera oltre che lacune nella conoscenza della lingua stessa e degli strumenti per insegnarla. A questi docenti è rivolto in particolare il corso in oggetto.

¹ Cfr. Infra p.3: Allegato1: *Puck's stories*

² Cfr. Infra p. 2: Contenuti del corso

Contenuti del Corso di Master

Il programma del corso Master prevede:

Seminario comune in presenza:

- | | |
|--|-------|
| 1. Team work: lavorare in gruppo e in rete (un incontro) | 2 CFU |
| 2. La piattaforma per la didattica delle lingue (due incontri) | 4 CFU |
| 3. Il portfolio parlante (un incontro) | 2 CFU |

Primo modulo: *Formazione metodologica generale*

- | | |
|---|-------|
| 1. Principi di linguistica acquisizionale | 2 CFU |
| 2. Principi di psicolinguistica dell'età evolutiva | 2 CFU |
| 3. Principi di glottodidattica (la competenza linguistica e comunicativa) | 2 CFU |
| 4. Le abilità di ricezione e produzione orale in L2 | 2 CFU |

Secondo modulo: *Didattica dell'inglese per bambini*

- | | |
|--|-------|
| 5. Didattica della drammatizzazione | 2 CFU |
| 6. Il format | 2 CFU |
| 7. La rappresentazione teatrale | 2 CFU |
| 8. Il computer come strumento di simulazione | 2 CFU |

Terzo modulo: *Formazione linguistica*

- | | |
|----------------------------------|-------|
| 1. Unit 1: Read me a story | 4 CFU |
| 2. Unit 2: A brave pilot | 4 CFU |
| 3. Unit 3: Grubby the ghost | 4 CFU |
| 4. Unit 4: The Good Garden Gnome | 4 CFU |
| 5. Unit 5: Willy the Cowboy | 4 CFU |
| 6. Unit 6: Black Eyed Bob | 4 CFU |

Laboratorio linguistico: *Approfondimento*

Tirocio/stage

Prova finale

Laboratorio linguistico: <i>Approfondimento</i>	6 CFU
Tirocio/stage	4 CFU
Prova finale	2 CFU

Totale crediti **60 CFU**

Allegato 1: PUCK'S STORIES

Premessa

“Le storie di Puck” è un kit multimediale³ creato per insegnanti di lingua inglese che operano con alunni molto giovani (3–7 anni). L'intento degli autori è quello d'incrementare l'offerta di supporti glottodidattici destinati ad una fascia d'utenza solo recentemente coinvolta ufficialmente nel processo di formazione linguistica in L2.

Da pochi anni, infatti, si è finalmente allargato il campo dell'insegnamento della lingua straniera comprendendo anche gli ultimi anni di scuola dell'infanzia ed i primi di scuola primaria. Già con il "Progetto Lingua 2000"⁴ il Ministero della Pubblica Istruzione propose l'introduzione della lingua straniera fin dai 4-5 anni. Questa innovazione, che rispose ad una necessità da più parti evidenziata, diede uno stimolo aggiuntivo al desiderio, già presente in studenti e docenti, di arricchire l'educazione linguistica con l'apporto prezioso della conoscenza di una lingua straniera. Cominciare prima, tuttavia, non è necessariamente garanzia di successo. Si è scritto e detto molto sulla difficoltà di apprendere una lingua straniera nella scuola italiana. Circoscrivendo il campo a quella più studiata poi, l'inglese, si avverte, diffuso, il disagio di non poter disporre al meglio di questo strumento da tutti ritenuto ormai indispensabile al futuro cittadino europeo. Molte sono le cause di questa inadempienza non ultima, direi, la natura stessa della lingua: meccanismo perfetto ma in continuo divenire in cui tutti gli ingranaggi devono essere "unti" a dovere per poter funzionare contemporaneamente. La strada migliore da intraprendere sembra essere quella sperimentata nei paesi nei quali la lingua straniera viene insegnata accanto alla lingua madre come 'lingua seconda'⁵. Come strumento cioè, usato ogni giorno, in certi ambiti della vita sociale; una lingua 'veicolare' che diventi oltre che oggetto di studio, strumento per l'approfondimento di altre discipline. In quei paesi l'apprendimento inizia in età precoce e prosegue con continuità durante l'intero curriculum di studi.

Il 'Progetto Lingua 2000' sembra proprio aprirsi a tali esperienze: in esso si rileva l'importanza di "... aumentare il tempo di esposizione alla lingua ...", e s'introduce l'insegnamento della prima lingua straniera a 5 anni. Inoltre la successiva riforma Moratti, relativa alla scuola primaria, riprende queste indicazioni imponendo l'obbligo dell'insegnamento dell'inglese a partire dalla prima classe. La circolare ministeriale già citata fornisce anche indicazioni metodologiche relative ai contenuti (competenze comunicative....), ai tempi ("... moduli di apprendimento ...") alle prove di valutazione (...) e agli insegnanti interessati in prima persona a tale cambiamento (.....prima insegnanti specializzati e poi specialisti). Il recente Piano Ministeriale di Formazione per lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative e metodologiche-didattiche in lingua inglese degli insegnanti di scuola primaria va nella stessa direzione cercando di migliorare l'offerta formativa.

Queste sono le prospettive future che, come ho già detto, non garantiscono un successo automatico ma lasciano sperare in un progressivo potenziamento delle conoscenze linguistiche dei nostri futuri studenti ed insegnanti.

Si prospetta quindi una nuova realtà nel campo stesso della formazione degli insegnanti che hanno, di solito, una buona preparazione psico-pedagogica, frutto di studio e preziosa esperienza acquisita in anni ed anni di servizio, ma presentano insicurezze metodologiche nel campo specifico dell'insegnamento di una lingua straniera oltre che lacune nella conoscenza della materia stessa e degli strumenti per insegnarla (spesso devono affidarsi a reminiscenze di scuola media superiore o a soggiorni-studio all'estero).

Occorre dunque, a nostro parere, che la formazione si muova su tre fronti: quello strettamente linguistico (offrendo chiarimenti lessicali e morfo-sintattici di base e stimolando la motivazione ad approfondire lo studio della lingua, indicando gli strumenti più adatti) quello metodologico (presentando di volta in volta la teoria glottodidattica su cui si fondano approcci, metodi e tecniche

³ Cfr. Infra p.8

⁴ Circolare ministeriale n° 160/99

⁵ Cfr. Danieli S., (a cura di), *L'insegnamento delle lingue straniere nella scuola materna ed elementare*, Giunti e Lisciani Editori, Firenze, 1984;

proposte) e quello pragmatico (fornendo dei materiali adatti all'età dei discenti che siano in sintonia con le linee teoriche tracciate).

Aspetti pedagogici dell'insegnamento della lingua straniera in età precoce

La considerazione di fondo che ha guidato il nostro progetto di ricerca è stata che il gioco, o la finzione di per sé non bastassero a mettere in moto il complesso processo cognitivo che avrebbe portato alla produzione spontanea da parte dei bambini in L2. Le esperienze condotte in quella direzione infatti hanno spesso prodotto come risultato – da parte degli alunni – la ripetizione di parole o frasi in lingua straniera, memorizzate durante le lezioni, che però non venivano poi riutilizzate in altri contesti comunicativi. Il nostro **obiettivo** è invece quello di creare nei bambini la coscienza dell'esistenza di un diverso codice espressivo soggetto a meccanismi di regolazione simili a quelli della prima lingua e quindi possibile ambito per la formulazione di ipotesi linguistiche (produzione spontanea di frasi originali non sentite precedentemente) e strumento da poter utilizzare anche in contesti linguistici e situazionali diversi da quelli presentati durante le lezioni.

L'ipotesi linguistica assunta come premessa per il nostro progetto è che l'apprendimento di una lingua straniera in età precoce (ma studi recenti hanno dimostrato che ciò è vero anche per gli adulti) segua gli stessi meccanismi dell'acquisizione naturale della prima lingua, restando aperto l'accesso ai principi della *Grammatica Universale* (così come è intesa da Chomsky nel quadro della teoria generativa-trasformativa).

La mente del parlante è dotata cioè di una capacità linguistica geneticamente determinata che governa l'acquisizione sia di L1 che di L2. “La natura di questa facoltà è oggetto di una teoria generale della struttura linguistica che punta a scoprire l'insieme dei principi e degli elementi comuni a lingue umane acquisibili: questa teoria è ora definita Grammatica Universale... La G.U. può essere vista come una caratterizzazione della facoltà di linguaggio geneticamente determinata. Si può pensare ad essa come a un dispositivo per l'acquisizione del linguaggio, un componente innato della mente umana che genera una particolare lingua attraverso l'interazione con l'esperienza presentata.”⁶

Il presupposto teorico da cui ci siamo mossi è dunque quello **dell'innatismo chomskiano** unito alla consapevolezza, recentemente avvalorata da numerosi studi⁷, dell'enorme influenza esercitata dalla prima lingua.

Si tratta quindi di un approccio meno radicale, secondo il quale l'apprendimento di L2 risulterebbe mediato dalle caratteristiche già implicate in L1 e la costruzione della grammatica di L2 avrebbe come punto di partenza le proprietà della G.U. già attuate in L1.

Dal punto di vista didattico, questo approccio mira ad attuare procedure d'insegnamento che riattivino, per la lingua straniera, i dispositivi della grammatica universale alla base di qualsiasi lingua, tenendo tuttavia in debito conto il ruolo fondamentale giocato dalla lingua prima⁸.

Allo scopo di sollecitare nei bambini il desiderio di comunicare nella L2 si è tentato dunque di ricreare, quanto più possibile, le **condizioni interattive** proprie dell'acquisizione della lingua materna sul piano **psicologico** (instaurando un rapporto di affetto e reciproca fiducia tra adulto e bambino), 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).

Tutto questo però senza mai prescindere dalla conoscenza della L1, senza cioè fingere che l'alunno non conosca già un altro codice espressivo, ma al contrario, cercando di sfruttare tale conoscenza.

Quando un bambino infatti è alle prese con la scoperta della lingua materna non possiede altro strumento verbale per esplicitare le proprie intenzioni comunicative, mentre all'età di cinque anni

⁶ Chomsky N., *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*, Praeger, New York, 1986;

⁷ Cook V.J., *La Grammatica Universale*, Il Mulino, Bologna, 1990 (1988);

⁸ Per ulteriori approfondimenti Cfr. Sisti F., “ Giochiamo in inglese. Le scuole dell'infanzia del comune di Urbino ” in Sisti F. (a cura di), *Giochiamo in inglese. La lingua straniera dai 3 ai 5 anni*, Ed. Goliardiche, Trieste, 2003 (1999) ;

egli ha già acquisito in L1, non solo una buona competenza linguistica, ma anche quella paralinguistica, cinesica e prossemica⁹. Non solo cioè egli è in grado di produrre frasi formalmente corrette ma ha anche interiorizzato una conoscenza pragmatica tale da saper inviare messaggi appropriati al co-testo linguistico e al contesto situazionale.

Né si può mirare ad una qualche forma di bilinguismo, di solito realizzabile, come noto, con genitori di diversa nazionalità che sottopongono il bambino, contemporaneamente, a due codici linguistici diversi ma ugualmente importanti. La scuola dell'infanzia infatti, pur presentando il vantaggio della precoce età degli alunni, rimane sempre un ambiente scolastico in cui si attua l'apprendimento, e non l'acquisizione naturale, di una o più lingue. Ci è sembrato opportuno quindi mettere a frutto, piuttosto che ignorare, le conoscenze linguistiche degli alunni in L1; in fondo la coscienza che esistono modalità diverse per esprimere le stesse sensazioni e gli stessi contenuti è già presente nel bambino di questa età che sa utilizzare adeguatamente suoni, gesti, immagini, ideogrammi e simboli grafici. Senza considerare poi la presenza crescente, sia nelle scuole che in altri ambienti sociali, di alunni stranieri o bilingui che forniscono esempi quotidiani del valore simbolico della parola, della diversa possibilità di rappresentare la realtà attraverso il linguaggio.

L'esperienza condotta nasce dunque da un lato da una riflessione teorica di base, che riguarda la precocità come condizione favorevole all'apprendimento di una lingua, e dall'altro da un approfondimento metodologico volto ad individuare le strategie più efficaci al compimento di tale processo d'apprendimento.

Il paradosso dell'acquisizione del linguaggio¹⁰

Come vari celebri studi hanno dimostrato¹¹ la precocità è, senza dubbio, una condizione favorevole all'apprendimento delle lingue, Il tanto citato: "paradosso dell'acquisizione del linguaggio" lo dimostra in modo inequivocabile. Gli adulti riescono infatti a risolvere problemi cognitivi molto più complessi di quelli risolvibili dai bambini, ma si dimostrano meno capaci nell'ambito dell'acquisizione linguistica. Tutti noi abbiamo sperimentato tale paradosso confrontandoci con i nostri piccoli allievi o semplicemente con i nostri figli che, da bambini, riescono a far tesoro di ogni frase pronunciata nella lingua straniera, riproducendola perfettamente con accenti ed intonazione esatti. Tutti noi abbiamo registrato, d'altro canto, delusione e sconforto da parte di adulti che, magari per impellenti motivi di lavoro, cercano di apprendere senza successo una lingua straniera. Tale paradosso ci porta a riflettere sull'esistenza di una capacità umana innata, finalizzata esclusivamente all'apprendimento del linguaggio che si affiancherebbe a quella che chiameremo *intelligenza generale*. Gli studi condotti sull'acquisizione del linguaggio in circostanze insolite e i casi di S.L.I. (Specific Language Impairments), studiati dalla linguista Myrna Gopnik, confermano tale ipotesi, così come le più recenti scoperte fatte da un'équipe di linguisti, neurologi e psicologi dell'Università Vita-Salute del San Raffaele di Milano. Utilizzando una tecnica di neuro immagine, chiamata PET, che consente al ricercatore di osservare la funzione dinamica di un organo tramite l'emissione di positroni, gli studiosi del San Raffaele hanno identificato ed isolato le aree cerebrali coinvolte nell'attività linguistica specificatamente sintattica (ex: l'ordine delle parole nella frase) e quelle deputate al controllo delle regole grammaticali (ex: concordanza verbo-soggetto). Si è concluso che l'aspetto fonetico, quello morfologico e quello sintattico sono gestiti da regioni specifiche e diverse del cervello umano. Si tratta della conferma scientifica delle conclusioni raggiunte dalla riflessione teorica intrapresa da N. Chomsky e altri, fin dalla seconda metà del secolo scorso.

⁹ D. Hymes, *On communicative competence* in J.B. Pride, J. Holmes, (Eds.), **Sociolinguistics**, 1972.

¹⁰ Per ulteriori approfondimenti Cfr. Sisti F., " Aspetti pedagogici dell'insegnamento delle lingue straniere in età precoce" in Sisti F. (a cura di), *The Magic Line. LiReMar. L'inglese on-line nella scuola dell'infanzia*, Anicia, Roma, 2002;

¹¹ Per un buon quadro riassuntivo di tali studi cfr. R. Jackendoff, **Linguaggio e natura umana**, Bologna, Il Mulino, 1998;

Tornando dunque alla straordinaria facilità con cui i nostri piccoli alunni imparano una seconda lingua, dovremo partire dal presupposto che essi siano dotati oltre che dell'intelligenza generale (o delle "intelligenze multiple", come direbbe Gardner), indispensabile all'apprendimento linguistico, anche di una serie di geni specializzati alla creazione di una grammatica mentale e dunque deputati allo sviluppo della capacità linguistica. Ma come si sviluppa tale capacità? Quanta importanza riveste l'ambiente esterno con i suoi stimoli visivi ed uditivi? E come possiamo relazionare l'acquisizione della lingua madre all'apprendimento di una lingua straniera?

Si discute ancora su quali siano i ruoli precisi svolti dalle capacità generali e da quelle specialistiche nello sviluppo linguistico ma si concorda nell'individuare una base – così costituita – di natura innata, nella quale si innestano, ad un certo punto dello sviluppo del bambino, gli stimoli (uditivi e visivi¹²) provenienti dall'ambiente esterno. Jackendoff conclude che l'effetto dell'ambiente sarà ottimale solo quando i requisiti naturali risulteranno perfettamente operativi. Un bambino normodotato dunque, che avrà contatti col linguaggio durante il periodo critico (2-13 anni), svilupperà una perfetta padronanza linguistica non limitandosi ad imitare l'ambiente esterno ma creandosi un suo sistema interno, una sua grammatica mentale¹³. Tale grammatica, tuttavia, non sarà monolitica ma presenterà una serie di stratificazioni di natura sempre più complessa: dall'utilizzo simbolico dei singoli segni (capacità propria anche delle scimmie antropomorfe), si passa al livello dell'acquisizione del lessico di base e dell'ordine standard della frase, su cui si costruisce il livello superiore, relativo alle sottigliezze fonologiche e sintattiche, alle variazioni dell'ordine delle parole e all'utilizzo dei termini grammaticali (*function words*). Solo lo stadio più specialistico sembra risentire dell'influenza del periodo critico.

Su questo modello si innesta il processo che qui ci riguarda maggiormente: l'apprendimento della lingua straniera. Ancora una volta determinanti saranno gli stimoli in entrata, visivi ed uditivi, relativi alla lingua studiata che opereranno su una grammatica mentale già costituita in tutti i suoi parametri¹⁴. Ma quali sono le influenze reciproche tra questi due codici verbali diversi? Il *logical problem*, per riprendere un termine usato da Bley Vroman¹⁵, che occorre dunque spiegare è come mai l'acquisizione di una prima lingua sia così automatica ed "indolore" mentre lo stesso processo applicato alla seconda sia così complesso e faticoso, specie con l'avanzare dell'età del discente.

L'ipotesi che abbiamo scelto come premessa teorica del nostro progetto è che il soggetto apprenderebbe una lingua straniera ricorrendo agli stessi meccanismi d'apprendimento utilizzati per la L1 mediando però l'accesso alla G.U. attraverso le opzioni già scelte per la lingua madre. Per costituire una nuova grammatica mentale, capace di generare frasi corrette ed accettabili in L2, occorre dunque fare uno sforzo in più che chiamerebbe in causa un meccanismo di controllo (*control system*¹⁶), capace di trasformare il nuovo sistema di regole sintattiche (la competenza linguistica in L.S. - *competence*) in enunciati appropriati al contesto comunicativo (l'esecuzione linguistica - *performance*).

Come già evidenziato da Bruner¹⁷, la Natura, il corredo biologico, si incontra dunque con la Cultura; si unisce cioè agli stimoli interazionali necessari a produrre la padronanza linguistica di un parlante adulto. Più numerosi e differenziati saranno tali stimoli, più ricca sarà la rete di opzioni creata dalla nostra grammatica mentale. Questi presupposti ci portano a definire dei principi che costituiscono la base di tutto l'impianto metodologico adottato:

¹² Per analizzare l'importanza del canale sia uditivo che visivo si vedano le ricerche svolte su soggetti non vedenti e non udenti riportate in Jackendoff (1998) **Op.Cit**;

¹³ A questo proposito si vedano gli studi sulle lingue creole (Bickerton:1994) e sui 'sistemi domestici di segni' di soggetti non udenti (Goldin-Meadow et All: 1999);

¹⁴ Si parla di 'parametri' riferendosi ad uno dei tre modelli dell'acquisizione linguistica più comunemente noti (determinazione di parametri, competizione tra indici e conferma dell'ipotesi). Cfr. R.Job, C. Tonzar (1993);

¹⁵ Cfr. R. Bley Vroman, **The logical problem in foreign language learning**, in "Linguistic Analysis",v.20, n.1/2,1990,pp. 3-49;

¹⁶ M. Sharwood Smith, **The competence/control model, crosslinguistic influence and the creation of new grammars**, in E. Kellerman – M. Sharwood Smith (Ed.), **Crosslinguistic Influence in Second language acquisition**, Oxford, Pergamon, 1986;

¹⁷ J.S.Bruner, "**From communication to language. A psychological Perspective**"(1975) in *Cognition* 3, pp. 255-287; trad. it. in L. Camaioni (a cura di), *Sviluppo del linguaggio e interazione sociale*, Bologna, Il Mulino, 1978;

- la precocità rappresenta una condizione favorevole all'apprendimento di una lingua straniera in quanto il bambino ha costituito da poco la sua prima grammatica mentale e quindi risente ancora dell'influenza positiva del "periodo critico";
- l'apprendimento contemporaneo di più lingue favorisce lo sviluppo cognitivo del discente e determina una ricaduta positiva su ognuna di esse¹⁸.

L'impianto metodologico

Se il terreno su cui operiamo è dunque molto fertile e se i nostri bambini si mostrano straordinariamente abili non dobbiamo dimenticare tuttavia le implicazioni psico-affettive e motivazionali legate a questa fase delicata della crescita culturale dell'individuo. I nostri alunni si sono da poco impadroniti di un codice verbale efficace per esprimere le proprie sensazioni (la lingua materna) e sapranno riutilizzare, con poco sforzo, le stesse strategie d'apprendimento, pur modificando la **motivazione** di base ed il **contesto sociale** in cui operano.

La motivazione

Il desiderio di esprimersi nella lingua straniera non è più generato da un bisogno primario (farsi capire) e quindi dovrà essere stimolato da motivazioni di tipo **integrativo** e **strumentale**. Il bambino dovrà sentirsi parte di un disegno comune ed utilizzare la lingua straniera per stabilire relazioni intersoggettive con i suoi amici e con l'insegnante, in un contesto ludico in lingua straniera. **L'integrazione** col resto del gruppo avverrà quindi accettando la regola del "giochiamo in inglese". In questo contesto la lingua straniera non sarà ovviamente un oggetto di studio ma uno **strumento** di viaggio fantastico nel mondo di oggetti, animali e personaggi che vivono esperienze vicine al vissuto dei bambini. Nel gioco della drammatizzazione ogni alunno ricoprirà i vari ruoli utilizzando la lingua straniera come codice alternativo per esprimere azioni e sensazioni note. L'insegnante potrà parlare solo la L.S. (situazione che si verifica specie con docenti madre-lingua), oppure limitare il suo utilizzo alla fase di drammatizzazione della storia; l'importante sarà stabilire le "regole del gioco" e suscitare nei discenti il desiderio di comunicare in lingua straniera. Naturalmente tanto più lungo sarà il periodo di esposizione alla lingua, migliori saranno i risultati.

L'ambiente scolastico

Abbiamo detto che l'ipotesi di partenza è quella di far ripercorrere al bambino, per quanto possibile, le fasi dell'acquisizione della lingua materna. Naturalmente un'altra variante è costituita dal contesto situazionale nel quale si attua l'apprendimento: non siamo più tra le mura domestiche, il rapporto non è più uno a uno (un adulto – un bambino) ed i tempi di esposizione sono notevolmente ridotti. Siamo in un ambiente amichevole e familiare ma pur sempre istituzionalizzato (la scuola) ed il docente spesso interagisce con gruppi anche molto numerosi e per periodi limitati. Questi sono i vincoli che ci hanno indotto a scegliere una strategia metodologica basata sulla drammatizzazione di brevi situazioni narrative di argomento quotidiano (format), in cui **tutti** i bambini interpretano **tutti** i ruoli in un costante scambio conversazionale, il cui rapporto torna ad essere uno a uno (la maestra recita per prima, i bambini ripetono). In questo modo si ottimizzano i tempi di comprensione/produzione orale in lingua straniera e si elimina il rischio di ricadere in un semplice esercizio mnemonico di ripetizione, priva di significato, poichè i bambini verranno aiutati alla comprensione e al riutilizzo dei vari lemmi durante le altre fasi della lezione.

Format: il modello originale

Il termine **format**, che avrà per noi una connotazione del tutto glottodidattica, in linea con le importanti ricerche e i progetti sperimentali condotti dal gruppo guidato da T. Taeschner¹⁹, fu usato

¹⁸ Cfr. Gli studi sul bilinguismo di Spolsky, Cooper (1977 e 1978), Bratt Paulston (1980), Dulay, Burt, Krashen (1982), K. Hakuta (1986), R. Titone (1986), F. Grosjean (1992), P.E. Balboni (1996), Fabbro (1996), Cummins, Corson (1998);

per la prima volta da Bruner (1975), in ambito psico-linguistico, per indicare quelle micro-situazioni abituali ed altamente prevedibili che costituiscono la base dell'interazione tra adulto e bambino. L'ipotesi che viene sostenuta è che ogni bambino sia sollecitato a parlare da un contesto situazionale familiare in cui ricorrono termini noti uniti a segnali mimico-gestuali precisi. Si tratta di una forma di ritualità che viene ripetuta ad ogni "cambio di pannolini", ad ogni "bagnetto", ad ogni "format" appunto, che rappresenta così per il bambino un modello di scambio comunicativo familiare. Bruner analizza il passaggio dalle "modalità di bisogno" a quelle di "scambio" fino alla cosiddetta "modalità reciproca" (che altro non è che un primo esempio di interazione comunicativa) chiarendo come gli argomenti dell'azione forniscano una base generativa proto-semantica per il linguaggio del bambino²⁰. Questo modello psico-linguistico viene ripreso da T. Taeschner ed applicato all'insegnamento delle lingue straniere nella scuola dell'infanzia con enorme successo. Si tratta di una metodologia che tende a trasferire alla didattica delle lingue straniere in età precoce le caratteristiche proprie dell'acquisizione della L1 da un punto di vista psicologico, cognitivo e linguistico. L'insegnante infatti deve poter instaurare, con ogni alunno, un rapporto psicologico di stima ed affetto basato su una costante alternanza di turni conversazionali e di reciprocità di sguardi. Dal punto di vista cognitivo le situazioni d'apprendimento devono essere altamente prevedibili, basate sull'esperienza quotidiana del bambino e dunque capaci di stimolare le strategie di predizione linguistica che spingeranno l'alunno a parlare in lingua straniera. Dal punto di vista strettamente linguistico poi si dovrà ripercorrere il cammino già intrapreso per la lingua materna: da semplici parole, a costruzioni verticali²¹, a frasi sempre più complesse. Questo è l'impianto metodologico di base che ha ispirato la creazione delle *storie di Puck*.

Format: il modello di LiReMar

Il *format*²² ha, per noi, preso la forma della storie di *Puck*, un protagonista dell'età di 3/4 anni che vive con la sua famiglia: un papà falegname, una mamma costumista teatrale e due sorelle (Rita e Sue) dell'età di 16 e 8 anni. Il bambino, che non sa ancora leggere, chiede a turno ai suoi familiari di raccontargli delle storie dal suo libro di favole preferito e ad ogni racconto, grazie alla sua fervida immaginazione, si immedesima col protagonista diventando di volta in volta un pilota d'aereo, un cowboy, un fantasma, un piccolo gnomo ed un pirata.

L'ambientazione prescelta tiene conto delle esigenze didattiche già esposte e fornisce una grande varietà di stimoli visivi aggiuntivi rispetto a quelli collegati al bagaglio lessicale presentato nelle diverse storie.

Caratteristiche musicali

I testi da drammatizzare (script) sono stati poi rielaborati per adattarsi alla versione musicale. Il compito del musicista è stato quello di fornire ritmi avvincenti e facilmente memorizzabili dai bambini, che si combinassero con le esigenze testuali e mimico gestuali del copione. Durante il mini-musical il bambino, infatti, canta un testo simile a quello del copione teatrale, drammatizzandone di nuovo le azioni..

Lo scopo di questa modalità di presentazione è quella di rinforzare la memorizzazione del linguaggio appreso grazie all'ausilio della musica.

Caratteristiche grafiche

¹⁹ 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 numerose pubblicazioni: *L'Insegnante Magica*, Ed. Borla, Roma, 2002;

²⁰ J.S. Bruner, *Child's talk. Learning to use language*, New York, WW Norton & Co., 1983;

²¹ Per la definizione di "costruzione verticale" cfr. 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;

²² Viene definito *format elencativo* la routine di azioni condivise tra adulto e bambino nella vita quotidiana e *format narrativo* un insieme di azioni concatenate in una storia secondo una sequenza prevedibile che stimola previsioni circa i possibili sviluppi.

La terza fase dell'unità didattica è rappresentata dalla lettura partecipata del libretto illustrato. I bambini cioè si siedono intorno alla maestra ed ascoltano mentre sono sollecitati ad intervenire fornendo elementi della storia appresi in precedenza. Il testo scritto dunque, che compare come didascalia, è utilizzato solo dalla maestra, ed i bambini saranno attratti esclusivamente dalle illustrazioni. A quest'età infatti l'immagine è testo, si sostituisce cioè al codice verbale ed ha la doppia funzione di incantare, incuriosire, sollecitare la fantasia del bambino da un lato e di spiegare i possibili fraintendimenti lessicali dall'altro.

Le illustrazioni devono quindi essere chiare, facilmente decifrabili ed allo stesso tempo attraenti in modo da illustrare il materiale ed, allo stesso tempo, da realizzare le esigenze di tipo glottodidattico individuate. Per questo il lavoro di creazione deve essere fatto in équipe.

Lo staff

Per la produzione delle storie di *Puck* sono state coinvolte varie figure professionali: un grafico, un musicista, dei docenti di scuola dell'infanzia e primaria, degli esperti di glottodidattica e dei madrelingua inglesi ed americani.

Il lavoro d'équipe si è quindi svolto sulla base di una fitta rete di condizionamenti reciproci di cui vorrei fornire solo due esempi:

1. La creazione degli ambienti della casa ha aperto una problematica relativa alle connotazioni culturali da fornire agli alunni (la cucina doveva essere sul modello anglosassone o di stile italiano?);
2. L'esigenza linguistica di creare avventure fantastiche (format narrativi) e storie più realistiche (format elencativi = routine di azioni condivise tra adulto e bambino nella vita quotidiana) è stata soddisfatta dall'idea di ambientare tutte le storie all'interno della casa e di fornire una scenografia mista : gli oggetti fantastici sono frutto di un lavoro di bricolage del padre di Puck e i costumi – spesso limitati al solo copricapo – sono elementi provenienti dal laboratorio di sartoria della madre di Puck .

Si tratta di una stretta collaborazione portata avanti a vari livelli: le esigenze linguistiche hanno stimolato la realizzazione grafica che a sua volta ha offerto nuovo materiale per lo sviluppo narrativo. I mestieri dei genitori infatti hanno in seguito fornito spunti preziosi per la creazione di ulteriori storie.

Per la realizzazione del nostro progetto inoltre, condotto in accordo con la Facoltà di Scienze della Formazione, abbiamo beneficiato della preziosa collaborazione del CLA (Centro linguistico d'Ateneo) e del CRiSEL (Centro di Ricerca e Sviluppo E-Learning) di Urbino.

La sperimentazione

Ma tutto questo ha poi 'funzionato ' con i bambini? E come è stato recepito il *demo* prodotto dall'utenza?

La garanzia di base era rappresentata dall'esperienza delle maestre che partecipavano ai lavori, due insegnanti che hanno spesso obiettato sulla qualità delle musiche, dei testi e delle immagini, ma la verifica è avvenuta anche direttamente con l'aiuto dei bambini.

Parte del materiale dimostrativo prodotto – che verrà utilizzato nel nostro corso - è stato infatti 'rimodellato' tenendo conto delle reazioni dei bimbi cui abbiamo sottoposto illustrazioni, musiche e testi. Questa sperimentazione è avvenuta sfruttando due canali: uno virtuale (la rete telematica di LiReMar) ed uno reale (la scuola materna Villa del Popolo di Urbino). Le storie di Puck sono state infatti di volta in volta diffuse in rete alle direzioni didattiche che partecipano al gruppo LiReMar e sottoposte al vaglio dei bimbi delle scuole di Urbino.

Integrazione con la formazione ministeriale

Puck's stories è dunque un kit multimediale che nasce da un lungo processo di sperimentazione e che ha trovato e troverà nuove linee di sviluppo grazie al lavoro di ricerca-azione degli insegnanti che saranno chiamati a “provare” i materiali direttamente con le loro classi. Questo è uno degli aspetti che lo rendono particolarmente integrabile con la formazione dei docenti promossa dall'I.N.D.I.R.E. I nostri corsi online infatti attuano le linee indicate dal documento a cura del comitato tecnico scientifico I.N.D.I.R.E. del 4/7/2005 (*Formazione di competenze linguistico-comunicative della lingua inglese dei docenti di scuola primaria*) con particolare riferimento al punto 4.2.2. (*attivazione di corsi a distanza in rapporto a specifiche esigenze del territorio*).

Inoltre i corsi, essendo basati sulla drammatizzazione di storie, dedicano particolare attenzione allo sviluppo da parte dei docenti di “*competenze specifiche di teatralità, di mimica e di dominio della voce*” oltre che permettere la definizione di “*scenari narrativi e sfondi integratori*” capaci di promuovere sviluppi interdisciplinari - come proposto al paragrafo 2 dello stesso documento (*Profilo professionale docente di lingua inglese nelle scuole infanzia e primaria*).

Inoltre, per la loro doppia natura glottodidattica e linguistica e per la modalità di erogazione online, i corsi realizzano quella necessaria integrazione ribadita - oltre che nelle raccomandazioni finali del documento INDIRE (paragrafo 6) - al paragrafo 2 del documento del 12/11/2003 (*Linee di orientamento per la formazione in servizio dei docenti di lingua inglese delle scuole dell'infanzia e primaria*): “Nell’ottica di uno sviluppo **integrato** di una pluralità di competenze, particolare attenzione va riservata: - al carattere di ricerca della formazione in servizio che implica una continua valorizzazione del rapporto tra riflessione e azione²³, tra teoria e pratica (...) - all’adozione di metodologie della formazione in servizio (...) che valorizzino l’apprendimento cooperativo, la didattica laboratoriale, il *problem-solving*, l’auto-formazione, l’interattività”;

D’altro canto l’originalità offerta dal corso risiede, sul piano didattico, nella presentazione di un approccio metodologico innovativo che ha già raccolto notevoli successi, corredato da un pacchetto multimediale che ne faciliterà l’applicazione e, su quello linguistico, nella possibilità, offerta ai docenti/corsisti, di sviluppare la propria competenza in lingua inglese studiando ed approfondendo gli stessi testi – direttamente scaricabili da Internet – che riutilizzeranno con le proprie classi.

Si tratta quindi di una buona opportunità di integrazione dell’offerta formativa già organizzata da INDIRE, che potrà arricchire ulteriormente il bagaglio di conoscenze, competenze ed abilità del futuro docente di lingua straniera chiamato ad operare in una fascia di scolarizzazione particolarmente delicata ed importante come quella che coinvolge alunni in età precoce.

²³ Il carattere di ricerca-azione dei nostri corsi, in cui i materiali pratici da utilizzare con la classe sono offerti alla riflessione e sperimentazione attiva dei docenti sollecitati ad un proficuo “scambio di punti di vista” in una “dimensione argomentativa a più voci, intrecciando confronti più ampi tra docenti che operano in realtà lontane e diverse, per la condivisione di problemi” in piena “autonomia nella gestione dei tempi di formazione” come specificato nelle raccomandazioni ministeriali sopra citate;