

La Progettazione di Piani Personalizzati per la Lingua Inglese e
la Documentazione dei Percorsi
di Armida Scarpa

1. I PIANI PERSONALIZZATI

- 1.1 Dai Programmi ai Piani di Studio Personalizzati
- 1.2 Le indicazioni programmatiche
- 1.3 I descrittori del Livello A1 del Framework

2. L'APPRENDIMENTO LINGUISTICO COME PROCESSO INTEGRATO

- 2.1 Lo sviluppo integrato delle abilità linguistiche
- 2.2 Ascolto
- 2.3 Lettura
- 2.4 Parlato
- 2.5 Scrittura

3. TEORIA E PRASSI DELLA PERSONALIZZAZIONE DEI PIANI

- 3.1 La Zona di Prossimo Sviluppo
- 3.2 La progressione a *SPIRALE*
- 3.3 L'Articolazione dei Piani Personalizzati

4. LA STRUTTURAZIONE PERSONALIZZATA DELL'AMBIENTE DI APPRENDIMENTO

- 4.1 Il contesto di apprendimento
- 4.2 Il processo di costruzione dei significati
- 4.3 L'attività come contesto
- 4.4 Il contesto "intelligente"

5. OSSERVARE E DOCUMENTARE GLI ITINERARI DI LINGUA INGLESE

- 5.1 Osservare e Documentare: cosa, come, quando e perché
- 5.2 La Documentazione a misura di bambino

6. ESEMPLIFICAZIONI DI PIANI PERSONALIZZATI

- 6.1 La Definizione del piano: linee generali
- 6.2 Criteri guida per la strutturazione dei piani
- 6.3 Incy Wincy Spider: ipotesi di piano di lezioni - fascia d'età 4-5 anni
- 6.4 Shapes & Colours: ipotesi di piano di lezioni - fascia d'età 5-6 anni
- 6.5 Goldilocks: ipotesi di piano di lezioni - fascia d'età 6-7 anni

NOTE BIOGRAFICHE

ARMIDA SCARPA ha maturato notevoli esperienze nel campo dell'insegnamento precoce della lingua straniera, come docente e come formatrice d'insegnanti. Autrice di articoli e saggi specifici, nel 2002 ha pubblicato la Guida Didattica per il corso *Little Wizard* delle edizioni MacMillan.

Formazione Specifica

- ▶ □ *Didattica della Lingua Inglese nella Scuola Elementare* - Università di San Marino
- ▶ □ *Advanced Professional Studies in Education* - Università di Exeter
- ▶ □ *Corso di Perfezionamento per Formatori di Lingua Inglese* - University of East Anglia - Norwich

*

*

*

Introduzione

I Piani di Studio Personalizzati costituiscono uno degli aspetti più significativi della riforma del sistema di istruzione. Attraverso l'esame delle indicazioni programmatiche e dei principi metodologico - didattici mediati dalle teorie psico linguistiche più accreditate, si intende fornire un quadro generale di riferimento, tracciando delle coordinate essenziali cui riferirsi nella strutturazione dei Piani Personalizzati per la lingua inglese.

Nel materiale di studio saranno affrontate le seguenti tematiche:

- come progettare piani personalizzati per la lingua inglese destinati ad alunni della fascia d'età 4 - 7 anni;
- come definire possibili criteri - guida per la strutturazione personalizzata dell'ambiente di apprendimento;
- come osservare e documentare gli itinerari di lingua inglese.

1. I PIANI PERSONALIZZATI

1.1 – Dai Programmi ai Piani di Studio Personalizzati.

I Piani di Studio Personalizzati rappresentano uno degli aspetti più significativi della riforma del sistema di istruzione. Superata, ormai da tempo, l'idea di Programma centralisticamente dettato dal Ministero, le scelte educative e didattiche concretamente operate dai docenti rispondono a una logica curricolare, tesa ad assicurare soluzioni adeguate alle differenze socioculturali degli allievi.

I Programmi, anche alla luce del processo di autonomia ormai in atto, andavano concepiti diversamente: non più istruzioni da applicare esecutivamente in ogni classe della penisola, bensì vincoli nazionali che ogni scuola è tenuta ad interpretare ed adeguare alle esigenze della propria realtà formativa, adattando al particolare locale indicazioni di ordine generale.

Con i Piani di Studio Personalizzati si chiede ai docenti di trasformare gli *obiettivi generali del processo formativo* e gli *obiettivi specifici di apprendimento* prima in *obiettivi formativi* e poi, grazie all'articolazione delle attività educative e didattiche, nelle competenze personali di ciascun bambino.

Gli obiettivi formativi, le attività, i metodi, le soluzioni organizzative necessari per trasformarli in competenze degli allievi, nonché le modalità di certificazione delle competenze acquisite, vanno a costituire le *Unità di Apprendimento* del *Piano di Studio Personalizzato* di ciascun alunno, da cui si ricava documentazione utile per la compilazione del *Portfolio delle competenze individuali*.

I Piani Personalizzati degli alunni, o dei vari gruppi di alunni, andranno comunque elaborati secondo *l'ispirazione culturale - pedagogica* desunta dal Piano dell'Offerta Formativa, che rappresenta il quadro unitario da cui derivare l'intero impianto didattico - organizzativo dei vari Piani di Studio.

L'insegnante, non più semplice "esecutore" o "interprete di prescrizioni programmatiche", diviene quindi, secondo la definizione del Castoldi¹, "co-autore di un progetto curricolare" che dovrà qualificare la proposta culturale della scuola e rappresentarne l'identità formativa, rapportandola ai vincoli e alle linee programmatiche fissate a livello nazionale.

1.2 – Le indicazioni programmatiche.

I *Programmi di Lingua Straniera dell'85*², pur nella loro sinteticità, notevole se rapportata all'ampia articolazione riservata invece alle altre discipline, dichiaravano in maniera esplicita le finalità che si prefiggevano:

a) *aiutare ed arricchire lo sviluppo cognitivo offrendo un altro strumento di organizzazione delle conoscenze;*

¹ Cfr. M. CASTOLDI, *L'autovalutazione dell'insegnante*, in Corsi Indire Puntoedu, 2002

² *Programmi Didattici per la Scuola Primaria*, D.P.R. 12 febbraio 1985 N.104

- b) permettere al fanciullo di comunicare con altri attraverso una lingua diversa dalla propria;
- c) avviare l'alunno attraverso lo strumento linguistico, alla comprensione di altre culture e di altri popoli.

Le finalità di tale insegnamento, così come appaiono nelle *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio* e nelle *Raccomandazioni* che tali *Indicazioni* accompagnano, possono essere sintetizzate in :

1. Favorire l'acquisizione dell'inglese³.
2. Contribuire a formare una più ricca visione del mondo, ponendo le premesse per far assumere sensibilità e responsabilità da cittadino d'Europa e del mondo⁴.
3. Sollecitare e consolidare le competenze relazionali, riflessive e metariflessive indispensabili alla comunicazione⁵.
4. Favorire lo sviluppo della consapevolezza delle modalità di apprendimento attraverso il reimpiego delle strategie già utilizzate nel processo di acquisizione della lingua madre⁶.
5. Favorire l'acquisizione degli strumenti necessari per un confronto diretto tra la propria e le altre culture⁷.

I vari documenti programmatici concordano nel prospettare un metodo che favorisca un approccio globale alla lingua⁸, nel rispetto della *sequenza comprensione - assimilazione - produzione*⁹, in un processo di *continua negoziazione operativa con l'esperienza*¹⁰, attivato nelle forme orali della comunicazione¹¹.

Grande attenzione è riservata al primissimo approccio con la lingua, che dovrà avvenire in situazioni piacevoli e gratificanti, che coinvolgano emotivamente ed affettivamente i piccoli alunni¹². Dall'approccio ludico, che le *Raccomandazioni* riservano ai primi anni di scolarità¹³, si passa quindi a sollecitare una riflessione

³ Cfr. *Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Primaria*, pag. 3 del documento allegato.

⁴ Cfr. *Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati per le attività educative della Scuola dell'Infanzia*, documento allegato.

⁵ Cfr. *Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Primaria*, pag. 2 del documento allegato.

⁶ Ibidem

⁷ Ibidem

⁸ Cfr. *Raccomandazioni ... Infanzia*, cit. pag. 1 documento allegato e *Il Laboratorio di Lingue in Raccomandazioni ... Primaria*, cit. pag. 4 del documento allegato. Anche i Programmi dell'85 parlavano di *apprendimento naturale delle strutture fonologiche, lessicali e morfosintattiche* che avrebbe successivamente favorito il passaggio al successivo stadio dell'apprendimento analitico, pag. 2 del documento allegato.

⁹ cfr. *Lingua Straniera in Programmi Didattici per la Scuola Primaria*, D.P.R. 12 febbraio 1985 N.104, pag. 1 del documento allegato.

¹⁰ Cfr. *Indicazione ... Primaria*, cit., pag. 2 del documento allegato.

¹¹ Cfr. *Raccomandazioni... Primaria*, cit., pag. 3 del documento allegato. Anche i Programmi dell'85 ritenevano "necessario che inizialmente l'attività didattica si svolga in forma orale, sviluppando nell'alunno la capacità di comprendere i messaggi e di rispondere ad essi in maniera adeguata", pag. 2 del documento allegato.

¹² Cfr. *Raccomandazioni ... Infanzia*, cit. pag. 1 documento allegato

¹³ Cfr. p.1 *Raccomandazioni...Primaria* allegato. Anche i *Programmi* dell'85 (cfr. p.2 documento allegato) raccomandano sin dall'inizio il ricorso a "giochi individuali e di gruppo" .

comparativa sui due diversi sistemi linguistici dell'italiano e dell'inglese¹⁴, da attivare a partire dal secondo biennio della primaria.

Nei primi tre anni della primaria le attività comunicative proposte dovranno soprattutto sviluppare le abilità di ricezione della lingua orale¹⁵ e decodifica della lingua scritta¹⁶, mentre ogni produzione scritta andrà rinviata al secondo biennio¹⁷. Dovranno, invece, essere sviluppate sin dall'inizio forme di interazione - parlato, che promuovano l'uso effettivo della lingua in contesti comunicativi significativi.

Sia i *Programmi* dell'85 sia le *Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali* individuano nell'armonico sviluppo di tutte le abilità linguistiche l'obiettivo da raggiungere al termine della scuola primaria. Può essere utile al riguardo un confronto tra gli elementi riportati nei quadri riassuntivi allegati: schema A relativo ai *Programmi* dell'85 e schema B relativo alle *Raccomandazioni*.

I *Programmi* dell'85 non precisano, tuttavia, i livelli di competenza da raggiungere al termine del ciclo primario, livelli certo più chiaramente definiti nelle *Raccomandazioni* attraverso l'esplicito rimando ai descrittori del *livello A1 del Quadro Comune di Riferimento Europeo*¹⁸. Né tantomeno specificano gli obiettivi di apprendimento dei singoli anni di corso, puntualmente definiti, invece, nelle *Indicazioni Nazionali*.

1.3 – I descrittori del Livello A1 del Quadro Comune di Riferimento Europeo.

L'obiettivo da raggiungere al termine della scuola primaria viene indicato nella "competenza comunicativa grosso modo corrispondente al livello introduttivo/elementare A1, definito dal Consiglio d'Europa"¹⁹. Livello di competenza descritto dal *Quadro Comune di Riferimento Europeo* attraverso una serie di indicatori relativi alle singole abilità linguistiche.

Il riferimento ad uno sviluppo integrato delle varie abilità appare evidente. Giova al riguardo riferirsi ai descrittori del Livello A1 riportati nella TAVOLA 7 del *Framework*, ripresi nella griglia di autovalutazione (griglia 1), proposta nella pubblicazione del Consiglio d'Europa relativa al *Portfolio Europeo delle Lingue*²⁰.

Tali indicatori vengono adattati ai bisogni specifici del discente - bambino nella griglia di autovalutazione (griglia 2), proposta dal CIEP - Sèvres e riportata nella

¹⁴ Cfr. p. 3 *Raccomandazioni...Primaria* allegate. Anche i *Programmi* dell'85 raccomandavano di sollecitare "alcune semplici riflessioni linguistiche in situazione di contrasto o analogia fra l'italiano e la lingua straniera", cfr. p.2 documento allegato.

¹⁵ Intesa come "comprensione orale globale di un intervento articolato che si realizza utilizzando elementi paralinguistici, extralinguistici e prosodici", cfr. p. 3 *Raccomandazioni...Primaria* allegate.

¹⁶ Definita "ricezione - lettura ... di testi molto semplici" in cui cogliere "nomi familiari e parole note", cfr. p.3 *Raccomandazioni...Primaria* allegate.

¹⁷ All'argomento è riservata apposita trattazione nel Modulo 2 - *L'apprendimento linguistico come processo integrato*.

¹⁸ *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference*. Strasbourg, Council for Cultural Co-operation, 1998

¹⁹ Cfr. *Raccomandazioni...Primaria*, cit., pag. 3 del documento allegato.

²⁰ Council for Cultural Co-operation - Education committee, *Language Learning for European Citizenship. European Language Portfolio. Proposal for Development*. Strasbourg, Council of Europe, 1997

stessa pubblicazione²¹. Il livello A1 del framework è descritto attraverso gli indicatori riportati nella colonna 1.

Le competenze da raggiungere nelle abilità di ricezione si riferiscono alla comprensione di espressioni familiari contenute in semplici contesti, siano esse frasi pronunciate lentamente e con chiara dizione da un interlocutore disposto ad aiutare, o riportate in brevi testi scritti.

Anche i livelli da raggiungere nelle abilità di produzione si riferiscono alla capacità di utilizzare semplici frasi per descrivere persone, luoghi e situazioni familiari, o alla capacità di utilizzare il codice scritto per descrivere le stesse cose, realizzare biglietti augurali o inviare saluti da una località di vacanza.

Abilità che dovranno quindi integrarsi in forme di interazione, riferite alla capacità di formulare e rispondere a semplici domande, scambiare semplici messaggi, su argomenti familiari o relativi a bisogni immediati, con un interlocutore disposto a facilitare la comunicazione.

E' chiaro che tali abilità non si concretizzano improvvisamente al termine della Scuola Primaria. Vanno pazientemente costruite sin dal primo approccio alla lingua straniera, che dovrà, pertanto, coinvolgere l'intera *"gamma di attività comunicative"*.

²¹ Ivi, p.34

2. L'APPRENDIMENTO LINGUISTICO COME PROCESSO INTEGRATO

2.1 – Lo sviluppo integrato delle abilità linguistiche.

Un intenso dibattito ha da sempre caratterizzato il discorso sulle abilità linguistiche. Quale sia il loro ordine naturale di acquisizione, se tale ordine debba necessariamente essere rispettato anche nel processo di insegnamento – apprendimento di una lingua straniera, se le varie abilità si sviluppano autonomamente o in parallelo e così via.

Le varie teorie linguistiche hanno fornito risposte diverse a questi interrogativi, ispirando, di conseguenza, procedimenti metodologici differenti. Se, ad esempio, si considera la lingua come un processo lineare in cui la forma orale precede quella scritta, il *listening* servirà da modello allo *speaking*, ed entrambe le abilità saranno preliminari alle abilità scritte da sviluppare successivamente.

In tale ottica, il contenuto linguistico delle attività di ascolto sarà strettamente modulato sulla lingua che l'alunno dovrà padroneggiare²². Saranno quindi privilegiate le attività di ripetizione, i drill, dove il listening servirà solo a fornire il modello da imitare, nel tentativo di sviluppare quegli *automatismi* richiamati nelle *Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali*²³.

Se invece si considera l'apprendimento di una lingua come un processo incentrato sulla comprensione, grande importanza sarà data alle abilità ricettive di *listening* e *reading*. In tal caso il contenuto linguistico delle attività di ascolto, non dovendo fornire esclusivamente un modello da imitare, sarà più complesso, includendo anche termini che andranno ad arricchire il vocabolario passivo²⁴.

Del resto, anche il parlante nativo è in grado di comprendere molte più parole di quelle che è in grado di utilizzare attivamente. Il listening non sarà quindi modulato sulla lingua padroneggiata dall'alunno, ma avrà un grado di difficoltà leggermente superiore, I+1 di cui parla Krashen.

Se invece si considera l'apprendimento di una lingua come un processo integrato, in quanto nella pratica quotidiana le abilità sono strettamente collegate e tra loro interagenti, anche nella pratica didattica le abilità dovranno svilupparsi in parallelo, perché l'una rinforza l'altra, l'una non può fare a meno dell'altra.

2.2 – Ascolto

Nell'apprendimento di una lingua straniera, così come nel processo di acquisizione²⁵ della lingua materna, l'ascolto svolge un ruolo di primaria importanza. Impossibile riprodurre suono, ritmo, intonazione di una lingua, senza ascoltarne il modello, o costruire espressioni verbali sensate, codificando messaggi, senza prima essere stati esposti alle più svariate combinazioni da decodificare.

²² Ci si riferisce al metodo audio-orale basato sulla teoria skinneriana del comportamentismo.

²³ Cfr. *Raccomandazioni...Primaria*, cit., pag. 3 del documento allegato.

²⁴ Ci si riferisce al metodo naturale e alla teoria krasheniana dell'input comprensibile.

²⁵ I termini di *acquisizione* e *apprendimento* vengono utilizzati secondo l'accezione krasheniana.

Affermazioni tanto ovvie da apparire scontate, eppure, per lungo tempo, non si è riconosciuto al listening il suo giusto valore²⁶. L'adulto che apprende una lingua straniera può riferirsi anche alla lingua scritta. Libri, giornali, riviste, manuali, grammatiche e dizionari sono un valido riferimento ed accrescono l'esposizione linguistica.

Il bambino, invece, che ancora non padroneggia le abilità di lettura in lingua madre, non può certo essere esposto a forme scritte della lingua target²⁷ se prima non ne conosce suono e significato. Fondamentale, quindi, il ruolo del listening nel processo di apprendimento precoce della lingua inglese, così come è di primaria importanza l'educazione all'ascolto nella formazione stessa del bambino.

La comunicazione orale resta, infatti, il canale privilegiato per veicolare informazioni, soprattutto nei primi anni di scolarità. Il comportamento d'ascolto, da intendere come capacità di comprensione e interpretazione dei messaggi, va costruito da tutti i docenti che operano con l'alunno. Tuttavia, per la natura stessa della disciplina, sarà l'insegnante di inglese a dover dare maggiore scientificità al suo intervento.

Nelle situazioni comuni di vita quotidiana si ha una ragione per ascoltare, data dagli altri o decisa da noi stessi. Il messaggio viene decodificato sulla base di ciò che si conosce dell'argomento, della situazione, dei partecipanti all'interazione verbale e del mezzo linguistico utilizzato, confrontando le proprie conoscenze e aspettative con quanto viene realmente detto, in un continuo processo di accomodamento e riformulazione di ipotesi.

Purtroppo non sempre questo accade in situazione di insegnamento di una lingua straniera. Troppo spesso si propongono all'ascolto testi su cui solo successivamente vengono formulate domande per verificarne la comprensione, tecnica che può servire a verificare la memoria a breve o a lungo termine, ma che certo non facilita la comprensione di un testo proposto all'ascolto.

Colui che ascolta, come chi legge, riesce a decodificare il messaggio attivando una serie di abilità specifiche:

Capacità di

- *Predizione*
- *Estrapolare Specifiche Informazioni*
- *Delineare l'Idea Generale*
- *Dedurre il Significato dal Contesto*
- *Riconoscere le Convenzioni Linguistiche*
- *Trasferire Competenze e Conoscenze*

Nel proporre l'attività di ascolto dovrà essere chiara la consegna. I bambini andranno rassicurati, dovranno sapere sin dall'inizio che non viene loro richiesto di capire ogni cosa. Il brano potrà avere una sua complessità, per cui sarà impossibile afferrare ogni singola parola, il compito va quindi delimitato. I bambini saranno pertanto invitati a focalizzare la propria attenzione su elementi specifici.

²⁶ Cfr. L. LOPRIORE, "Books on Listening" in « English Teaching Professional », October 1997.

²⁷ Lingua "bersaglio" = lingua oggetto di studio

Se ciò che si vuole sapere è l'età di colui che parla, l'attenzione andrà focalizzata sui numeri, tralasciando le altre informazioni presenti. I bambini saranno, quindi, stimolati ad attivare la capacità di estrapolare specifiche informazioni dal testo. Altrettanto chiara dovrà essere la tipologia del compito richiesto: disegnare, colorare, collegare elementi, scrivere parole mancanti e così via.

Il testo prescelto andrà proposto più volte all'ascolto. All'inizio senza alcuna interruzione, per abituare i bambini alla normale velocità di eloquio. Successivamente l'ascolto potrà essere facilitato dall'insegnante, che, con l'aiuto di quanti hanno già eseguito il compito e cercano conferma della soluzione, tenterà di attivare negli altri le varie abilità specifiche interessate.

Per esemplificazioni di possibili tipologie di attività da proporre agli alunni, si rimanda alla scheda attività di ascolto reperibile tra i materiali di approfondimento.

2.3 – Letture

Se l'ascolto è la fonte primaria di acquisizione della lingua, la lettura non è certo di secondaria importanza. Entrambe le abilità ricettive concorrono, infatti, alla formazione del vocabolario e del sistema di regole interno che consentiranno la successiva produzione linguistica²⁸. L'incontro con il testo scritto, come avremo modo di vedere, sembra inoltre favorire lo sviluppo di una ulteriore modalità cognitiva.

La possibilità di accedere al codice scritto aumenta significativamente tempi e modalità di esposizione alla lingua. Nel contesto italiano, infatti, escluse rare eccezioni, le possibilità reali di ascolto finiscono col limitarsi alle poche ore settimanali di lezione, sempre che l'insegnante usi l'inglese per l'intera durata della lezione.

Padroneggiare il codice scritto consentirà invece al bambino di portare la lingua con sé, al di fuori dell'aula scolastica, dilatando così gli esigui tempi di fruizione. Potrà rileggere la storia narrata dall'insegnante, potrà cimentarsi con le attività proposte dal libro, potrà tentare di decifrare i messaggi del suo computer.

Non va inoltre dimenticato che pretendere di utilizzare esclusivamente il canale audio – orale per l'apprendimento di una lingua straniera, come si è fatto per giusta reazione al metodo grammaticale - traduttivo troppo a lungo imperante, priva i bambini dell'ausilio di altre modalità di apprendimento, che facilitano il processo di acquisizione della lingua²⁹.

Per di più, fare leva sulla sola modalità uditiva non risponde allo stile cognitivo di quanti hanno bisogno di vedere le parole scritte per memorizzare³⁰. Se ad essi si

²⁸ Cfr. S. KRASHEN- T.D. TERREL, *The Natural Approach : Language Acquisition in the Classroom*, Oxford, Pergamon, 1983

²⁹ Ci si riferisce alle indicazioni derivate dai metodi neurolinguistici mediati dalla teoria di <<Gardner>> sulle Intelligenze Multiple, cfr. scheda di approfondimento allegata.

³⁰ Ci si riferisce alle teorie neurolinguistiche sugli stili di apprendimento. Ognuno ha una modalità preferita di apprendimento : Visiva, Uditiva, Cinestetica o Sensoriale. Come discendenti rispondiamo meglio ad una modalità piuttosto che a un'altra: preferiamo vedere, udire o sentire fisicamente le cose. I discendenti che sono prevalentemente visivi risponderanno meglio

tarda a fornire il corretto modello, tenderanno di sopperirvi in proprio, traslitterando fonemi stranieri in grafemi italiani, in un'improbabile commistione di lingue, che sarà poi difficile sradicare.

A differenza dell'ascolto, dove chi riceve il messaggio è condizionato dalla velocità di eloquio di colui che parla, il tempo necessario alla comprensione del testo scritto è determinato da chi legge. Il testo è a disposizione del lettore, che formula le prime ipotesi dopo aver letto poche parole, e procede quindi nella lettura per verificarne la validità e formulare nuove ipotesi.

Se le ipotesi formulate non dovessero trovare riscontro nel testo esaminato, il lettore può tornare indietro alla ricerca di nuovi *indizi* utili alla decodifica del messaggio, e continuare in tale procedimento finché è necessario o ne ha voglia.

Per una sintesi grafica del procedimento illustrato si rimanda alla scheda tecniche di lettura, mediata da Krashen³¹, e reperibile tra i materiali di approfondimento.

La stabilità della fonte è di enorme importanza in situazione di apprendimento di una lingua straniera. La possibilità di dedurre il significato dal contesto trova, infatti, il tempo necessario ad esplicitarsi. E' sorprendente la capacità dei bambini di comprendere il significato di testi che contengono lessico e strutture sconosciute³², purché ad un grado di complessità adeguata al loro attuale livello di competenza linguistica³³.

Al suo ingresso nella scuola primaria il bambino già padroneggia molte delle tecniche relative alla capacità di lettura sviluppata in lingua madre. Ha familiarità con i segni scritti, sa che le pagine vanno sfogliate da destra a sinistra, sa che alle lettere corrispondono suoni, sa che le illustrazioni sulla pagina possono aiutarlo a comprendere il significato del testo, e che questo è comunque dato dalle parole scritte e così via.

Tutte capacità che è pronto a trasferire nel nuovo contesto linguistico. L'insegnante avrà cura di rendere piacevole e gratificante l'incontro con la lingua scritta, sollecitando l'interesse dei bambini. Li inviterà subito a dare un rapido sguardo al testo e a formulare ipotesi sul suo contenuto, basandosi sulle figure, sulla traccia, sul titolo, ma anche sulla conoscenza che hanno dell'argomento.

I bambini saranno, quindi, guidati ad applicare al testo le conoscenze acquisite, trovando punti di riferimento per le loro ipotesi: parole di cui conoscono il

alle immagini, ai diagrammi, ai video, alle parole scritte. Gli *uditivi* gradiranno ascoltare dialoghi, canzoni, filastrocche, musica e così via, o ripetere ad alta voce. I *sensoriali* troveranno utile toccare l'oggetto da descrivere, mentre i *cinestetici* saranno felici di impegnarsi in attività che non li costringano all'immobilità del banco, come il mimo, i giochi di movimento o semplici danze.

³¹ Cfr. S.KRASHEN, 1983, cit.

³² Il livello di difficoltà di un testo proposto all'ascolto o in lettura, più che dalle difficoltà insite nel testo, è determinato dall'uso che intende farne l'insegnante. E' quanto rileva A. WRIGHT, in *Storytelling with children*, OUP, 1995, p.10, a proposito di un piano di lezioni sulla favola di *Goldilocks*, definito "the most extreme example of level being determined by activity and not by the story itself". Il piano di lezione citato è reperibile, in formato PDF, pp. 104-110, nel sito della Oxford University Press, all'URL << www.oup.com/pdf/elt/catalogue/0-19-437202-2-b.pdf>>

³³ Cfr. il principio dell'input comprensibile teorizzato da Krashen.

significato, strutture note, parole simili a quelle italiane, segni di interpunzione e così via. Pazientemente, una tessera dopo l'altra, il mosaico si ricomporrà nella mente del bambino, che potrà ricostruire i tasselli mancanti inferendo il significato dal contesto.

Se, ad esempio, i bambini non hanno mai incontrato il verbo *give*, nella frase *Tom gives a dog a bone* sarà chiaro che Tom al cane avrà dato un osso, perché con Tom come soggetto, un cane e un osso, quella è la sola frase che l'esperienza comune di vita suggerisce essere possibile.

Per esemplificazioni di possibili tipologie di attività da proporre agli alunni, si rimanda alla scheda di approfondimento attività di lettura.

2.4 – Parlato

Nell'apprendimento di una lingua straniera le abilità di *ascolto* e *parlato* sono interagenti ed interdipendenti, vanno sapientemente programmate e graduate nell'ambito di una metodologia della comunicazione attenta alla predisposizione di contesti che facilitino l'uso effettivo della lingua³⁴.

Il parlare è forse l'abilità più difficile da apprendere e da insegnare. Il bambino nella propria lingua è capace di esprimere emozioni, di comunicare intenzioni e reazioni, di esplorare il linguaggio traendo anche soddisfazione da esso. Ma, in una lingua diversa dalla propria, soffre i limiti determinati dalla mancata padronanza di strutture e lessico, che spesso lo spinge a preferire il più rassicurante ricorso alla lingua madre.

Anche l'insegnante trova difficile sviluppare tale abilità negli alunni. Non è affatto semplice contemperare i molteplici aspetti del parlato, fornendo modelli adeguati di pronuncia, lessico, strutture, funzioni ecc. che consentano un uso fluente della lingua. Inoltre, l'artificialità dell'ambiente scolastico, gli esigui tempi a disposizione e la non intensività delle lezioni non facilitano certo lo sviluppo di tale abilità.

Nei primi stadi di apprendimento gli allievi utilizzeranno soprattutto abilità imitativo - riproduttive sotto la guida dell'insegnante³⁵. Tale fase di produzione controllata è propedeutica alla successiva fase di produzione creativa, dove il margine di errore è senz'altro maggiore, dal momento che l'attenzione è centrata sul significato più che sulla correttezza formale, sull'utilizzo fluente della lingua e non sull'esattezza strutturale.

Tuttavia, sin dalla prima fase *dovranno essere evitati procedimenti che determinino riproduzioni puramente meccaniche*. Bisognerà operare su contesti di lingua che abbiano un senso compiuto, che promuovano un apprendimento più consapevole³⁶, che siano soprattutto vicini agli interessi e al mondo del bambino.

³⁴ Cfr. G. OCCHIPINTI, *La Lingua Straniera nella Scuola Elementare*, Firenze, La Nuova Italia, 1992

³⁵ Cfr. W.A. SCOTT - L.H. YTREBERG, *Teaching English to Children*, London/New York, Longman, 1990, pp. 33-34.

³⁶ Cfr. W. RIVERS, *Speaking in Many Tongues: Essays in Foreign Language Teaching*, Rowley Mass., Newbury House Publishers, 1972

Estremamente utile si rivela l'uso di materiali adeguati, come pupazzi, burattini o flashcards, per la creazione di situazioni significative in cui, sotto forma di drammatizzazione, del gioco del far finta³⁷, vengono praticate prime forme di dialogo. Le situazioni di gioco sono quelle più vicine al mondo del bambino e rappresentano valide occasioni per esercitare le forme della lingua significando.

L'uso di chants, filastrocche e canzoni, rispondendo al bisogno di giocare coi suoni, al gusto del ritmo e della musica, non sono solo un valido mezzo per la memorizzazione di lessico e strutture, ma rappresentano soprattutto un corretto modello di pronuncia e intonazione.

Per esemplificazioni di possibili tipologie di attività da proporre agli alunni, si rimanda alla scheda di approfondimento attività di speaking.

2.5 – Scrittura.

Secondo le indicazioni programmatiche sarà possibile proporre *"un primo utilizzo della lingua scritta"*³⁸ solo a partire dal secondo biennio della scuola primaria. Solo allora, infatti, nella produzione orale e scritta, sarà possibile *"un reimpiego più consapevole di espressioni linguistiche apprese come automatismi nei tre anni precedenti"*³⁹.

Viene da chiedersi come sia possibile una produzione scritta *più consapevole di espressioni linguistiche*, che si dovrebbe ormai essere in grado di riprodurre *automaticamente*, e quindi anche nel rispetto della correttezza ortografica, se il *"primo utilizzo della lingua scritta"* avviene solo in quegli anni. E prima cosa è accaduto? Gli *automatismi*, se di questo vogliamo parlare, non nascono certo dal nulla!

Che l'introduzione della scrittura debba avvenire *"senza indebite forzature"*, come già sancivano i *Programmi dell'85*, è naturale, non è infatti possibile una produzione scritta in altra lingua, se il bambino non possiede la strumentalità necessaria e una conoscenza concettuale e funzionale dello scrivere in lingua materna.

Il processo di acquisizione della lingua madre avviene prioritariamente nella forma audio – orale, tuttavia, l'idea di utilizzare analogo procedimento nell'insegnamento di una lingua straniera non può ridursi ad una semplicistica riproposizione del percorso già fatto. Non è possibile ignorare che, al suo ingresso a scuola, il bambino ha già operato tutta una serie di operazioni complesse che lo mettono pienamente in grado di cimentarsi con il codice scritto.

Le attività di scrittura dovranno quindi accompagnare l'intero percorso formativo e non apparire improvvisamente nel quarto anno di scuola primaria. Il procedere dal semplice al complesso, garantendo l'assimilazione, porrà le basi per la successiva

³⁷ Cfr. R. TITONE, *Io ero Pierino, tu il lupo*, in « La Scuola si Aggiorna », ERI - Edizioni RAI, dicembre 1991

³⁸ Cfr. *Raccomandazioni...Primaria*, cit., pag. 3 del documento allegato.

³⁹ Ivi

produzione creativa, che avverrà quando il bambino sarà pronto a farlo, e non certo nel momento predefinito dai programmi.

A livello di scuola primaria è inoltre indispensabile sfruttare tutte le occasioni per favorire lo sviluppo di competenze trasversali. Impegnare gli alunni, alle prese con le strumentalità di base, in divertenti esercitazioni di lettura e di scrittura in lingua straniera, adeguatamente strutturate, servirà da supporto agli interventi operati in lingua madre per sostenere e favorire l'acquisizione di tali abilità.

Le attività di scrittura dovranno essere attentamente programmate e sapientemente graduate nell'ambito di una metodologia comunicativa. Il bambino dovrà scrivere per uno scopo, l'uso della scrittura dovrà sempre essere funzionale all'attività proposta.

In una prima fase l'attenzione sarà ovviamente posta sulla singola parola, sempre tuttavia presentata nel contesto frase, secondo i dettami del metodo globale. Attività del tipo "*filling in the gaps*" ben si adattano al processo di costruzione dei significati che dovrà impegnare il bambino sin dal primo approccio con la lingua straniera. Certo, per inserire la parola mancante dovrà prima essere in grado di scriverla, dovrà cioè averne assimilato l'ortografia.

Esercitazioni del tipo scrivere nell'aria o sulla schiena del compagno, secondo le tecniche del Total Physical Response, non rappresentano solo un gioco per il bambino, e quindi un giusto espediente per destarne l'attenzione in fase di presentazione, ma si rivelano mezzi insostituibili per far vivere la scrittura in più dimensioni cognitive⁴⁰.

Per stimolare produzioni più complesse, avviando l'alunno a quel "*reimpiego più consapevole*" delle espressioni linguistiche apprese, sarà utile fornire modelli di riferimento, strutture da completare, in modo che l'attenzione sia orientata più sul contenuto che sulla forma, sul messaggio da trasmettere e non sullo stile da utilizzare. Ridurre le possibilità d'errore gioverà infatti alla ricchezza del testo.

La produzione scritta è spesso associata alla correzione degli errori. L'attenzione dell'insegnante finisce quasi sempre con l'indirizzarsi alla correttezza ortografica e grammaticale, alla corretta strutturazione delle forme, e trova poco tempo per orientarsi sul contenuto. Niente di peggio che restituire al bambino il frutto delle sue fatiche irrimediabilmente segnato da inesorabili fregghi di penna rossa.

Gli errori vanno certo corretti, ma è molto meglio evitare che ci siano. Gli errori vanno prevenuti assistendo continuamente i bambini nel loro lavoro, fornendo al bisogno il corretto modello, controllando l'esecuzione nel suo svolgimento, così, al momento della "correzione" finale, da effettuare comunque in presenza del bambino, l'enfasi potrà essere sul contenuto⁴¹.

Per esemplificazioni di possibili tipologie di attività da proporre agli alunni, si rimanda alla scheda di approfondimento attività di scrittura.

⁴⁰ Ci si riferisce alle Intelligenze Multiple teorizzate da <<Gardner>> e alle indicazioni dei metodi neurolinguistici che ne derivano, cfr. scheda di approfondimento allegata.

⁴¹ Cfr. S. PHILLIPS, *Young Learners*, Oxford University Press, 1993, p. 63.

3. TEORIA E PRASSI DELLA PERSONALIZZAZIONE DEI PIANI

3.1 – La Zona di Prossimo Sviluppo.

La lingua, come tutte le funzioni intellettuali, nasce da una funzione interpersonale. Attraverso un'attività comune, che richiede l'interazione dei partecipanti, si determina uno scambio verbale che, entrando a far parte del repertorio interno di conoscenze, determinerà lo sviluppo del linguaggio.

Secondo Vygotsky, infatti, tutte le funzioni cognitive si sviluppano dapprima a livello interpersonale, nella realizzazione di attività congiunte, e solo successivamente, dopo essere state agite ed esperite dall'individuo nel suo relazionarsi con gli altri, entrano a far parte del patrimonio interno di conoscenze e abilità.

Il bambino che acquisisce la lingua materna ha una continua interazione verbale con la madre, che gli parla, ascolta ciò che dice, tenta di dare un significato ai primi suoni prodotti dal bambino, espandendo in frasi complete le prime semplici parole pronunciate. Questo continuo scambio verbale non avviene in astratto, ma in *contesti significativi*, dove la situazione, le persone e le cose presenti danno senso e significato alle parole.

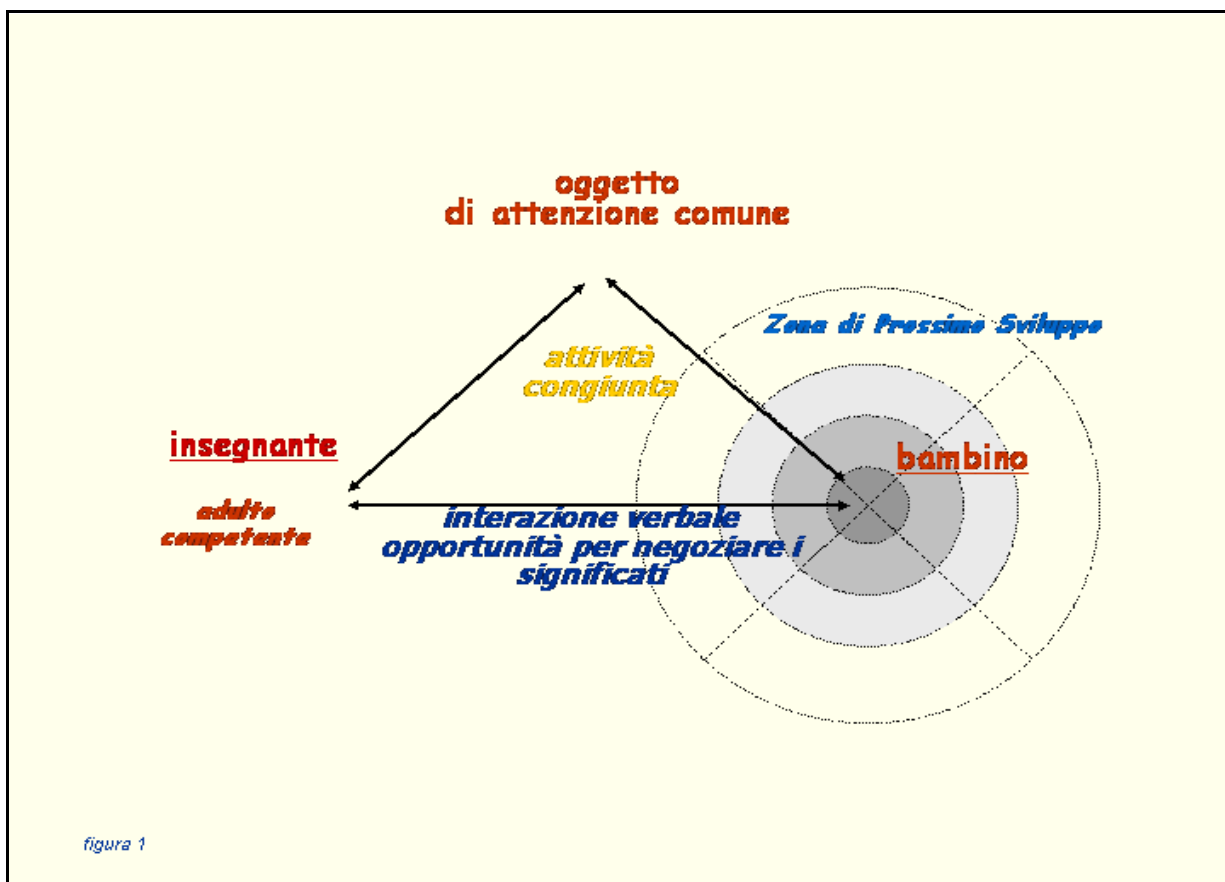
Se in cucina, alla vista del rubinetto dell'acqua, il bambino indicando la fontana dice "*mmbrua*", la mamma capirà che ha sete, e ne chiederà quasi la conferma modulando variamente e ripetutamente "*Vuoi bere, vero? BE-RE. Marco vuole bere. BE-RE*" e così via fino a che Marco finalmente avrà bevuto il suo bicchiere d'acqua.

L'interazione linguistica, in questo caso, è avvenuta tra Marco, la mamma e ... la fontana. In altre parole, la mamma che padroneggia il linguaggio (= *adulto competente*) ha fornito il corretto modello linguistico, espandendo l'espressione del bambino. Lo ha aiutato così a costruire il significato delle parole, servendosi della situazione (= *attività congiunta*) determinata dalla sete del bambino e dalla presenza della fontana (= *Oggetto di Attenzione Comune*).

La mamma ha operato in quella che Vygotsky definisce *zona di prossimo sviluppo*, una zona, cioè, comunque delimitata e strettamente connessa ai livelli

di competenza attualmente posseduti dall'individuo, ma in continua evoluzione. Per ampliarla, sviluppando appieno le potenzialità cognitive del soggetto, saranno necessarie ulteriori occasioni di scambio, che accrescano il patrimonio interno con nuove conoscenze e abilità.

Se oggi un bambino riesce a fare qualcosa con l'aiuto di un adulto competente, in futuro sarà in grado di farlo autonomamente. Il livello di competenza, infatti, si allargherà progressivamente inglobando, in più fasi successive, nuove zone di prossimo sviluppo (vedi figura 1).



Il processo di apprendimento di una lingua straniera avviene in maniera analoga. C'è apprendimento se c'è interazione linguistica, e l'interazione linguistica deve avvenire in *contesti significativi*. La difficoltà però è data dalla enorme differenza nel tempo di esposizione alla lingua (*tutto il tempo di veglia nel caso del bambino che acquisisce la lingua madre, poche ore a settimana nel caso del bambino che apprende a scuola la lingua straniera*).

Altra difficoltà è determinata dalla consistenza numerica dei partecipanti (*rapporto 1/1 nel caso della madre e del bambino, 1/25 nel caso di insegnamento all'intera classe o sezione*). Appare evidente che non potrà mai esserci equivalenza di risultati, anche se una metodologia costruita sul modello naturale di acquisizione della lingua è quella da cui i bambini sembrano trarre maggiore vantaggio.

3.2 – La progressione a SPIRALE

Insegnare significa, quindi, *lavorare nella zona di prossimo sviluppo*. Vuol dire impegnare l'alunno in attività che siano un po' più avanti degli attuali livelli di competenza, ma non troppo distanti da essi⁴². Gran parte degli elementi necessari al processo di costruzione dei significati, attivato dall'interazione con l'insegnante, dovrà infatti rientrare nel repertorio interno dell'alunno.

Attività che si collocano in aree troppo distanti dai livelli di competenza raggiunti sono altamente demotivanti. Traducendosi in insuccessi, saranno inevitabilmente evitate, perché accomunate ad esperienze spiacevoli. Altrettanto demotivanti si rivelano le attività troppo semplici e scontate che si collocano all'interno di competenze già acquisite.

Un *piano personalizzato*, pertanto, andrà confezionato su misura, dovrà cioè essere strutturato in modo da promuovere l'acquisizione del nuovo attivando il patrimonio di conoscenze già acquisite dal bambino, in una continua elaborazione di ipotesi, da confermare o disconfermare in più fasi successive, alla luce dei nuovi input ricevuti.

Anche secondo Bruner il compito principale dell'insegnante consiste nell'*organizzare l'oggetto di studio in forme adeguate ai livelli di competenza raggiunti dagli alunni*, che attraverso forme attive di dialogo dovranno essere incoraggiati a formulare ipotesi e a trovare soluzioni.

L'apprendimento è quindi un processo attivo, attraverso il quale il discente costruisce nuove idee o concetti sulla base delle conoscenze già acquisite. Il bambino, infatti, seleziona e trasforma informazioni, formula ipotesi e arriva a trarre conclusioni, sulla base dei modelli mentali che ha avuto modo di costruire alla luce delle esperienze pregresse.

Questa sua struttura cognitiva gli permette di andare al di là delle semplici informazioni ricevute dall'esperienza vissuta, organizzandole in nuove conoscenze, che andranno a loro volta ad implementare gli schemi mentali preesistenti. Compito dell'insegnante è quindi quello di incoraggiare gli alunni a procedere in questo percorso di ricerca, andando oltre la semplice informazione ricevuta.

Il curriculum dovrà quindi seguire un *procedimento a spirale* in modo da allargare progressivamente le competenze degli alunni attraverso la continua rielaborazione dei modelli mentali sviluppati.

3.3 – L'articolazione dei Piani Personalizzati

⁴² Teoria ripresa anche da S. Krashen (1987) quando parla di I+1, della necessità cioè di un input linguistico che si collochi a un livello leggermente superiore rispetto ai livelli di competenza raggiunti dal discente.

Personalizzare un percorso di apprendimento significa quindi rapportarlo alla potenzialità di sviluppo di uno specifico alunno, organizzando l'oggetto di studio in forme adeguate ai livelli di competenza effettivamente raggiunti. La coesistenza, all'interno dello stesso gruppo classe, di molteplici possibili traguardi di sviluppo, rende particolarmente difficile il compito.

Tradurre l'offerta formativa in mille diverse attività, da rapportare alle diversificate esigenze degli alunni, rischia di diventare un impegno tanto gravoso quanto dispersivo. Non è possibile, infatti, proporre nell'arco di un'unica lezione tante "batterie di attività", calibrate in rapporto al grado di difficoltà ottimale stimato per ogni singolo alunno, da presentare "a raffica" una lezione dopo l'altra, una classe dopo l'altra.

Non si tratta di insegnare qualche vocabolo o qualche struttura linguistica, garantendo la riproducibilità del modello attraverso il numero di schede compilate. Si tratta piuttosto di trovare il modo di realizzare al meglio il modello di sviluppo del pensiero e acquisizione del linguaggio teorizzato da Vygotsky, organizzando un contesto significativo di apprendimento.

Riferirsi a un contesto non è solo significativo per gli alunni, ma finisce col rivelarsi addirittura indispensabile per l'insegnante. Serve a non disperdersi in mille rivoli di attività scollegate. Serve a circoscrivere il problema, a focalizzare l'attenzione sui possibili traguardi di sviluppo manifestati da un determinato gruppo di alunni, a delineare il percorso didattico ipotizzando le tappe successive.

E' proprio dall'esame del contesto che l'insegnante trarrà le coordinate necessarie al lavoro di analisi, di osservazione, di verifica su cui basare l'impianto stesso dei piani personalizzati⁴³. Potrà osservare e documentare l'itinerario seguito, per meglio valutare l'opportunità di adattarlo all'area di possibile sviluppo evidenziata da un diverso gruppo di alunni, o riutilizzare parte dell'itinerario percorso per sviluppare competenze non ancora acquisite.

Le singole attività andranno quindi programmate per successivi stadi di sviluppo⁴⁴, in modo da poterle utilizzare più volte, adeguandole alle potenzialità degli allievi. Se, ad esempio, l'attività mira allo sviluppo della capacità di comprensione, il livello di difficoltà potrà essere determinato dal codice linguistico utilizzato (scritto o orale), dalla velocità di eloquio o dalla complessità del testo, dal tipo di prestazione richiesta (numero di flashcards da riordinare ecc.), dal grado di autonomia necessario nello svolgimento del compito ecc.

Non solo lo stesso brano potrà essere riproposto a vari stadi di fruizione, e comunque concorrere allo sviluppo delle abilità di comprensione, ma il modello di attività strutturato potrà essere utilizzato in nuovi contesti e per nuovi contenuti.

La personalizzazione di un piano, o meglio l'adattabilità di un piano di attività a diversi livelli di fruizione è possibile se il piano è ben strutturato, se è stato costruito sulla base di coordinate precise, se gli elementi fondanti riescono a riequilibrarsi al peso delle modifiche che è necessario apportare.

⁴³ Cfr. Capitolo 5 - paragrafo 1 : *Osservare e Documentare: cosa, come, quando e perché*

⁴⁴ Cfr. A.SCARPA, *Widening Topics in AA.VV. Changing Contexts in English Language Teaching - Papers from the 1993 Sorrento Conference organised by The British Council - Italy*

4. LA STRUTTURAZIONE PERSONALIZZATA DELL'AMBIENTE DI APPRENDIMENTO

4.1 – Il contesto di apprendimento.

Nell'insegnamento precoce di una lingua straniera il contesto di apprendimento riveste un'importanza fondamentale. I bambini afferrano il significato dal contesto più che dalla lingua utilizzata. Il contesto di riferimento dovrà pertanto essere particolarmente ricco e motivante per facilitare l'apprendimento ed indurre i bambini ad utilizzare la nuova lingua.

E' certo buona norma sfruttare ogni occasione per rendere attraente e funzionale lo spazio utilizzato per le lezioni di lingua, riempiendo le pareti di poster, illustrazioni ed indicazioni varie, rendendo disponibili i materiali prodotti nel corso delle lezioni, organizzandoli in modo da rappresentare un costante punto di riferimento per il ripasso continuo degli elementi linguistici introdotti⁴⁵.

Un ambiente confortevole e accattivante, visivamente ricco e stimolante, facilita la contestualizzazione della lingua, offrendo molteplici spunti per un suo uso effettivo. Andranno sicuramente esposti i lavori dei bambini, anche per motivarli a realizzarli al meglio, e potranno altresì essere organizzati degli "English corner" in cui mostrare oggetti, legati alla cultura britannica, collezionati dagli stessi bambini.

Tuttavia, creare un contesto significativo di apprendimento non può certo ridursi all'abbellimento dell'aula. Vuol dire, piuttosto, creare *"un contesto capace di attivare un'autentica interazione comunicativa nella lingua da apprendere"*⁴⁶. Nessuna lingua, infatti, si impara nel vuoto, ma dando senso e significato alle esperienze vissute e condivise attraverso l'interazione linguistica.

Nel processo di costruzione dei significati, che caratterizza l'apprendimento di una lingua diversa dalla propria, l'insegnante dovrebbe, per quanto possibile, riproporre lo stesso itinerario seguito nell'acquisizione della lingua madre, creando un contesto che attivi l'uso della lingua da apprendere, attraverso l'interazione verbale incentrata attorno a un oggetto di attenzione comune.

Inserito in un contesto accuratamente predisposto e lasciato libero di esplorarlo, "studiandolo" alla sua maniera, il bambino è in grado di raggiungere risultati sorprendenti. Questo però non significa lasciarlo solo ad esplorare mondi sconosciuti, quanto piuttosto predisporre l'ambiente adatto alle sue esplorazioni.

4.2 – Il processo di costruzione dei significati

Le attività da proporre agli alunni dovranno quindi essere contestualizzate e sollecitare l'interesse dei bambini per motivazioni intrinseche, che vadano ben al di là delle finalità prettamente linguistiche per le quali vengono ideate. Gli alunni

⁴⁵ Vedi al riguardo i suggerimenti forniti in S. HOUSE - K. SCOTT - A. SCARPA, *Little Wizard, Guida Didattica 3*, Oxford, MacMillan, 2002

⁴⁶ Cfr. F. VEGLIONE, *Organizzare un contesto per l'interazione comunicativa in L.S.*, in AA.VV., *Progetto Lingue 2000- Atti dei Seminari per i nuovi formatori di lingue straniere - giugno / novembre 2000*, Ministero della Pubblica Istruzione, Roma, 2001, p.69

dovranno essere impegnati in attività di per se stesse significative e non già in sterili esercitazioni linguistiche.

I bambini dovranno essere coinvolti in un processo di *costruzione dei significati*, generato dalla interazione verbale con un interlocutore partecipativamente attivo, impegnato nella realizzazione dell'attività comune e interessato alla sua riuscita. Il contesto, così determinato, fornirà senso e significato alle forme linguistiche utilizzate, vedi figura 2.



Nel processo di acquisizione della lingua madre una tappa fondamentale, perché necessaria allo sviluppo cognitivo del bambino, è rappresentata dall'incontro con il testo scritto. Secondo alcuni studiosi⁴⁷, per sviluppare ciò che Halliday definisce "*literate thinking*", è indispensabile che al più presto il testo scritto diventi l'oggetto di comune attenzione nell'interazione adulto/bambino.

Sfogliare una rivista per illustrarne le figure, leggere insieme un giornalino o un libro di fiabe è un'esperienza estremamente significativa, attrae l'attenzione del bambino, ne allarga gli orizzonti, proiettandolo al di là del "*qui e ora*" a cui resterebbe altrimenti confinato, fornendo nuovi spunti e materiali all'interazione verbale e molteplici altre occasioni di negoziazione dei significati.

Come abbiamo avuto modo di vedere⁴⁸, anche in situazione di apprendimento di una lingua straniera il testo scritto fornisce molteplici possibilità, sempre che l'insegnante ne sappia fare il giusto uso, creando quelle situazioni di attività congiunta in cui il testo diventi il "*comune oggetto del desiderio*", qualcosa di interessante da esplorare e divertente da scoprire, qualcosa con cui valga la pena cimentarsi.

⁴⁷ Cfr. G. WELLS, *The Meaning Makers, Children Learning Language and Using Language to Learn*, London, Hodder and Stoughton, 1987

⁴⁸ Cfr. Capitolo 2 - *L'apprendimento linguistico come processo integrato*

L'approccio che Vygotsky, Halliday e Wells sembrano suggerire è un approccio basato sull'attività e non aprioristicamente determinato dall'item linguistico che si è deciso di presentare o far praticare in quella particolare lezione. Scelta l'attività, ovviamente legata agli interessi del bambino, sarà questa a determinare l'ordine naturale d'uso delle espressioni linguistiche utilizzate⁴⁹.

La lingua sarà così presentata nella sua funzione comunicativa, realmente servirà a veicolare contenuti significativi per il bambino. Sarà la lingua viva della comunicazione e non quella vivisezionata in laboratorio e martellata all'infinito in singole frasi scollegate, per fissare strutture che, prive di una reale funzione comunicativa, assai difficilmente passeranno in effettiva produzione linguistica.

4.3 – L'attività come contesto

L'approccio basato sull'*attività* è certo molto impegnativo per l'insegnante. Richiede infatti una competenza linguistica tale da sostenere l'intera lezione in inglese e modulare i messaggi in più modi, non solo per fornire corretti modelli linguistici, ma soprattutto per rendere comprensibile l'input lavorando nella zona di prossimo sviluppo di ciascun alunno.

Richiede notevoli capacità didattico - organizzative, necessarie alla gestione di numerosi piccoli gruppi, contemporaneamente impegnati ad esplorare, da una diversa angolatura, l'attività proposta. Compito di gran lunga più arduo del controllare che l'intera classe si affretti a completare l'ennesima scheda della giornata.

Difficoltà notevoli e da non sottovalutare, che non devono, tuttavia, indurci ad evitare il problema, archiviando l'*Activity Approach* come irrealizzabile e inadatto al contesto italiano. Bisogna, piuttosto, tentare di adattarlo alle nostre reali capacità, in maniera che, pur non attuandolo in pieno, il nostro modo di insegnare possa almeno "*renderne qualche odore*"⁵⁰.

Un approccio basato sull'attività aiuta certo il bambino a sviluppare la sua capacità comunicativa nella lingua da apprendere, utilizzata come mezzo e non come scopo unico della comunicazione⁵¹, ma non si limita a questo.

Consente lo sviluppo integrato della personalità del bambino, lo pone al centro del processo di apprendimento, lo rende costruttore di significati e artefice della conoscenza. Lo spinge ad esercitare competenze ed abilità, a formulare ipotesi e a verificarne la praticabilità, in un processo di continua interazione con gli altri e con l'ambiente.

E' attraverso un tale tipo di approccio che, anche nell'insegnamento precoce della lingua inglese, sarà possibile "*arricchire i quadri concettuali elaborati*" e realizzare "*la maggior coesione possibile tra i vari percorsi di apprendimento*", impegnando

⁴⁹ Cfr. M. WILLIAMS, *A framework for teaching English to young learners*, in AA.VV., *Teaching English to Children*, London, Collins, 1991

⁵⁰ L'espressione è mediata dal Machiavelli.

⁵¹ Cfr. J. HOLDERNESS, *Activity-based teaching: approaches to topic-centred work* in AA.VV., *Teaching English to Children*, London, Collins, 1991

gli alunni su "alcuni nuclei esperienziali unitari dai quali far scaturire le conoscenze e le abilità presenti nelle Indicazioni Nazionali"⁵².

Compito non certo nuovo all'insegnante di inglese, da tempo ormai impegnato a collocare le attività di lingua nel quadro di una progettazione curricolare di valenza interdisciplinare, tesa a favorire lo sviluppo olistico della personalità dell'alunno.

Nell'ultimo decennio, infatti, lo sviluppo reticolare di nuclei tematici, esplorati su vari versanti e da varie prospettive disciplinari, ha fortunatamente sostituito, nelle migliori pratiche didattiche, la linearità di una programmazione strutturata su pochi stereotipi (*Salutare - Chiedere/dire il nome - Chiedere/dire l'ora - Chiedere/dire l'età ecc.*), riproposti ciclicamente in situazioni che, per quanto diversificate, non avevano di reale che il "gioco del far finta".

La lezione di lingua, non più strutturata intorno alla funzione comunicativa da presentare, si sviluppa su attività interdisciplinari, su esperienze concrete che possono essere validamente riprese nello studio delle altre discipline. Se poi l'esperienza è collegata ad altre tematicamente affini, è possibile realizzare dei veri e propri progetti, tesi a sviluppare capacità e competenze multidisciplinari.

L'insistere di più discipline su di un unico fulcro tematico permette di rafforzare, consolidare, ampliare e chiarificare le conoscenze, fornendo il necessario contesto alla pratica linguistica. Il contenuto, già noto, viene mediato dalla nuova lingua, oppure ci si serve di elementi linguistici già acquisiti per veicolare contenuti nuovi, che saranno consolidati e ripresi nelle altre discipline.

Tale tipo di approccio, oltre a fornire quel contesto reale e motivante che solo consente l'uso naturale della lingua, permette di utilizzare abilità, conoscenze e competenze di altre discipline, adeguando la proposta formativa alla molteplicità delle intelligenze⁵³ dei discenti, utilizzando tutti i canali di apprendimento e non solo quello linguistico.

4.4 – Il contesto "intelligente"

I bambini afferrano il significato dal contesto più che dalla lingua utilizzata. L'ambiente d'apprendimento non dovrà solo essere particolarmente ricco e motivante, ma progettato in modo da soddisfare le più varie esigenze, in risposta alle necessità specifiche delle molteplici intelligenze che caratterizzano i diversi profili cognitivi dei singoli alunni.

Trattandosi di insegnamento di una lingua, l'*intelligenza linguistica* avrà ampio modo di svilupparsi attraverso le specifiche attività di cui ha bisogno: storie, esercitazioni di lettura e scrittura, giochi di parole, crucipuzzle, scrabble ecc. Ma anche l'*intelligenza logico - matematica* dovrà avere occasione di formulare e verificare ipotesi, cimentandosi con conteggi e calcoli, giocando con dadi e carte.

⁵² Cfr. *Raccomandazioni...Primaria*, cit., pag. 21.

⁵³ Cfr. H. GARDNER, *Frames of Mind: The theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books Inc., 1983

H. GARDNER, *Intelligence reframed: Multiple Intelligence for the 21st century*, New York, Basic Books Inc., 1999

L'*intelligenza spaziale*, che pensa in immagini, dovrà avere l'opportunità di esplicitarsi in disegni e colori, utilizzando schemi grafici, immagini, forme, mappe e carte geografiche. L'*intelligenza cinestetica*, dovrà avere gli spazi necessari per cimentarsi con quelle attività di manipolazione, di movimento, di danza, di drammatizzazione che le sono indispensabili.

L'*intelligenza musicale*, che pensa attraverso ritmi e melodie, dovrà avere l'opportunità di ascoltare musica ed effetti sonori, cantare e cimentarsi con la musicalità della lingua, attraverso esercitazioni di pronuncia ed intonazione ritmicamente realizzate in forma di chants. L'*intelligenza naturalistica*, che pensa categorizzando, dovrà invece poter sfruttare ogni occasione per classificare elementi o riflettere su tematiche ambientalistiche.

L'*intelligenza interpersonale* andrà favorita ed incoraggiata, anche al fine di sviluppare la cooperazione nel gruppo. La stessa attenzione dovrà comunque essere rivolta allo sviluppo dell'*intelligenza intrapersonale*, attraverso continue proposte di personalizzazione delle attività e l'esercizio di capacità di riflessione e autovalutazione, necessarie anche all'*intelligenza esistenziale*.

Consigli pratici su come strutturare gli spazi per soddisfare le varie esigenze determinate dalla molteplicità delle intelligenze, attraverso l'organizzazione di appositi "*learning centres*"⁵⁴ in classe, sono facilmente reperibili in Internet, basta attivare un motore di ricerca per trovarne ampia esemplificazione⁵⁵.

Università, scuole e insegnanti americani sono infatti particolarmente interessati alla realizzazione pratica delle teorie gardneriane. Numerosi i progetti di ricerca-azione sull'argomento, a partire da "*Harvard project ZERO*" promosso dallo stesso Gardner.

Tuttavia, non si tratta solo di una diversa strutturazione dello spazio fisico, quanto piuttosto di realizzare una diversa forma d'insegnamento, più partecipata e meno trasmissiva, più attenta alle esigenze degli alunni, più fiduciosa nelle loro potenzialità, meno egoisticamente centrata sullo stile comunicativo dell'insegnante.

In altre parole, si tratta di cambiare radicalmente il modo di fare scuola, "*traducendo*" il modo di insegnare nelle modalità d'apprendimento preferite dai discenti, "*trasferendo*" i contenuti della lezione nelle forme più rispondenti al profilo cognitivo di ciascun alunno. Nella scheda MI_graph, reperibile tra i materiali di approfondimento, è riportata una serie di domande che sarebbe utile tenere in conto nella pianificazione delle attività di lingua straniera.

⁵⁴ Altrimenti definite "stazioni di apprendimento". Si tratta di spazi organizzati in modo da rispondere alle specifiche esigenze delle varie intelligenze, forniti di materiali strutturati sono solitamente organizzati in Centro di lettura e scrittura, Centro per la musica, Centro per gli esperimenti scientifici, Centro per la matematica, Centro per la drammatizzazione e la danza, Centro per il disegno e il modellaggio ecc.

⁵⁵ Cfr. sitografia in appendice.

5. OSSERVARE E DOCUMENTARE GLI ITINERARI DI LINGUA INGLESE

5.1 – Osservare e Documentare: cosa, come, quando e perché

La documentazione, prassi essenziale dell'attività educativa e programmatica del docente⁵⁶, viene qui esaminata soprattutto nella sua *funzione formativa*, come opportunità per riflettere, ripensare, verificare il proprio operato al fine di modificare e migliorare l'offerta didattica. Si propone, quindi, come *itinerario di ricerca*, volto a qualificare il contesto educativo.

Risorsa straordinaria per riflettere sulle esperienze educative, per acquisire maggiore consapevolezza dei punti di forza e delle criticità presenti, per attivare processi di confronto e di apertura verso il nuovo, *documentare* è certo un processo complesso ed articolato. Presuppone non solo l'uso di specifiche competenze pedagogico - didattiche, ma richiede, soprattutto, notevoli capacità di riflessione e di analisi.

Si configura, quindi, come percorso di *ricerca-azione*, come *pratica riflessiva* tesa al miglioramento, come *processo di valutazione* incentrato non più solo ed esclusivamente sull'alunno, ma rivolto all'intero contesto di apprendimento, al complesso mondo dell'educare.

L'importanza del contesto, in situazione di apprendimento precoce di una lingua straniera, non può non far riconoscere, in tale *modalità investigativa*, la sola auspicabile forma di valutazione applicabile allo specifico processo d'insegnamento. Concentrare l'attenzione soltanto sull'esecuzione dei bambini non servirebbe, infatti, a spiegare i motivi dell'efficacia o meno di una determinata azione didattica.

Ma *COSA* porre sotto la lente dell'investigatore? Vanno osservati tutti gli elementi che concorrono alla realizzazione del contesto. Gli oggetti da indagare saranno quindi i "*tre-angoli*" di vygotskyana memoria, da analizzare nella complessa poliedricità del loro continuo interrelarsi: *attività, bambino, insegnante*.

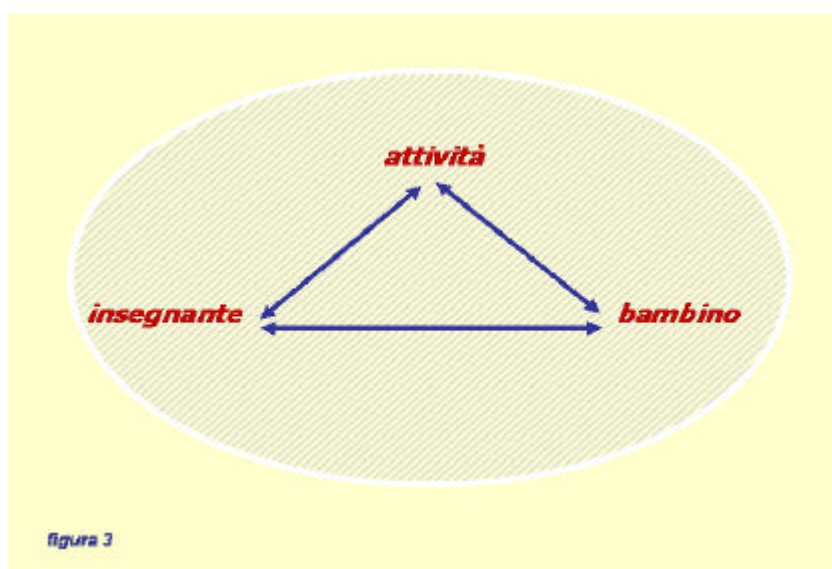


figura 3

⁵⁶ Cfr. paragrafo IV, punto F "La Documentazione" in *Orientamenti Educativi per la Scuola dell'Infanzia* D.M.03/06/1991

Dell'*attività* occorrerà analizzare, ad esempio:

- ▶ □ il tipo di abilità cognitive richieste
- ▶ □ le modalità di apprendimento sollecitate (*visiva, uditiva, cinestetica, sensoriale*)
- ▶ □ il tipo di intelligenza sollecitata (*linguistica, logico - matematica, spaziale, cinestetica, musicale, naturalistica, interpersonale, intrapersonale, esistenziale*)
- ▶ □ i possibili collegamenti crosscurricolari attivabili
- ▶ □ il prodotto finale richiesto
- ▶ □ materiali e sussidi necessari alla realizzazione
- ▶ □ tempi e spazi necessari alla realizzazione
- ▶ □ le abilità linguistiche sviluppate (*listening, reading, speaking, interaction, writing*)
- ▶ □ le funzioni, le strutture, il lessico praticati (*sia in termini di conoscenze pregresse necessarie, sia come modalità attiva o passiva di fruizione*)

Alla voce *bambino* occorrerà analizzare, ad esempio:

- ▶ □ il profilo cognitivo
- ▶ □ i livelli di competenza raggiunti e i traguardi di sviluppo più immediati (*di ordine generale e dello specifico disciplinare*)
- ▶ □ il tipo di interazione richiesta (*lavoro individuale, di gruppo, a coppie, collettivo...*)
- ▶ □ il grado di autonomia necessario per portare a termine l'attività
- ▶ □ il livello di gradimento manifestato

Alla voce *insegnante* occorrerà analizzare, ad esempio:

- ▶ □ la competenza linguistica necessaria alla conduzione dell'attività
- ▶ □ il tipo di interazione richiesta (*presentazione frontale, eliciting, monitoring lavoro gruppi/coppie ...*)
- ▶ □ il grado di direttività necessario (= *livello di controllo da esercitare*)
- ▶ □ le eventuali collaborazioni attivabili (= *altri docenti, genitori alunni, esperti esterni...*)
- ▶ □ il tipo di difficoltà incontrate

Del *PERCHE'* osservare e documentare si è già detto in premessa. Il *COME* osservare e il *COME* documentare dipendono dalle altre variabili coinvolte. Gli *strumenti* di osservazione sono, infatti, strettamente connessi all'oggetto, allo scopo, ai destinatari della documentazione. "*Ci si può - infatti - utilmente avvalere sia di strumenti di tipo verbale, grafico e documentativo, sia delle tecnologie audiovisive più ampiamente diffuse nelle scuole*", come già suggerivano gli *Orientamenti '91*.

Quanto alle modalità di osservazione, la procedura più indicata sembra essere quella della *ricerca - azione*, nel modello ciclico teorizzato da Kemmis⁵⁷. Il ciclo continuo proposto finisce col rispondere anche al nostro ultimo interrogativo: *QUANDO* osservare e *QUANDO* documentare?

Sempre! Sin dall'inizio, sin dal primo delinearsi dell'idea progettuale. E poi di seguito, a segnare le tappe del nostro continuo e infinito percorso di ricerca, come viene chiaramente illustrato nello schema mediato da Elliott⁵⁸, e proposto tra i materiali di approfondimento.

5.2 – La Documentazione a misura di bambino

Abbiamo evidenziato l'importanza dell'attività di documentazione, intesa nella sua *funzione formativa*, come preziosa opportunità per riflettere, ripensare, verificare il proprio operato al fine di modificare e migliorare l'offerta educativa. Viene ora da chiedersi se è possibile sfruttare tale potenzialità per sviluppare nei bambini analogo comportamento di riflessione, insegnando loro ad imparare.

La domanda è senz'altro retorica, perché la risposta non può che essere affermativa. Tutta l'azione educativa deve, infatti, tendere allo sviluppo dell'autonomia dell'alunno, attivando procedure che prevedano il progressivo ritrarsi dell'insegnante da aree dove prima, invece, la sua presenza e il suo aiuto erano ancora indispensabili.

Se un bambino riesce a fare qualcosa con l'aiuto dell'insegnante, in futuro sarà in grado di farlo autonomamente. Il livello di autonomia, infatti, si allargherà progressivamente inglobando sempre nuove aree di azione. Se vogliamo, quindi, sviluppare negli alunni capacità di autovalutazione, sarà opportuno ricostituire nuovamente il triangolo vygotkskyano.

Bisognerà, quindi, concretizzare il processo di sviluppo della consapevolezza del proprio *SAPERE*⁵⁹ in attività tangibile, trovando un *oggetto di comune interesse* su cui far confluire l'*attenzione congiunta* dell'insegnante e del bambino, per negoziare la *costruzione del significato: IMPARARE*. Anche in questo caso occorrerà seguire un *procedimento a spirale*, allargando progressivamente la capacità di giudizio degli alunni.

L'utilizzo del *Portfolio*⁶⁰ risponde appunto allo scopo. Spinge i bambini a riflettere sul proprio operato, attraverso la raccolta motivata dei lavori prodotti, dà il senso dei traguardi raggiunti e delle possibili mete future, sviluppa capacità di autovalutazione attraverso azioni condivise, incentrate sulla ragionata scelta dei materiali da inserire.

Il tipo di *portfolio* più adatto ai primi anni di scolarità, e quindi alla portata delle potenzialità degli alunni della fascia d'età esaminata, è senza dubbio rappresentato

⁵⁷ Cfr. S. KEMMIS - R. MC TAGGART, *The Action Research Planner*, Victoria (Australia), Deakin University Press, 1981

⁵⁸ Cfr. J. ELLIOTT, *Action Research for Educational Change*, Buckingham, Open University Press, 1991

⁵⁹ Il termine è qui utilizzato nella triplice accezione di sapere, saper fare, saper essere.

⁶⁰ Per approfondimenti sul tema si rimanda allo specifico corso reperibile in PuntoEdu

dal *process file*, o *portfolio dei lavori*, che è appunto una raccolta dei lavori più significativi svolti dai bambini.

I lavori raccolti saranno ovviamente i prodotti realizzati nel corso delle attività proposte: il collage o il disegno fatto come dettato di colori, la registrazione audio della canzone imparata, la ripresa video dell'attività TPR presentata ecc. Il tutto andrà organizzato in base a criteri negoziati con gli alunni, che diano comunque il senso del tipo di competenza acquisita.

I bambini andranno incoraggiati a fissare specifici obiettivi da raggiungere in un determinato lasso di tempo. Potrebbero ad esempio impegnarsi a imparare dieci nuove parole o una nuova canzone, a ricostruire una frase, a scrivere cinque parole per descrivere elementi di una figura ecc. Al termine fissato dal bambino bisognerà verificare se l'impegno è stato mantenuto e l'obiettivo raggiunto, e fissare nuovi traguardi.

Gradatamente, attraverso un lento e progressivo allargamento delle competenze, si arriverà a realizzare anche una primitiva forma di *portfolio di valutazione*, inserendo nella raccolta, accanto ai lavori prodotti dagli alunni, le prime semplici schede di autovalutazione e/o di commento alle attività svolte. Successivamente si potrà arrivare a forme più strutturate di *portfolio linguistico* che meglio rispondano alle indicazioni del Consiglio d'Europa.

6. ESEMPLIFICAZIONI DI PIANI PERSONALIZZATI

6.1 – La definizione del piano: linee generali

Come abbiamo avuto modo di vedere, personalizzare un percorso di apprendimento significa rapportarlo alla potenzialità di sviluppo di uno specifico alunno, organizzando l'oggetto di studio in forme adeguate ai livelli di competenza effettivamente raggiunti. Abbiamo anche visto il ruolo strategico assunto dal contesto nella personalizzazione di un percorso formativo per l'insegnamento precoce dell'inglese.

Nella definizione del contesto, tuttavia, per chiarezza di discorso, si è preferito centrare l'attenzione sulle interrelazioni esistenti tra gli attori principali del processo di insegnamento - apprendimento, lasciando volutamente fuori dal campo d'indagine elementi che pure giocano un ruolo fondamentale nella riuscita dell'azione didattica.

Non si è voluto certo ignorare la portata innovativa del progetto di riforma che, considerando i singoli allievi, e non più la classe, "*elemento primario e costitutivo della nuova organizzazione della scuola*"⁶¹, indica appunto, nel differenziato articolarsi dei gruppi (*classe/laboratori*) e nella diversificata funzione docente (*tutor/laboratorista*) le modalità costitutive del nuovo impianto didattico.

Tuttavia, l'organizzazione dei gruppi, l'articolazione dei tempi, la gestione dell'organico, e quindi anche l'assegnazione dell'insegnamento dell'inglese al docente tutor/specializzato o al docente specialista che opera in laboratorio, rientrano nel campo decisionale della scuola dell'autonomia.

Anche in questo caso si è in presenza di elementi interrelati da gestire in un'ottica sistemica, ma a un livello altro, diverso dal nostro specifico settore d'indagine. Quanto qui esaminato a livello di micro - sistema, per calarsi nella realtà scolastica, dovrà ovviamente essere rapportato alle specifiche soluzioni organizzative adottate dalle singole scuole.

L'ipotesi progettuale proposta, strutturata per condizioni minime di funzionamento, prevede la contemporanea gestione di più gruppi nella stessa classe da parte di un unico docente. Tuttavia, se il progetto di scuola consente una più articolata gestione dei gruppi, ripartiti su più laboratori affidati a docenti diversi, il percorso didattico ipotizzato, esplicandosi al meglio, potrà strutturarsi in più laboratori, utilizzando, in momenti diversi e con gruppi diversi, spazi diversamente attrezzati.

6.2 – Criteri guida per la strutturazione dei piani

Prima di concretizzare in possibili ipotesi operative le indicazioni metodologiche esaminate nei precedenti capitoli, si ritiene utile riassumerne gli aspetti più significativi, che hanno comunque ispirato i piani di lezione proposti come materiali di approfondimento.

⁶¹ Cfr. *Raccomandazioni...Primaria*, cit., pag. 14 del documento allegato al D.M. 100/2002

1. Centrare l'attenzione sul bambino, sui suoi bisogni, sui suoi interessi, sulle sue capacità.
2. Strutturare un contesto capace di attivare un'autentica interazione comunicativa nella lingua da apprendere.
3. Strutturare le attività in modo da operare in funzione dei traguardi di sviluppo raggiunti dai singoli alunni.
4. Favorire il pieno sviluppo delle capacità cognitive dell'alunno, stimolando i vari stili di apprendimento e le molteplici intelligenze che lo caratterizzano.
5. Utilizzare la lingua come mezzo di comunicazione e non come fine della comunicazione: non insegnare l'Inglese ma in Inglese.
6. Promuovere l'uso veicolare della lingua collegando lo studio dell'inglese alle altre discipline del curriculum.
7. Consolidare le conoscenze pregresse dei bambini attraverso il nuovo codice linguistico.
8. Favorire lo sviluppo integrato delle abilità linguistiche.
9. Motivare gli alunni all'uso della lingua attraverso giochi ed attività vivaci e stimolanti.
10. Utilizzare attività centrate sugli interessi dei bambini che assicurino comunque lo sviluppo di un sillabo attentamente strutturato.

6.3 – Ipotesi di Piano di Lezioni : alunni fascia d'età 4-5 anni

Uno dei principali scopi, nell'insegnamento dell'inglese a bambini di questa fascia d'età, è senza dubbio quello di aiutarli a sviluppare una positiva attitudine verso altre lingue e altre culture. A ciò si affianca l'altro, non meno importante, di "sollecitare la flessibilità cognitiva" sostenendo "lo sviluppo del linguaggio in generale" attraverso il nuovo mezzo linguistico⁶².

L'estrema rilevanza delle finalità indicate fa immediatamente percepire l'entità della sfida, certo già delineatasi nella sperimentazione del *Progetto Lingue 2000*, ma che ora, nel nuovo scenario determinato dal processo di riforma in atto, si prospetta ancora di maggiore portata.

Non si tratta di insegnare qualche parola o qualche canzoncina in inglese, nella falsa convinzione che basti ridimensionare la quantità dell'input linguistico in proporzione dell'età dei discenti per ottenere risultati accettabili. Al contrario, quantità e qualità dell'input dovranno essere inversamente proporzionali all'età dei discenti, per trarre il massimo beneficio proprio in quell'età della vita in cui "la base cognitiva è particolarmente agile e plastica"⁶³.

Il piano di lezioni allegato, strutturato su uno sfondo integratore costituito da una filastrocca cara alla tradizione anglosassone, tenta di realizzare concretamente alcune delle ipotesi delineate nel Capitolo 4. Si è cercato, infatti, di creare un contesto di apprendimento particolarmente significativo per i bambini, coinvolgendoli in attività il cui più immediato scopo non viene certamente percepito come linguistico⁶⁴.

⁶² *Raccomandazioni ... Infanzia*, cit. pag. 1 documento allegato

⁶³ *Ibidem*

⁶⁴ Il piano è ispirato al corso D. VALE - S. MULLANEY - P. MURPHY, *STORYWORLD - A story based English course for young children*, Oxford, Heinemann, 1993, da cui vengono liberamente adattate alcune attività.

L'attenzione dei bambini è rivolta all'oggetto da costruire, alla soluzione da sperimentare, al suono da riprodurre armeggiando tra pentole e materiali poveri, all'acqua da travasare e così via. Non è certo presa da inutili preoccupazioni linguistiche o da noiosi e martellanti esercizi di ripetizione corale. La lingua è il mezzo dell'attività, non lo scopo unico.

Lavorando nel piccolo gruppo, dove più alto è il livello di interazione e l'attenzione maggiormente centrata sul compito, il bambino costruisce i suoi significati negoziandoli con l'insegnante. Ed è così, attraverso la riproposizione del triangolo bambino + adulto competente + oggetto di attenzione comune, che si è cercato di realizzare il modello di sviluppo del pensiero e acquisizione del linguaggio teorizzato da Vygotsky.

Tuttavia, nella consapevolezza della necessità di adeguare l'approccio al contesto italiano, si è ritenuto di non poter prescindere da momenti di lezione più tradizionalmente intesi. Il lavoro nel gruppo ristretto è pertanto preceduto da attività rivolte all'intera classe, sempre attivamente coinvolta nella loro realizzazione.

L'interesse dei bambini è stuzzicato con vari espedienti didattici: la scatola magica da cui estrarre il contenuto della lezione, il protagonista della filastrocca che si concretizza in pupazzo e diventa la mascotte anglofona della classe, il rassicurante cantilenare della filastrocca, l'uso del gioco e del mimo. Ce n'è abbastanza da far pensare allo schema classico di lezione, ma non è così.

Basta dare un'occhiata alla lingua utilizzata per ricredersi immediatamente. Non è l'inglese asfittico delle versioni ipersemplicate di certi corsi di lingua. E' una lingua sviluppata in discorsi, non già sezionata in parole. Discorsi che non potranno certo essere immediatamente riproposti dai bambini, ma che sono tuttavia indispensabili alla creazione del contesto necessario alla negoziazione dei significati.

Per la definizione dell'itinerario didattico proposto sono stati utilizzati tre diversi modelli di programmazione:

1. *Topic web (mediato da J.Brewster 1991)* Nella strutturazione del piano consente di focalizzare immediatamente l'attenzione sulle attività da proporre, sui materiali occorrenti, sui prodotti da realizzare. Permette altresì di evidenziare gli obiettivi formativi attraverso la definizione degli obiettivi cognitivi e dei possibili collegamenti crosscurricolari, cogliendo la ologrammaticità dell'esperienza proposta. Vedi *Incy_Tweb*, reperibile tra i materiali di approfondimento.
2. *Language web (mediato da J.Brewster 1991)* Nella strutturazione del piano consente di focalizzare l'attenzione sull'aspetto linguistico delle attività proposte, analizzate in termini di abilità linguistiche sviluppate, funzioni, strutture e lessico utilizzati. Come chiaramente appare nello schema *Incy_Lweb*, reperibile tra i materiali di approfondimento, per le abilità di lettura e scrittura vengono analizzati i prerequisiti necessari allo sviluppo futuro di tali abilità.

3. Lesson planning Fornisce la descrizione dettagliata delle varie attività proposte nella loro successione temporale. Vedi *Incy_planning* tra i materiali di approfondimento.

6.4 – *Ipotesi di Piano di Lezioni : alunni fascia d'età 5-6 anni*

Il piano di lezioni ipotizzato per la fascia 5-6 anni, relativo quindi al primo anno della scuola primaria, è perfettamente in linea con il precedente. Originato dai medesimi presupposti teorici, tenta di realizzare contesti significativi di apprendimento impegnando gli alunni in attività di per sé coinvolgenti, questa volta più direttamente connesse a un tema classico del primo anno di scuola primaria: *forme, numeri e colori*.

Il tema, certo più "scolastico" della filastrocca di *Incy Wincy*, risponde alle giuste aspettative del bambino che, passato alla scuola primaria, si sente ormai grande e pronto ad affrontare studi "più impegnativi". Tuttavia, due mesi non sono un lasso di tempo tale da giustificare radicali cambiamenti nel contesto educativo. Il bambino continua a rapportarsi alle cose e alle situazioni nello stesso modo.

Dovrà quindi continuare ad essere coinvolto in attività motivanti, delle quali riesca a percepire lo scopo immediato: la gara da vincere, il libro da costruire, il collage da realizzare. L'attenzione, catalizzata da una meta tangibile, gli farà sembrare naturale l'uso della nuova lingua richiesta, reale in quella situazione, perché strumentale allo scopo.

La ricostituzione del triangolo bambino + adulto competente + oggetto di attenzione comune, concretizzatasi nella riproposizione delle attività laboratoriali da destinare al piccolo gruppo, serve a strutturare il contesto per la negoziazione dei significati. Questa volta è comunque maggiore lo spazio concesso alle attività collettive, ai giochi di squadra, alle esercitazioni comuni, anche se realizzate in coppia.

Il piano, tuttavia, non è stato articolato nel cronologico susseguirsi delle lezioni. Non può, infatti, definirsi "personalizzato" un piano confezionato a tavolino su un bambino "medio" assai poco reale. Una volta indossato, mostrerà tutti i suoi difetti, rivelandosi troppo striminzito per le potenzialità dell'uno, oppure, largo oltre misura, creare inciampi all'andare già incerto dell'altro.

Per evitare di alimentare la convinzione del possibile ricorso ad un piano "precotto", si è preferito offrire una serie di proposte collegate a un tema prescelto e ripartite in attività da destinare all'intero gruppo classe o da esplorare nel piccolo gruppo.

L'alchimia del piano, dato dal dosaggio delle attività, dal loro vario combinarsi nello sviluppo della lezione, è volutamente lasciata alla valutazione dei docenti che, proprio attraverso la diversificata combinazione degli elementi, potranno personalizzare i percorsi, rapportandoli alla potenzialità di sviluppo raggiunta da specifici alunni.

Si dovrà, quindi, non solo aver cura di indirizzare gli alunni alla tipologia di laboratorio più rispondente ai loro effettivi bisogni, ma si dovrà soprattutto

adeguare l'entità della consegna, la difficoltà del compito che si troveranno ad affrontare in quello specifico spazio laboratoriale, ai livelli di sviluppo raggiunti.

Anche questa volta, per la definizione dell'itinerario didattico proposto sono stati utilizzati i tre diversi modelli di programmazione:

1. Topic web che consente di focalizzare l'attenzione sulle attività da proporre, sui materiali occorrenti, sui prodotti da realizzare, evidenziando gli obiettivi formativi attraverso la definizione degli obiettivi cognitivi e dei possibili collegamenti interdisciplinari. Vedi Shapes&_Tweb reperibile tra i materiali di approfondimento.
2. Language web che consente di focalizzare l'attenzione sull'aspetto linguistico delle attività proposte, analizzate in termini di abilità linguistiche sviluppate, funzioni, strutture e lessico utilizzati. Vedi Shapes&_Lweb.
3. Lesson planning Fornisce la descrizione dettagliata di una serie di attività da inserire nei vari piani didattici personalizzando il percorso. Vedi Shapes&_planning

6.5 – Ipotesi di Piano di Lezioni : alunni fascia d'età 6-7 anni

Il piano, relativo al secondo anno della scuola primaria, e quindi rivolto ad alunni di 6-7 anni, si pone in linea di continuità con i precedenti ma, questa volta, il contesto di apprendimento viene caratterizzato dall'uso del testo scritto.

L'incontro con il testo scritto, tappa fondamentale del processo di acquisizione della lingua madre, assume analogo importanza anche nel processo di insegnamento/apprendimento di una lingua straniera. Secondo Wells⁶⁵, per sviluppare ciò che Halliday definisce "*literate thinking*", è indispensabile che al più presto il testo scritto diventi l'oggetto di comune attenzione nell'interazione adulto/bambino.

Abbiamo avuto modo di vedere come, già al suo ingresso a scuola, il bambino padroneggi molte delle tecniche relative alla capacità di lettura in lingua madre, altre le avrà certo sviluppate nel corso del primo anno della primaria, opportuno quindi aiutarlo a trasferire le competenze acquisite nel nuovo contesto linguistico.

Certo, all'inizio, dovrà necessariamente esserci una maggiore enfasi sull'ascolto e, progressivamente, sulla lettura in modo da permettere al bambino di elaborare nella sua mente parole e strutture, significati e contenuti, senza il carico aggiuntivo creato dall'obbligo di parlare o scrivere subito. Il "silent period", infatti, non è determinato solo dalla timidezza del discente, dal suo timore di sbagliare, ma soprattutto dalla necessità di incamerare maggiori e diversificati input linguistici da rielaborare creativamente.

⁶⁵ G. WELLS, *The Meaning Makers, Children Learning Language and Using Language to Learn*, London, Hodder and Stoughton, 1987

I bambini dovranno essere continuamente coinvolti in un processo di costruzione dei significati, generato dalla interazione verbale con un interlocutore partecipativamente attivo, impegnato nella realizzazione di un'attività comune e interessato alla sua riuscita, dove il testo scritto diventi il "comune oggetto del desiderio", qualcosa di interessante da esplorare e divertente da scoprire, qualcosa con cui valga la pena cimentarsi.

Il testo utilizzato nel piano di lezioni proposto è quello di una favola assai nota, *Goldilocks and the three bears*, in una versione semplificata per bambini madrelingua, che ben si presta ad essere esplorato in una serie infinita di attività.

I bambini, impegnati in giochi sempre diversi, saranno guidati ad applicare al testo le conoscenze acquisite, trovando punti di riferimento per le loro ipotesi: parole di cui conoscono il significato, strutture note, parole simili a quelle italiane, segni di interpunzione e così via. Pazientemente, una tessera dopo l'altra, il mosaico si ricomporrà nella mente del bambino, che potrà ricostruire i tasselli mancanti inferendo il significato dal contesto.

Anche in questo caso, la ricostituzione del triangolo bambino + adulto competente + testo scritto (= oggetto di attenzione comune), concretizzatasi nella riproposizione di attività laboratoriali da destinare al piccolo gruppo, serve a strutturare il contesto per la negoziazione dei significati.

Per la descrizione dell'itinerario didattico proposto vengono utilizzati i seguenti modelli di programmazione:

1. Topic web che consente di focalizzare l'attenzione sulle attività da proporre, sui materiali occorrenti, sui prodotti da realizzare, evidenziando gli obiettivi formativi attraverso la definizione degli obiettivi cognitivi e dei possibili collegamenti interdisciplinari. Vedi *Goldy_Tweb*
2. Language web che consente di focalizzare l'attenzione sull'aspetto linguistico delle attività proposte, analizzate in termini di abilità linguistiche sviluppate, funzioni, strutture e lessico utilizzati. Vedi *Goldy&_Lweb*
3. Lesson profile Fornisce la descrizione dettagliata della prima lezione (vedi *Goldy_profile*), quale possibile modello per sviluppare le altre attività descritte nel piano di lezione, reperibile on-line all'url www.oup.com/pdf/elt/catalogue/0-19-437202-2-b.pdf

*

*

*

Conclusioni

Nel corso si è tentato di tracciare delle coordinate essenziali cui riferirsi nella strutturazione dei Piani Personalizzati per la lingua inglese. Attraverso l'esame delle indicazioni programmatiche e dei principi metodologico - didattici mediati dalle teorie psico linguistiche più accreditate, si è voluto offrire un quadro generale di riferimento, prospettando, altresì, possibili ipotesi operative.

Spetta, come sempre, ai docenti il compito più arduo: calare nella realtà quotidiana le ipotesi progettuali avanzate per verificarne la praticabilità.

BIBLIOGRAFIA

Capitolo 1

Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Primaria, documento allegato al D.M. 100/2002.

Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati per le attività educative della Scuola dell'Infanzia, documento allegato al D.M. 100/2002.

Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Primaria, documento allegato al D.M. 100/2002.

M. CASTOLDI, *L'autovalutazione dell'insegnamento*, in Corsi Indire Puntoedu, 2002

Council for Cultural Co-operation - Education committee, *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference*. Strasbourg, Council of Europe, 1998

Council for Cultural Co-operation - Education committee, *Language Learning for European Citizenship. European Language Portfolio. Proposal for Development*. Strasbourg, Council of Europe, 1997

Capitolo 2

L. LOPRIORE, *Books on Listening* in « English Teaching Professional», October 1997.

S. KRASHEN –T.D. TERREL, *The Natural Approach : Language Acquisition in the Classroom*, Oxford, Pergamon, 1983

A. WRIGHT, *Storytelling with children*, Oxford University Press, 1995

G. OCCHIPINTI, *La Lingua Straniera nella Scuola Elementare*, Firenze, La Nuova Italia, 1992

W.A. SCOTT - L.H. YTREBERG, *Teaching English to Children*, London/New York, Longman, 1990

W. RIVERS, *Speaking in Many Tongues: Essays in Foreign Language Teaching*, Rowley Mass., Newbury House Publishers, 1972

R. TITONE, *Io ero Pierino, tu il lupo*, in « La Scuola si Aggiorna», ERI - Edizioni RAI, dicembre 1991

S. PHILLIPS, *Young Learners*, Oxford University Press, 1993

Capitolo 3

L. VYGOTSKY, *Mind in Society*, Cambridge, MA: Harvard University Press., 1978

L. VYGOTSKY, *Tought and Language*, Cambridge - Massachusetts, The MIT Press, 1986

J. BRUNER, *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge, MA: Harvard University Press., 1966

J. BRUNER, *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York: Norton, 1983

J. BRUNER, *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986

J. BRUNER, *Acts of Meaning*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990

Capitolo 4

S. HOUSE - K. SCOTT - A. SCARPA, *Little Wizard, Guida Didattica 3*, Oxford, MacMillan, 2002

F. VEGLIONE, *Organizzare un contesto per l'interazione comunicativa in L.S.*, in AA.VV. , *Progetto Lingue 2000 - Atti dei Seminari per i nuovi formatori di lingue straniere - giugno / novembre 2000*, Ministero della Pubblica Istruzione, Roma, 2001, p.69

G. WELLS, *The Meaning Makers, Children Learning Language and Using Language to Learn*, London, Hodder and Stoughton, 1987

J. HOLDERNESS, *Activity-based teaching: approaches to topic-centred work* in AA.VV., *Teaching English to Children*, London, Collins, 1991

M. WILLIAMS, *A framework for teaching English to young learners* in AA.VV., *Teaching English to Children*, London, Collins, 1991

J. BREWSTER, *What is good primary practice?* in AA.VV., *Teaching English to Children*, London, Collins, 1991

H. GARDNER, *Frames of Mind: The theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books Inc., 1983

H. GARDNER, *Intelligence reframed: Multiple Intelligence for the 21st century*, New York, Basic Books Inc., 1999

M. BERMAN, *A Multiple Intelligences Road to an ELT Classroom*, Carmarthen, Crown House Publishing Limited, 1998

Capitolo 5

S. KEMMIS - R. MC TAGGART, *The Action Research Planner*, Victoria (Australia), Deakin University Press, 1981

J. ELLIOTT, *Action Research for Educational Change*, Buckingham, Open University Press, 1991

Capitolo 6

D. VALE - S. MULLANEY - P. MURPHY, *Storyworld - Teacher's Book*, Oxford, Heinemann, 1993.

S. HOUSE - K. SCOTT - A. SCARPA, *Little Wizard, Guida Didattica 3*, Oxford, MacMillan, 2002

V. REILLY - S.M. WARD, *Very Young Learners*, Oxford University Press, 1997

A. WRIGHT, *Creating Stories with Children*, Oxford University Press, 1997