

INDICE

Premessa	1
1. Dentro il contesto	6
1.1 La scuola primaria "G. Mazzini"	6
1.2 Le classi	7
2. Riflessioni metodologiche e didattiche	12
2.1 Programmazione e scelte metodologiche	12
2.2 Lo storytelling	14
3. The town mouse and the Country Mouse	19
3.1 Introduzione al progetto didattico	19
3.2 Descrizione del progetto	23
3.3 Valutazione dell'esperienza	36
Conclusioni	39
Allegati	41
Bibliografia e Sitografia	54

PREMESSA

Quando a luglio mi è giunta la comunicazione della nomina in ruolo per la scuola primaria ho realizzato che stavo per raggiungere un obiettivo che rincorrevo da tempo. Dopo anni di studi, esami, supplenze vedevo realizzato un mio sogno: diventare insegnante, riuscire, finalmente, a seguire il percorso formativo di un gruppo classe e iniziare il “mio” percorso professionale.

Nei miei primi vent’anni, ho affrontato, come tutti, gli alti e i bassi della vita scolastica, vivendo un piacevolissimo quinquennio di scuole elementari, presso la scuola “G. Mazzini” in cui mi trovo ora ad operare, un triennio di scuola media che si è rivelato importante per la mia crescita, e un altro quinquennio estremamente formativo presso il liceo socio-psico-pedagogico “C. Sigonio” di Modena.

E’ stato proprio mentre frequentavo la scuola superiore che mi sono avvicinata al mondo dei bambini. Non solo a livello di studio teorico di discipline quali la pedagogia, la psicologia, la sociologia, ma anche, e soprattutto, attraverso esperienze sul campo. Nel corso dell’ultimo triennio, infatti, tramite la scuola, ho avuto modo di effettuare esperienze di tirocinio formativo quali:

- Volontariato presso il Policlinico di Modena nel reparto di Pediatria. Il mio compito era intrattenere con giochi di vario genere (carte, chiodini, assemblaggi, disegni da realizzare e colorare) i bambini ricoverati periodicamente presso il Day Hospital di Immunologia e/o i bambini in attesa della visita medica aiutandoli in questo modo a far passare il tempo durante la somministrazione delle terapie.
- Attività di dopo-scuola, di assistenza allo studio ed allo svolgimento dei compiti, in un ambiente di aggregazioni positive e di attività ludico-sportive, ai bambini e ragazzini frequentanti le scuole primarie e medie del comune di Modena. Con l’aiuto di uno psicologo, di educatori professionali e assistenti sociali ho operato per facilitare il recupero di eventuali lacune, attraverso un sostegno mirato e concordato con gli insegnanti della scuola.
- Attività come educatrice dei Centri Estivi organizzati dall’Unione Terre

di Castelli presso la scuola dell'infanzia "H. C. Handersen" e la scuola primaria "A.Moro" di Vignola. Con il supporto delle insegnanti ho organizzato e valorizzato il tempo libero dei bambini fornendo loro validi percorsi educativi e ricreativi.

Tutte queste esperienze mi hanno permesso di entrare in un ambiente di lavoro, di mettermi alla prova, di orientare e verificare le mie scelte professionali nonché di acquisire un'esperienza pratica certificata che ha arricchito il mio curriculum.

In seguito alla maturità magistrale conseguita il 09/07/2001 mi sono iscritta alla facoltà di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna. Dopo il biennio comune, ho scelto di proseguire gli studi seguendo l'indirizzo scuola elementare ed ho personalizzato il mio percorso con il maggior in didattica della lingua straniera inglese.

Il motivo di questa scelta deriva da una esperienza personale che ha avuto inizio ai tempi in cui frequentavo la scuola primaria; è stato grazie alla maestra Marzia che ho iniziato ad amare la seconda lingua, ad approfondirne lo studio e a maturare la concezione di come un buon maestro elementare possa lasciare un segno nelle vite dei suoi allievi ben più a lungo di quanto si pensi.

Nel corso dei miei studi universitari ho effettuato periodi di tirocinio presso la Direzione Didattica di Vignola, nella scuola dell'infanzia "H.C. Andersen" e nella scuola primaria "I. Calvino" con attività di osservazione, di lavoro in situazione guidata e di attività in cui in autonomia ho avuto la possibilità di presentare ai bambini una mia proposta didattica.

Nel frattempo ho partecipato ad un concorso per la formazione di una graduatoria per assunzioni a tempo determinato presso le Strutture dell'Unione di Comuni Terre di Castelli. Ero interessata a confrontarmi con la primissima infanzia, con il suo modo di relazionarsi e di comunicare bisogni ed emozioni. La nostra esistenza si determina nella stretta relazione tra ciò che è fuori (persone, cose, ambiente) e ciò che è dentro (emozioni, sensazioni, immagini). Sono i nostri primi contatti, le prime esperienze di relazione, che influenzano significativamente, in maniera precoce e forse più di quanto si possa empiricamente dimostrare, il costituirsi di quella struttura di personalità che caratterizzerà nel tempo un modo unico e irripetibile di

“essere al mondo”. Se si considera che il bambino fino a due anni non ha accesso al linguaggio verbale, bisogna ammettere che la personalità si struttura partendo da un vissuto essenzialmente psicomotorio, un vissuto che noi adulti, esseri dotati di logica e linguaggio, abbiamo difficoltà a immaginare.

A partire dall'anno scolastico 2004/2005 ho iniziato ad effettuare brevi supplenze sia negli asili nido dell'Unione Terre di Castelli che nelle scuole primarie di Vignola e dei paesi limitrofi.

La mia esperienza nella scuola come insegnante vera e propria è iniziata nel marzo del 2006, subito dopo la laurea in Scienze della Formazione Primaria. Per poco più di un anno ho lavorato come insegnante di scuola dell'infanzia presso una scuola paritaria di Castelfranco Emilia. Si è trattato di un periodo a tempo determinato ma estremamente formativo per la mia crescita professionale; mi ha, infatti, permesso di conoscere da vicino i bambini in età prescolare. L'età a cui la scuola dell'infanzia si rivolge, è di fondamentale importanza per tutta la vita, e presenta caratteristiche proprie che si manifestano con la prevalenza dell'affettività, dell'impulso, del sentimento sul razionalità, con un vivace bisogno di esplorazione e scoperta dell'ambiente e delle cose, con il predominio dell'immaginazione, con una grande esigenza di moto e operosità, espressa soprattutto nel gioco. Per tutti questi tratti propri dell'età infantile, e per la sua funzione specifica, rispetto alle scuole successive, la scuola dell'infanzia si configura in modo caratteristico col fine di interpretare e di soddisfare le esigenze di un armonico e integrale sviluppo del bambino, e col compito di porre le basi ad una successiva opera educativa.

A partire dall'anno scolastico 2007/2008 sono passata alla scuola primaria ed ho iniziato a ricoprire incarichi annuali in diversi comuni della provincia: Castelvetro, Marano, Savignano, Vignola, San Cesario sia su posto comune che come specialista di lingua inglese.

Nel corso degli ultimi due anni ho conseguito due diplomi universitari di perfezionamento post-lauream (annuali – 1500 ore): uno sulla didattica della matematica nella scuola primaria e uno sull'apprendimento della seconda lingua. I programmi prevedevano l'apprendimento di diversi moduli, esercizi di applicazione, prove di verifica scritte e on-line e la stesura

di una tesina sugli argomenti trattati.

Si sono susseguiti anni molto intensi, durante i quali i tre filoni di formazione mi hanno arricchita e hanno plasmato il mio modo di insegnare e di relazionarmi oggi con colleghi e alunni. Mi hanno dato la possibilità di conoscere tante realtà, molte persone, vari modi di lavorare e interagire, consentendomi di prendere il meglio da tutti per elaborarne con il tempo uno mio. Sono ancora pochi gli anni di esperienza che porto con me, ma è tanto l'impegno e l'amore che nutro per questa professione e con questi percorro il mio iter di crescita umana e professionale.

L'argomento di questa mia relazione è lo *storytelling* o narrazione di storie ad alta voce – qui intesa non come narrazione libera ma come lettura fedele dello *storybook* - nel contesto dell'insegnamento della lingua inglese nella scuola primaria. Le attività di *storytelling* rivestono un ruolo di primaria importanza sia nel processo educativo dei bambini, che nell'insegnamento dell'inglese come lingua straniera. La narrazione ha un ruolo centrale nella crescita e nell'educazione dei bambini, in quanto attività motivante e divertente oltre che un esercizio di condivisione sociale. Essa stimola atteggiamenti positivi nei confronti della lingua straniera, che è percepita come esperienza reale e completa. Infine, sviluppa l'ascolto e la concentrazione, stimola la fantasia e permette di fare previsioni circa possibili eventi futuri.

Ho suddiviso l'elaborato in tre parti.

- La prima parte è stata dedicata alla presentazione del contesto geografico, sociale, culturale nel quale ho svolto il primo anno di ruolo come insegnante, la città di Vignola, approfondendo poi con l'analisi del contesto scolastico della scuola primaria " G. Mazzini" e la presentazione delle classi III A e III B nella quali ho operato.
- La seconda parte è stata dedicata al progetto didattico di story telling. L'attenzione viene rivolta dapprima alla riflessione sull'importanza di una pianificazione dettagliata delle attività didattiche e alla necessità di un approccio comunicativo alla seconda lingua. Vengono descritte le motivazioni che stanno alla base dell'uso degli *storybook* in classe, per poi procedere con una panoramica delle possibilità offerte dallo *storytelling*. Si parla di tecniche per l'utilizzo degli *storybook*,

definendo come, quando e quanto spesso le storie vadano lette; inoltre, si discute dell'importanza di una pianificazione dettagliata non solo dello *storytelling* ma anche delle attività che lo precedono e lo seguono. Si conclude, quindi, con la presentazione del progetto che ho scelto di documentare, un esempio concreto di narrazione nella seconda lingua, che ho effettuato nelle due classi terze in cui ho svolto servizio durante quest'anno scolastico.

- Nella terza parte la conclusione completa l'elaborato riportando le considerazioni finali attraverso una riflessione generale sull'intero percorso.

In questa sezione ho raccolto alcuni elaborati dei bambini e ho documentato l'esperienza attraverso fotografie.

Attraverso questo lavoro mi interessava mostrare come tramite storie sia possibile veicolare informazioni sulla lingua inglese fornendo una sorta di vetrina, di immagine concreta degli aspetti linguistici che si vogliono presentare. Ogni metodo di insegnamento si concentra inevitabilmente più su certi aspetti della lingua e meno su altri. Non esiste un metodo valido per ogni curriculum, esistono, invece, diversi approcci e metodologie più o meno adeguate all'età e alle caratteristiche cognitive e affettive dei *learners*.

Dalla lettura di una storia è possibile poi trovare spunti per varie attività che coinvolgano e motivino a lavorare con la lingua e a comunicare attraverso di essa. Quello che senz'altro caratterizza il lavoro dell'insegnante di lingua straniera in generale è la possibilità di riutilizzare materiale concepito per usi diversi. Ciò può richiedere una modificazione o una semplificazione del materiale stesso al fine di renderlo più adatto al livello della classe, e di dare supporto alla produzione degli alunni.

Capitolo 1 DENTRO IL CONTESTO

La città di Vignola è situata ai piedi dell' Appennino Tosco-Emiliano, sulla sponda sinistra del fiume Panaro, da cui si snodano le vie d'accesso alla dorsale appenninica. Questa situazione ambientale ha permesso una notevole crescita socio-economica e ha favorito un forte influsso migratorio interno, estero, comunitario e non, influenzando l'organizzazione didattica-educativa scolastica. Sul territorio sono attivi e frequenti scambi culturali con diversi paesi esteri. L'amministrazione comunale è da sempre attenta alle necessità della parte giovane della cittadinanza promuovendo iniziative a supporto dell'istruzione e della formazione. Vignola è arricchita dalle numerose offerte culturali che operano sul territorio: la biblioteca comunale, il museo civico, il circolo musicale Bononcini, per citarne alcuni. La città, inoltre, usufruisce di un sistema di strutture ludiche – sportive quali palestre comunali e private, spazi per gioco-sport, il centro nuoto, il Percorso Sole che costeggia il fiume Panaro per diversi chilometri. Tutte queste associazioni presenti sul territorio interagiscono attivamente con le scuole e consentono la realizzazione di una programmazione didattica valida e completa.

1.1 La scuola primaria “G.Mazzini”

La scuola primaria “ G.Mazzini” è ubicata in Viale Mazzini, nel centro di Vignola. Il plesso, sede della Direzione Didattica, presidenza e segreteria, è situato in un edificio di tre piani di cui uno intermedio. Esso accoglie quindici classi, dotate di lavagna LIM, funzionanti sia a tempo pieno che a modulo. Oltre alle aule occupate dalle classi sono presenti ambienti attrezzati per specifiche attività: una palestra con annesso spogliatoio, una moderna aula di informatica, un'aula per educazione all'immagine, un'aula di scienze, un'aula polifunzionale, la tana della lettura (luogo magico e accogliente che ricorda l'angolo della lettura della scuola dell'infanzia dove, seduti o sdraiati sui tappeti, si può ascoltare la lettura ad alta voce, leggere in silenzio con sottofondo musicale, sfogliare o prendere in prestito un libro) , una cucina e due refettori. L'edificio è circondato da una vasta area cortiliva utilizzata dalle

classi per attività ludico-ricreative compatibilmente alle condizioni didattiche e climatiche.

Gli alunni che frequentano la scuola primaria “G. Mazzini” sono lo specchio della conformazione sociale della città di Vignola: bambini provenienti da paesi stranieri o nati in Italia da genitori stranieri, bambini autoctoni, bambini originari delle varie regioni italiane.

1.2 Le classi

Classe III A

La classe è formata da ventiquattro alunni, otto maschi e sedici femmine; gli stranieri sono sette, quattro nati in Italia e tre in Marocco. Nel corrente anno scolastico è stata inserita una bambina proveniente dalla Tunisia. Nella classe è presente una bambina certificata che viene seguita da una insegnante di sostegno per undici ore e da una educatrice per cinque ore settimanali.

Le relazioni interpersonali risultano abbastanza equilibrate per la maggioranza degli alunni. Si evidenziano due casi di alunni che nel corso del corrente anno scolastico hanno dato luogo a episodi di aggressività per cui si è richiesto l'intervento di una educatrice *Baloo* per otto ore settimanali. Lo scopo del *Progetto Baloo* è quello di aiutare i bambini che si trovano in situazioni di difficoltà di vario genere e grado, ma che non sono segnalati o seguiti da educatori o insegnanti di sostegno. L'idea principale alla base è quella che i ragazzi coinvolti, i “Baloo”, possano diventare mentori per i piccoli dei quali si occupano, andando aldilà del semplice concetto di tutor. La maggior parte dei bambini ai quali si rivolge il progetto ha delle difficoltà di tipo caratteriale e/o relazionale e necessita quindi di una figura di riferimento che possa fungere da guida. A fine anno scolastico è stato possibile valutare gli esiti positivi dell'intervento della ragazza Baloo nel gruppo classe. Elena è riuscita ad instaurare un rapporto di fiducia e di amicizia non solo con i bambini segnalati, diventando così per loro figura di riferimento affettivo ed emotivo, ma per tutto il gruppo classe. Ha collaborato con le insegnanti favorendo l'integrazione e la socializzazione dei bambini stranieri, tra questi la bambina inserita a inizio anno che non conosceva la

lingua italiana e mostrava scarsa disponibilità all'apprendimento.

Per quanto riguarda gli apprendimenti, la maggior parte degli alunni ha raggiunto con sicurezza le abilità relative agli obiettivi presentati in ogni disciplina. Un piccolo gruppo ha raggiunto con fatica gli obiettivi minimi a causa della discontinuità nello studio e nell'impegno, dei tempi di attenzione brevi e della necessità di una figura adulta di supporto per terminare le attività nei tempi stabiliti.

Classe III B

La classe è formata da ventidue bambini: otto maschi e quattordici femmine. Sono presenti otto alunni stranieri: quattro nati in Italia, tre nati in Marocco e uno nato in Russia.

Nel corso dell'anno due bambini si sono trasferiti ad altre scuole, due sono stati inseriti. Di questi una proviene dal Marocco e all'inizio dell'anno non conosceva l'italiano. L'altro è un bambino russo che si esprimeva in modo comprensibile in italiano fin dall'inizio dell'anno.

Le relazioni interpersonali risultano abbastanza equilibrate per quanto riguarda la maggior parte degli alunni.

Un alunno in particolare ha manifestato sin dall'inizio dell'anno scolastico atteggiamenti negativi dimostrandosi capriccioso, svogliato, spesso provocatorio nei confronti di insegnanti e gruppo dei pari. La sua difficoltà di autocontrollo è sfociata in varie occasioni in aggressività verso i compagni. Si è reso perciò necessario ricorrere alla Dirigenza per cercare soluzioni. Anche in questo caso si è ricorsi alla figura di un Baloo che ha affiancato il bambino per 8 ore settimanali a cui se ne sono aggiunte 12 di intervento di una educatrice. Queste due figure hanno lavorato per supportare gli alunni per i quali non sussistevano le condizioni per una certificazione di disabilità, ma che presentavano quadri di apprendimento e comportamento di difficile gestione da parte degli insegnanti.

Per quanto riguarda gli apprendimenti la maggior parte degli alunni è pervenuta alla conquista di una adeguata strumentalità e un buon livello di autonomia nello svolgimento delle attività. Cinque alunni seppur seguendo la programmazione della classe hanno richiesto la necessità di essere guidati per svolgere in modo proficuo il lavoro assegnato. Si trattava per lo

più di bambini stranieri con scarsa competenza nell'uso e nella comprensione della lingua italiana. Per loro sono stati messi in atto interventi mirati volti al recupero e all'affiancamento durante le attività per aiutarli a mantenere un adeguato livello di attenzione e quindi a portare a termine i lavori.

In entrambe le classi il sociogramma ideato dallo psicologo Jacob Levi Moreno (1916) è stato un importante strumento per indagare sulle dinamiche interne al gruppo classe. Da questa indagine sociometrica, risulta una buona integrazione degli alunni nelle rispettive classi di appartenenza, tuttavia un gruppo, seppur minimo, risulta ancora da integrare.

Grazie ad un costante monitoraggio attraverso l'osservazione diretta si è potuto notare come il gruppo maschile sia in antitesi al gruppo femminile. Sono stati rari i momenti in cui i due gruppi hanno condiviso interessi e momenti di gioco libero. La dinamica relazionale è apparsa differente nel corso delle attività didattiche dove entrambi hanno mostrato disponibilità al dialogo e alla collaborazione.

Le classi, così vivaci ed eterogenee, hanno richiesto cura e attenzione nella gestione relazionale ed educativa al rispetto delle regole affinché ciascun bambino potesse giungere alla consapevolezza dell'utilità di esse ai fini di una serena convivenza.

Per quanto riguarda le situazioni conflittuali il team docente ha attuato in corso d'anno una serie di modalità di intervento che si sono rivelate positive e che hanno portato ad ottenere risultati soddisfacenti nella maggior parte dei casi.

- Innanzitutto la mediazione dell'adulto che ha stimolato riflessioni sia individuali che collettive attraverso la creazione di un cartellone delle regole e la visione del cartone animato " Alla ricerca della valle incantata" che ha insegnato divertendo cosa sia il rispetto della diversità, il valore dell'amicizia e la forza dell'unione.
- L'assunzione delle proprie responsabilità.
- La gratificazione verso coloro che assumevano comportamenti corretti.

- La punizione intesa come limitazione temporanea delle attività ludiche durante l'intervallo.

Per affrontare situazioni problematiche è tornato utile ricorrere al *Patto di corresponsabilità educativo* stilato dalla scuola che ha sentito il bisogno di stabilire con i genitori rapporti costruttivi nell'ottica di un progetto condiviso e duraturo. Grazie a questo documento docenti, genitori e alunni si impegnano a riconoscere gli uni il ruolo degli altri e a rinforzare il rispetto reciproco. Proprio partendo dal Patto il team docente ha cercato sin dall'inizio dell'anno scolastico di far capire l'importanza di avere delle regole per stare bene con gli altri, sia in un contesto come quello della classe, che in un contesto più ampio di società.

Altro strumento utile per monitorare il comportamento degli alunni è stato l'utilizzo della *patente a punti*. Siamo partiti da un elenco di comportamenti a cui, quotidianamente, cerchiamo di dare soluzione "a parole", non sempre ottenendo dei "fatti"! Questo l'elenco che il team ha stilato, prima di sottoporlo all'attenzione degli alunni:

- ♣ non rispettare gli altri,
- ♣ escludere i compagni dai giochi,
- ♣ non rispettare l'ambiente scolastico e i suoi arredi,
- ♣ non svolgere i compiti assegnati,
- ♣ intervenire senza alzata di mano,
- ♣ dimenticare il materiale scolastico,
- ♣ disturbare durante la lezione.

Motivi sicuramente validi per richiedere un cambiamento, anche nel nostro modo di "gestire" le situazioni che certamente fanno parte del vivere quotidiano a scuola.

Tutti i bambini sono partiti da 15 punti. Coloro che contravvenivano alle regole perdevano uno o più punti a seconda della gravità della scorrettezza commessa. Gli alunni che, dopo aver perso dei punti, assumevano un comportamento corretto riacquistavano punti. Chi ha sempre mantenuto un comportamento corretto otteneva come premio una stellina d'oro.

L'idea ha funzionato già dal giorno dopo la sua applicazione. Tutti erano entusiasti, felici di aver ricevuto una patente: alcuni hanno attaccato all'interno la loro fotografia, l'hanno colorata di rosa per renderla simile a una

patente vera.

Questo diverso approccio al rispetto delle regole può essere un punto di partenza per pianificare, anche con la collaborazione alunno-scuola-famiglia, un sistema efficiente ed efficace, utile a sensibilizzare e disciplinare gli alunni della scuola primaria.

ALCUNE PREMESSE...

- ♣ Tutti gli individui hanno una tendenza naturale a conoscere, hanno una motivazione cognitiva naturale.
- ♣ L'apprendimento è significativo quando fa vivere i contenuti come indispensabili per la formazione.
- ♣ L'apprendimento è facilitato se avviene in un ambiente libero e privo di condizionamenti negativi.
- ♣ L'apprendimento è significativo se è attivo, partecipato, autogestito, con il coinvolgimento di mente e cuore.
- ♣ E' vero apprendimento quello che favorisce l'abilità ad apprendere.

PER ARRIVARE A...

- ♣ Star bene insieme a scuola.
- ♣ Favorire la costruzione armonica dell'identità.
- ♣ Acquisire l'autonomia e favorire lo sviluppo di una personalità equilibrata
- ♣ Promuovere l'acquisizione delle competenze irrinunciabili e tra queste "l'apprendere ad apprendere".
- ♣ Promuovere la capacità di operare scelte responsabili per il proprio futuro.
- ♣ Sentirsi parte attiva e creativa della comunità umana

Capitolo 2 RIFLESSIONI METODOLOGICHE E DIDATTICHE

2.1 Programmazione e scelte metodologiche.

Il punto di partenza per un lavoro ben strutturato è la programmazione. Come si vedrà anche in seguito, programmare significa anzitutto definire obiettivi e quindi scegliere metodologie e tecniche didattiche appropriate per raggiungerli. Gli obiettivi sono importanti in quanto, se non sono ben definiti, manca la base indispensabile per la scelta e la programmazione delle metodologie, del materiale e dei contenuti didattici. Il rendere gli alunni partecipi di tali scelte dà la possibilità di orientare i loro sforzi verso il raggiungimento di mete conosciute, in quanto essi sono consapevoli di che cosa ci si aspetta da loro e quindi di quali attività scegliere per raggiungere lo scopo prefissato. Questa consapevolezza è anche un mezzo per mantenere viva la motivazione all'apprendimento.

L'approccio alla lingua sarà di tipo comunicativo e al tempo stesso ludico, partirà da attività prevalentemente orali che coinvolgano l'alunno in prima persona e lo mettano al centro del processo di apprendimento.

- Perché un approccio comunicativo

E' noto che la maggioranza dei metodi glottodidattici attribuisce alla comunicazione il ruolo di obiettivo primario nell'apprendimento della lingua straniera. Addestrare lo studente alla *comunicazione* vuol dire abituarlo progressivamente all'uso della lingua straniera, così come essa si esplica nella normale interazione sociale. La lingua va quindi presentata in un contesto sia verbale che situazionale perché solo così essa diventa messaggio reale trasmesso per un certo scopo e in una certa occasione. E' indubbio che nel processo di comunicazione la lingua orale ha un'importanza primaria ed è il punto di partenza per l'apprendimento di una seconda lingua.

- Perché un approccio ludico

Come afferma R. Titone "... il gioco è l'attività che più vitalmente e funzionalmente promuove lo sviluppo totale del bambino ". Tuttavia l'accentazione sul gioco non deve far perdere di vista interessi e capacità

dei bambini nel campo del lavoro che viene incontro alle loro esigenze di impegnarsi in qualcosa di produttivo e importante. Si rivela pertanto importante ritagliare all'interno della classe momenti dedicati ad attività ludiche realmente sostanziate di contenuti linguistici, capaci di produrre vero coinvolgimento emotivo, motore fondamentale di qualsiasi forma di apprendimento.

- Perché centrato sul bambino

Perché l'accento che era stato posto sull'insegnante quale centro del processo d'insegnamento, è stato spostato, grazie all'influsso sulla didattica dell'opera di noti studiosi, come Piaget e Chomsky, sul bambino quale centro del processo di apprendimento. Quindi, al contrario di quanto avveniva in passato, si tende a adeguare il materiale alle reali esigenze del discente, anziché far adeguare l'alunno alle tecniche e ai materiali scelti in precedenza e rigidamente applicati. Questo è indispensabile per dare carattere formativo all'insegnamento della lingua straniera sviluppando nel discente determinati comportamenti verbali e sociali.

- Perché partire da attività orali

Delle quattro abilità linguistiche (parlare, ascoltare, leggere e scrivere) le più importanti per l'insegnamento della lingua inglese ai bambini della scuola primaria sono le prime due: parlare (*speaking*) e ascoltare (*listening*). Nel processo di apprendimento le abilità ricettive (cioè le abilità di comprendere messaggi) precedono le abilità produttive (le capacità di esprimersi), ne consegue quindi che la comprensione orale precede la produzione e la lettura precede la scrittura. Imparando una lingua straniera si dovrebbero privilegiare modelli di lingua orale, in quanto anche nella realtà della lingua materna, di norma, tutti i bambini riescono ad esprimersi oralmente in modo adeguato, mentre meno numerosi sono coloro che acquisiscono una reale capacità di esprimersi correttamente per iscritto, anche perché più rari sono i reali bisogni di comunicazione scritta, in particolare, poi se si considera la lingua straniera. Si può affermare con certezza che tutte le attività di *listening* che si utilizzano per insegnare la L2 sono di fondamentale importanza e costituiscono una

ricca fonte da cui i bambini incominceranno a capire come funziona questa nuova lingua. Partendo dall'ascolto riusciranno a poco a poco a produrre da soli la L2 (così come accade anche nell'apprendimento della lingua madre).

2.2 Lo storytelling

Il raccontare, lo *storytelling*, è particolarmente adatto all'insegnamento della seconda lingua poiché in genere è caratterizzato da una sequenza temporale, da una struttura tematica, e richiede la risoluzione di un problema. Fu Propp nel 1958 ad analizzare la struttura del racconto: l'inizio, spesso "*formulaic*" (*Once upon a time*), l'introduzione dei personaggi, la descrizione dell'ambiente, la presentazione del problema, gli avvenimenti, la risoluzione e a volte la morale, espressa più o meno in modo esplicito¹.

Se i bambini sono abituati ad ascoltare storie nella loro lingua, saranno pronti ad ascoltarle anche nella L2 e saranno in grado di prevedere come la storia si svilupperà. Il linguaggio usato nelle storie è particolarmente adatto essendo spesso caratterizzato dalla ripetizione, da un lessico molto ricco, dall'uso dell'allitterazione, dalla metafora e dalla combinazione di narrativa e dialogo.

Per questa ragione, i racconti costituiscono una introduzione ideale alla lingua straniera poiché essa viene presentata in un contesto familiare agli allievi. Le storie possono inoltre fornire un punto di partenza per sviluppare il linguaggio e svolgere attività didattiche.

Perché utilizzare le storie come mezzo di insegnamento dei vocaboli?

- Le storie motivano all'apprendimento, sono divertenti e aiutano lo sviluppo di un atteggiamento positivo verso la seconda lingua.
- I bambini sono coinvolti personalmente in quanto spesso si identificano con i personaggi e cercano di interpretare il racconto e le illustrazioni favorendo così lo sviluppo della creatività.
- L'ascolto di storie aiuta i bambini a porre attenzione al ritmo, all'intonazione e alla pronuncia tipica della lingua straniera.
- La narrazione di storie facilita lo sviluppo di strategie di apprendimento quali l'ascolto per cogliere il senso generale, il

¹ Propp, V. Ja, *Morfologia della fiaba*, Einaudi.

- prevedere le scene successive, l'indovinare significati e l'ipotizzare.
- La narrazione permette all'insegnante di introdurre e rivedere vocaboli e strutture, esponendo i discenti al linguaggio e arricchendo il loro patrimonio linguistico.
 - La narrazione offre occasioni per presentare informazioni culturali del paese in cui viene parlata la lingua. Ogni parola ha una sua storia, una sua particolare accezione, un suo valore che non è sempre facilmente traducibile in un'altra lingua ma che con il giusto materiale possiamo provare a "passare" agli allievi, immergendoli nell'atmosfera della seconda lingua. Ne è un esempio il vocabolo "tea" che contiene in sé numerosi valori, tradizioni, usanze tipiche del mondo anglosassone.

Prima di iniziare la lettura è opportuno programmare una serie di attività che contribuiscano ad un apprendimento linguistico di successo.

1. *Pre-teaching*

Si tratta di un momento di prelettura utile all'introduzione di idee e parole chiave presenti nella storia. E' sufficiente mostrare solo le immagini e chiedere agli allievi di fare ipotesi sul suo contenuto con domande volte alla verifica del lessico già noto agli allievi e utile alla comprensione del testo. Per quest'attività si possono accettare risposte parziali o in lingua madre, anche se poi è necessario che l'insegnante provveda a completarle in modo corretto in lingua inglese².

2. Attività di lettura

Nella lettura le immagini svolgono un ruolo chiave. Ad una prima lettura si può puntare sulla comicità, rimandando così ad una seconda lettura l'analisi e la comprensione dei vocaboli non noti. L'insegnante dovrà rendere evidente il significato aiutandosi con la gestualità e l'intonazione. Durante la seconda lettura della storia è bene far ripetere le espressioni coralmemente e poi individualmente in modo tale da abituare i bambini ad una corretta pronuncia dei vocaboli ed avviarli ad una prima

² Cameron L., *Teaching languages to young learners*, Cambridge University Press, pag. 174

memorizzazione. Si rivela senz'altro molto coinvolgente per loro partecipare attivamente alla lettura mimando le scene seguendo l'esempio dell'insegnante³. In questo modo la comprensione del significato diventa più immediata e la memorizzazione meno impegnativa.

3. Attività di esercitazione

Premettiamo che per quanto riguarda l'apprendimento della seconda lingua alla scuola primaria non è necessario che i bambini ricordino e sappiano usare tutti i vocaboli incontrati. Ciò che conta è avviarli ad una prima forma di analisi della costruzione delle parole e delle famiglie di parole. In seguito alla lettura si possono proporre vari tipi di *tasks* (esercizi ed attività), anche nell'arco di una stessa lezione. Si può chiedere agli allievi di rappresentare le diverse scene della storia e scrivere a fianco le parole chiave. Eventualmente si può costruire un semplice *picture dictionary*⁴ in modo che ognuno possa riprodurre creativamente l'immagine del vocabolo. Una storia crea un mondo di personaggi che comunicano tra di loro e questi discorsi offrono l'opportunità per avviare attività volte alla pratica e allo sviluppo delle abilità orali.

- Acting roles

I dialoghi possono essere separati dalla parte narrativa e realizzati dagli allievi. Se l'insegnante legge la narrazione e i bambini recitano a turno i dialoghi, la storia diviene una performance che può essere realizzata anche di fronte ad altre classi della scuola.

La drammatizzazione si rivela un'attività positiva e produttiva per diverse ragioni, fra cui il fatto che "il fare finta di" fa parte della vita di ogni bambino. Inoltre essa incoraggia l'allievo ad esprimersi senza inibizioni e gli permette di personalizzare un testo⁵.

- Retelling the story

Come già detto precedentemente, mentre i bambini ascoltano una storia in

³ Notini S. A., Isidori F., *Racconti, nonsense e altro*, Clueb, pag 26

⁴ Con l'espressione *picture dictionary* si intende un dizionario che fa uso di figure come definizioni.

⁵ Cameron L., *Teaching languages to young learners*, Cambridge University Press, pag. 176

inglese letta in un libro con delle immagini capiranno, o almeno avranno un'idea, di quello che l'insegnante sta narrando, in quanto in grado di comprendere alcune parole o espressioni, o in grado di dare un senso ai disegni. La storia viene raccontata in inglese, ma il bambino non avrà bisogno della seconda lingua per capirla. Egli elaborerà ciò che sente nella sua lingua, probabilmente sarà capace di raccontare la storia nella sua lingua. E' molto improbabile che sia capace di raccontare la storia in inglese perché la sua attenzione si è concentrata tutta sul significato della storia, non sulle parole o sulle strutture grammaticali. Va ricordato che per un bambino è più difficile parlare che ascoltare e capire. Ai bambini si può leggere una storia e loro probabilmente la capiranno quasi tutta, ma se chiediamo loro di raccontare quello che hanno sentito nella lingua straniera è probabile che si limitino solo a qualche frase o parola. Sarà compito dell'insegnante fare in modo che questa capacità parziale diventi sempre più completa. È utile ricorrere a immagini delle scene principali narrate distribuite in ordine temporale agli allievi. Si può fornire anche un set di semplici frasi scritte su cartoncini da collegare alle immagini. Disegni e frasi possono essere incollate all'interno di un quaderno e usate per esercitare l'abilità di lettura. Se non è stata ancora introdotta la scrittura in lingua inglese, i bambini possono lavorare a coppie e comporre oralmente delle frasi per ogni immagine e, dopo essersi esercitati più volte, possono narrare ai compagni la loro storia utilizzando come esempio i disegni, possono ricostruire la storia, oralmente o per iscritto, ricorrendo a frasi semplici.

4. Recycling del lessico in contesti diversi

La storia narrata può costituire un punto di partenza per attività successive nel corso dell'anno scolastico, siano esse volte allo sviluppo dell'abilità di espressione orale o di quella scritta. Si può lavorare sulle caratteristiche dei personaggi, creare mappe che mostrino dove la storia ha avuto luogo, variare il problema iniziale della vicenda. I bambini possono creare maschere, cappelli, paesaggi tridimensionali ispirati ai personaggi e ai luoghi della storia. Attività di questo tipo offrono l'opportunità per sviluppare ulteriormente la capacità di comprensione orale attraverso il linguaggio usato per dare istruzioni. Molto spesso le trame sviluppate nelle storie lette in

classe si possono rintracciare in numerose canzoni, poesie e filastrocche in lingua inglese.

La storia può essere recitata e registrata creando un filmato, si può scrivere un articolo per il giornale scolastico e contribuire nella creazione del sito Internet della scuola.

E' evidente che le attività che si possono organizzare a partire da uno specifico campo semantico sono molteplici. E' necessario ricordarsi sempre da una parte, l'importanza di programmare in modo preciso i tempi, i modi e il materiale necessari per sviluppare l'unità di apprendimento, e dall'altra l'esigenza di variare le attività all'interno delle singole lezioni per mantenere vivo l'interesse degli allievi.

Capitolo 3. THE TOWN MOUSE AND THE COUNTRY MOUSE

3.1 Introduzione al progetto didattico

In questo capitolo presenterò il percorso didattico da me sviluppato nel corso dell'anno scolastico che ha visto come protagonisti 48 bambini delle classi III A e III B del plesso G. Mazzini. Il progetto ha avuto inizio nel mese di dicembre; i primi mesi mi sono stati utili al fine di inserirmi nel contesto classe e prendere coscienza del livello di conoscenza della lingua inglese da parte degli alunni. Per progettare questo percorso ho dovuto ricostruire un quadro abbastanza esauriente delle conoscenze degli alunni. Infatti, *“le conoscenze pregresse di un allievo sono [...] riconosciute come un fattore determinante sia per l'acquisizione di nuove conoscenze, sia per l'attivazione della motivazione [...]. Queste idee di riferimento [...] funzionano come organizzatori anticipati tramite cui l'allievo assimila le nuove idee”*⁶.

Il percorso didattico è partito dalla narrazione della storia “The Town Mouse and the Country Mouse” per poi svilupparsi in attività di tipo laboratoriale.

La scelta di questo racconto è motivata dal fatto che, a mio parere, il testo risponda all'esigenza di fornire dei modelli espressivi; la trama è caratterizzata da un testo semplice che gioca sulla differenza di punti di vista, opinioni, preferenze dei due personaggi, dalla ripetitività di frasi ed espressioni, tipica del racconto, della poesia e della canzone che quindi rendono più facilmente comprensibile ed assimilabile la nuova lingua. I vocaboli vengono presentati inseriti in un contesto, corredato da simpatiche immagini, non isolatamente come nel libro di testo.

L'impronta che ho voluto dare al mio percorso si basa sul concetto di imparare facendo di modo che i bambini siano impegnati attivamente nella scoperta dell'inglese attraverso diversi materiali ed esperienze multidisciplinari.

La scelta è ricaduta su attività a mio parere motivanti, coinvolgenti e utili a strutturare apprendimenti significativi. Per non appesantire troppo ogni lezione ho sempre cercato di variare le attività da proporre stabilendo un tempo limite di 45 – 60 minuti. Nello svolgere le lezioni ho cercato di mantenere il più possibile quell'atteggiamento cosiddetto di “riflessività in

⁶ Gherardi, V., *Insegnare nella scuola primaria*, Roma, Carocci, 2000, pag. 59.

azione”, un atteggiamento di distacco critico rispetto agli eventi in corso. Si tratta di quel tipo di distacco che permette all’insegnante di vedersi in azione e acquisire consapevolezza del proprio lavoro [...]. Ciò serve ad analisi più obiettive, e ad evitare di perdere il dominio, nell’intreccio di relazioni, del controllo delle situazioni.” Proprio in virtù di tale atteggiamento mi è risultato abbastanza semplice modificare le attività progettate, anche in corso di svolgimento. Ciò allo scopo di tenere conto delle esigenze contingenti degli alunni, ed evitare eventuali ridondanze.

Obiettivi specifici di apprendimento (OSA)

a) Conoscenze

Forme linguistiche

Hi! My name’s...

Hello! Welcome to my house! Hi!

Thank you.

Please come in.

Can I have some chocolate, please?

No, sorry. But I’ve got some berries.

Can we watch TV?

Let’s...

I don’t like...

Oh, dear!

Come with me!

Look out!

Goodbye. Take care.

Lessico

story, visit, welcome, house, chocolate, come in, sorry, some, berries, poor, watch, TV, look at, star, cheese, tired, bedtime, take care.

b) Abilità

Comprensione

- comprendere una storia
- ascoltare e identificare le parole chiave legate a Town Mouse and Country Mouse

Interazione

- partecipare a una versione recitata di una storia attraverso il mimo e la ripetizione di parole

Obiettivi generali del processo formativo

a) Abilità metalinguistiche e meta testuali

- sviluppare flessibilità cognitiva attraverso una costante sollecitazione ad un progressivo sviluppo del linguaggio in generale
- comprendere ed eseguire istruzioni e procedure
- ascoltare specifiche informazioni con particolare attenzione

b) Competenze trasversali

Educazione motoria

- sviluppare la coordinazione mimando e mettendo in scena una storia
- sviluppare abilità motorie fini di coordinamento oculo-manuale nella costruzione delle maschere dei personaggi e nell'elaborazione di un libro.

Educazione all'immagine

- progettare e preparare maschere dei personaggi della storia
- rappresentare graficamente scene della storia, utilizzando tecniche differenti
- creazione di un libro di rielaborazione personale della storia

Educazione musicale

- ascolto di una filastrocca in rima
- memorizzazione della pronuncia e della sonorità della lingua

Educazione alla cittadinanza

- conoscere una favola tradizionale
- collaborare all'interno del gruppo classe, in piccolo gruppo e a coppie
- consolidare l'identità del gruppo classe
- riflettere sul tema della diversità

Tempi: Da dicembre 2012 ad aprile 2013

Spazi:

- aula scolastica della classe
- aula laboratorio di educazione all'immagine

Materiale didattico

- Libro " The Town Mouse and the Country Mouse", Oxford University Press
- Materiale di cancelleria, cartoncini e fogli per la realizzazione del libro e delle maschere,
- Computer

Verifica formativa

- elaborati degli alunni; realizzazione delle maschere dei personaggi, realizzazione di un libro individuale modificando alcuni aspetti del racconto originale
- memorizzazione e drammatizzazione della storia narrata

Verifica sommativa

Prove di verifica strutturate scritte e orali sul lessico studiato. L'alunno dev'essere in grado di ascoltare e comprendere, leggere, scrivere, pronunciare e esprimere semplici concetti utilizzando il lessico relativo a: colori, numeri fino a 50, parti del corpo, abiti, cibi, oggetti di uso scolastico e giocattoli, espressioni per presentarsi, descriversi, esprimere preferenze e

abilità.

3.2 Descrizione del progetto

- **Attività preparatoria**

L'abilità di ascolto in lingua straniera richiede grande concentrazione e un addestramento progressivo, ripetitivo e ciclico. All'inizio è preponderante la necessità di far familiarizzare gli alunni con il nuovo sistema fonologico, affinché possano avventurarsi a poco a poco alla scoperta del significato, superando l'ostacolo del codice sconosciuto. Per accompagnare i bambini nelle diverse fasi del processo di comprensione del testo orale è necessario indurre un ascolto attivo, dilatando la fase di preparazione all'ascolto e la fase di comprensione globale del messaggio, fornendo informazioni sul contesto e agendo sulla motivazione all'ascolto. Le attività di pre-ascolto sono dunque molto importanti in lingua straniera, specie per i principianti. E' in questa fase che si creano aspettative e si attiva la capacità di avanzare ipotesi sul contenuto del testo che saranno poi verificate ad ascolto avvenuto. Per queste motivazioni prima di affrontare la lettura della storia è bene rivedere il lessico che i bambini già conoscono con domande-stimolo o con l'uso di *flashcards*, poster e disegni alla lavagna⁷. Ho pertanto stimolato un'attività di pre-lettura mostrando solo le illustrazioni del libro e chiedendo agli allievi di fare ipotesi sul contenuto. Ho posto domande-stimolo in lingua inglese quali: *What can you see in this picture? What's this? And who is this? How many mice can you see? Where do they live?* Erano già noti vocaboli come *mouse, friends, house, town, country*, i colori, i numeri fino a 20, alcuni verbi quali *eat, give, close, say*.

Ho accettato anche risposte parziali o in lingua italiana provvedendo poi a completarle in inglese. Il mio obiettivo era cercare di creare coinvolgimento nell'attività proposta incuriosendo i bambini, sollecitandoli a partecipare attivamente affinché la lezione non fosse svolta come una presentazione dell'argomento ma come una ricostruzione, una scoperta, anche attraverso le risposte e gli interventi dei bambini.

⁷ Notini S. A., Isidori F., *Racconti, nonsense e altro*, Clueb, pag 19

- **Attività di lettura e animazione**

Al momento di presentare la storia ero consapevole del fatto che probabilmente non tutti gli allievi avrebbero capito ogni singola parola ma sarebbe stato un errore tradurre l'intera storia "per paura" che la classe non seguisse. Non dobbiamo sottovalutare la capacità dei bambini di capire un racconto dai disegni e dal contesto. In fondo il mio compito era proprio quello di rendere accessibile il testo: anche se i bambini non conoscevano ancora i nuovi vocaboli presenti nella storia è stato possibile farne capire loro il significato con l'aiuto dei disegni presenti nel libro e con la mimica espressiva.

Per aiutare la comprensione durante la narrazione ho usato le seguenti strategie:

- Creare la giusta ambientazione; ho fatto sedere gli alunni in semicerchio attorno a me affinché fosse loro possibile vedere le immagini.
- Preferire la narrazione alla lettura.
- Ad una prima lettura ho puntato più sulla comicità della storia, rimandando così ad una seconda lettura l'analisi e la comprensione dei diversi vocaboli. Ho dato una voce differente ad ogni personaggio per renderli riconoscibili una volta nominati e per divertire i bambini.

Le immagini e la gestualità si sono rivelati importantissimi al fine di rendere l'attività di *storytelling* efficace. La storia accompagnata da immagini vivaci e colorate e da stimoli non verbali hanno facilitato il processo di memorizzazione.

- Durante la seconda lettura ho sollecitato una partecipazione - risposta per controllare la comprensione da parte degli alunni con domande stimolo. Non sempre i bambini sono capaci di rispondere in inglese pur comprendendo il senso della domanda. Al fine di mantenere il flusso del dialogo è bene, per questo tipo di attività, accettare risposte parziali come *mouse* o *town* invece di quelle complete *He's a mouse*, *He lives in the town* o anche tentativi in italiano. Ho fatto in modo di completare l'intervento o di tradurlo in L2, al limite è possibile fornire risposte alle domande come modello. Se a un *task* si dà troppo supporto in L1 per paura che il bambino non capisca,

quest'ultimo non sentirà la necessità di ricorrere alla lingua straniera come mezzo di comunicazione. Ciò che è importante e motivante in queste attività di *listening comprehension* è mantenere il coinvolgimento della classe e far sentire i bambini partecipi alla conversazione.

Ho invitato gli alunni a ripetere le espressioni coralmemente e poi individualmente in modo da abituarli ad una corretta pronuncia dei vocaboli e avviarli ad una prima memorizzazione. E' stato sicuramente più coinvolgente partecipare alla lettura mimando i personaggi della storia. In questo modo la comprensione è diventata più immediata e sicuramente meno impegnativo ricordare le varie parole.

La ripetizione è una fase indispensabile per la memorizzazione degli elementi linguistici presentati. Le tecniche più abituali sono quelle della ripetizione corale, a catena e a coppie. Iniziare da una ripetizione corale presenta alcuni vantaggi, in quanto dà sicurezza ai più timidi e a tutti la possibilità di parlare. Per non essere monotono l'esercizio deve avere una breve durata e deve consistere nella ripetizione di frasi non troppo lunghe e complesse.

Una storia di questa lunghezza dovrà essere suddivisa in più puntate così da non appesantire la lezione con un'attività di lettura molto lunga. Ho optato per suddividere il racconto in due parti in modo da creare un po' di suspense e curiosità nei bambini pur non prolungandone troppo la conclusione.

Inoltre le letture successive danno la possibilità di ripassare quanto già precedentemente letto e di rivedere il lessico relativo attraverso opportune domande.

- **Attività di esercitazione e produzione**

Per anni l'apprendimento dei vocaboli della L2 fu ritenuto una priorità nei *syllabi* per l'insegnamento della lingua straniera. Basta osservare i testi che venivano usati dai sostenitori del *Grammar- Translation Method* e poi del *Direct Method* (dagli anni trenta agli anni settanta circa) con i loro lunghi elenchi di parole e modi di dire. Oggi, in una visione più funzionale della lingua come comunicazione, la tendenza è quella di introdurre nuovi vocaboli in un contesto comunicativo concentrandosi sulle forme espressive

e sulla fraseologia attinente⁸. I vocaboli sono un pò come i mattoni di un edificio. Sono indispensabili, ma necessitano di una struttura che li contenga.

L'insegnamento lessicale richiede un approccio a spirale dove il nuovo materiale dopo una prima introduzione deve necessariamente essere ripreso e ripresentato attraverso attività variegata che offrano l'opportunità di consolidare, rivedere e ritrovare parole ed espressioni viste in altre attività e contesti.

Per queste motivazioni la narrazione della storia è stata sfruttata come filo conduttore per rielaborare ed ampliare la terminologia e le strutture che i bambini apprendevano nel corso dell'anno scolastico.

In altre parole, i protagonisti del racconto hanno affiancato gli alunni nello studio e nella memorizzazione dei contenuti previsti dalla programmazione didattica annuale della classe III.

Obiettivo dell'attività era caratterizzare i personaggi utilizzando vocaboli, espressioni e strutture linguistiche note o in via di acquisizione.

Campi semantici coinvolti:

- Lessico relativo ai principali edifici della città (*cinema, school, caffè, toy shop, train station, post office*) e forme linguistiche *What's in the town?; There is a There are...*
- Espressioni per parlare di sé (*Hello/ Hi; What's your name? My name's... How old are you? I'm... ; Where are you from? I'm from...*)
- Lessico relativo agli indumenti ed espressioni per descrivere l'abbigliamento (*I'm wearing...*)
- Lessico relativo ai cibi ed espressioni per descrivere preferenze (*I like, I don't like...*)
- Lessico relativo a oggetti di uso scolastico e giocattoli; espressioni per descrivere ciò che si possiede (*I've got...*)
- Lessico relativo a sport e hobby; espressioni per descrivere abilità (*I can / I can't...*)

a) The town. La città e i suoi principali edifici.

⁸ Notini S. A., Isidori F., *Racconti, nonsense e altro*, Clueb, pag. 33

Obiettivi dell'attività:

- Conoscere e utilizzare correttamente il lessico relativo agli edifici della città (*a toy shop, a cinema, a caffè, a school, a post office, a train station*) sia in forma scritta che in forma orale;
- Partecipare ad un dialogo in L2 con un compagno utilizzando le espressioni *What's in the town?* e *there is....*
- Interagire nelle situazioni relative alle attività svolte in classe.

Come già esposto, obiettivo dell'insegnante è coinvolgere tutti gli alunni in varie attività, anche se la classe è molto numerosa o se è costituita da gruppi non omogenei per differenze di capacità o grado di conoscenza della lingua. La soluzione sta nell'impiego di strategie organizzative e didattiche appropriate al problema che si deve affrontare. Prima di tutto occorre che gli alunni abbiano nella classe una collocazione fisica che consenta di realizzare facilmente attività di natura comunicativa. Per quanto riguarda i problemi della non omogeneità, gran parte di essi possono essere risolti dividendo la classe per certe attività in piccoli gruppi. Per abituare gli alunni al lavoro di gruppo, una fase preparatoria può consistere nel farli lavorare a coppie, in quanto molti bambini, soprattutto nelle attività di gioco, lavorano meglio a due a due, anziché in gruppi più allargati.

Ogni alunno ha disegnato il setting della storia, ha rappresentato gli edifici principali e ha scritto i vocaboli in L2. A turno i bambini si sono posti la domanda *What's in the town?* A cui hanno risposto utilizzando l'espressione *there is...* (*a toy shop, a cinema, a caffè, a school, a post office, a train station*)

L'attività a coppie si è rivelata una tecnica molto utile in questa fase di esercitazione guidata poiché ha permesso a tutti gli alunni di partecipare in modo attivo ad attività di conversazione contemporaneamente e in un breve spazio di tempo, evitando la noia di ascoltare i compagni che ripetono le stesse frasi a turno.

Il problema da affrontare è stato principalmente di tipo disciplinare poiché la conversazione contemporanea di più bambini può risultare molto rumorosa. La soluzione sta nel far svolgere l'esercizio sottovoce e per un tempo breve. Naturalmente l'insegnante non è in grado di seguire contemporaneamente il

lavoro di tutta la classe, ma potrà intervenire selettivamente scegliendo di controllare le coppie che più hanno bisogno di una guida.

b) Presentazione dei personaggi.

Obiettivi dell'attività:

- Utilizzare le espressioni *What's your name, How old are you?, Where are you from?* sia in forma scritta che in forma orale per chiedere il nome, l'età e la provenienza di qualcuno;
- Utilizzare le espressioni *My name's... / I'm..., I'm (8) , I'm from....* sia in forma scritta che in forma orale per dire il proprio nome, l'età e la provenienza.
- Interagire per fare conoscenza con qualcuno.
- Interagire nelle situazioni relative alle attività svolte in classe

Dopo aver ripassato le strutture *What's your name? My name's /I'm.... ; How old are you? I'm....; Where are you from? I'm from....* attraverso attività orali e ascolti tratti dal libro di testo ho chiesto ai bambini di identificare i personaggi della nostra storia completando le nuvolette e rispondendo correttamente alle domande poste loro dal poliziotto.

E' bene ricordare che, anche se ci si concentra principalmente sugli oral skills quando si parla dell'insegnamento della lingua straniera nella scuola primaria, anche la forma della parola è molto importante. La forma orale occupa la prima fase del lavoro, ma il bambino deve essere a conoscenza del fatto che non sempre forma scritta e forma orale corrispondono. Mentre in italiano quasi sempre le parole si leggono come si scrivono, in inglese la pronuncia può essere completamente diversa da quello che ci si potrebbe aspettare. Questo è un "ostacolo" che ho dovuto gestire nell'insegnamento dei literacy skills.

c) Descrizione dell'abbigliamento - *I'm wearing...*

Obiettivi dell'attività:

- Conoscere e utilizzare correttamente il lessico relativo ai capi

d'abbigliamento sia in forma scritta che in forma orale (t-shirt. Jumper, jacket, jeans, trousers, skirt, dress, shorts, hat, cap, shoes) .

- Utilizzare le espressioni *What are you wearing?* per domandare cosa si indossa e *I'm wearing...* per descrivere il proprio abbigliamento sia in forma orale che in forma scritta.
- Interagire nelle situazioni relative alle attività svolte in classe

E' stato chiesto ai bambini di disegnare i due topi protagonisti del racconto e di descriverne l'abbigliamento utilizzando l'espressione *I'm wearing...* e il lessico relativo all'abbigliamento studiato in corso d'anno.

Come già detto in precedenza la scrittura va introdotta gradualmente, dopo che si siano almeno in parte consolidate le abilità orali. Pur contemplando anche la produzione di brevi testi funzionali, come bigliettini di auguri o semplici letterine, essa assolve prevalentemente ad una funzione di controllo e fissaggio della lingua già presentata ed esercitata oralmente.

Nonostante la maggior parte dei bambini avesse già interiorizzato la struttura *I'm wearing...* sia nella forma orale che nella forma scritta per evitare che il compito di scrittura risultasse difficile quindi poco produttivo al fine di abituarli ad una certa autonomia nelle attività di scrittura in L2 ho deciso di intervenire nella fase di preparazione alla stesura del testo:

- Recuperando con attività di brainstorming lessicale le parole del campo semantico relativo all'argomento del testo;
- Proponendo un attività di ricostruzione di frasi partendo dai singoli elementi in ordine sparso;
- Ricordando le principali regole grammaticali (il plurale richiede la s finale, il colore deve sempre precedere il nome dell'indumento...)
- Mostrando un esempio da me preparato e leggendo il breve testo composto;
- Offrendo una scaletta già precostituita.

d) Descrizione di preferenze – I like...

Obiettivi dell'attività:

- Conoscere e utilizzare correttamente il lessico relativo ai cibi sia in

forma scritta che in forma orale (spaghetti, rice, soup, fish, chicken, meat, chips, salad, fruit, milk, chocolate, ice-cream)

- Utilizzare le espressioni *I like...* e *I don't like...* per comunicare i propri gusti.
- Interagire nelle situazioni relative alle attività svolte in classe

Per creare coinvolgimento nell'attività e incuriosire gli alunni è stato chiesto loro di ritagliare da giornali e riviste immagini di cibi e bevande e di assemblarle assegnandole rispettivamente al topo città e al topo di campagna. Una volta incollate è stato richiesto di utilizzare le espressioni *I like...* e *I don't like....*

La scelta di utilizzare quanto più materiale "visibile" è motivata dal fatto che, soprattutto nei primi anni di studio della L2, i bambini hanno la necessità di vedere, toccare la lingua. Per questo ho sempre sollecitato una partecipazione attiva ponendo domande; la lezione non dovrebbe mai svolgersi come una presentazione di argomenti ma come una ricostruzione, una scoperta, che passi anche attraverso le risposte e gli interventi dei bambini.

f) Descrizione di ciò che si possiede – *I've got...*

Obiettivi dell'attività:

- Riconoscere, nominare e scrivere il lessico dei giocattoli (bike, scooter, skateboard, teddy bear, doll, football, computer);
- Esprimere il possesso di qualcosa utilizzando l'espressione *I've got...* ;
- Ascoltare e comprendere il testo di una *chant*;
- Partecipare alla ripetizione corale di una *chant* rispettandone il ritmo, l'intonazione e l'accento.
- Interagire nelle situazioni relative alle attività svolte in classe

Le canzoni e le filastrocche sono un mezzo per esercitare la lingua mantenendo viva la motivazione negli alunni, che sono generalmente entusiasti del canto, soprattutto se il motivo è piacevole e con un

arrangiamento vivace. Esse si rivelano strumento didattico efficace in quanto di solito non si dimenticano, a differenza di quanto accade per gli esercizi. Ho così proposto l'ascolto della seguente filastrocca in rima (*chant*)

*I've got a scooter
a red and yellow scooter.
I go here, I go there,
I go everywhere.
I've got a bike,
a black and purple bike.
I go here, I go there,
I go everywhere.*

Ho chiesto la partecipazione dei bambini chiedendo di eseguire movimenti e gesti esplicativi quali l'andare sul monopattino con un piede fermo e l'altro che spinge e l'andare in bicicletta con le mani sul manubrio indicando *here, there ed everywhere*.

Solo in seguito hanno avuto accesso alla forma scritta della chant che ho fornito sotto forma di fotocopia in cui mancavano elementi del testo che hanno inserito.

*I've got a _____
a ____ and _____ scooter.
I go here, I go there,
I go everywhere.
I've got a _____,
a _____ and _____ bike.
I go here, I go there,*

I go everywhere.

La proposta si è rivelata una buona scelta didattica in quanto la filastrocca, seppur semplice, ma caratterizzata da ripetizione di vocaboli e strutture grammaticali e da naturali qualità ritmiche ha favorito la trasmissione e memorizzazione di ritmo, intonazione, accento della lingua.

g) Descrizione di abilità – I can... / I can't...

Obiettivi dell'attività:

- Conoscere e utilizzare correttamente il lessico relativo a sport e azioni (*run, dance, swim, ride a bike, play tennis, play football, climb, fly, read, draw, write, sing*) sia in forma scritta che in forma orale
- Utilizzare correttamente le espressioni *I can...* e *I can't...* per esprimere la capacità o meno di svolgere uno sport o una determinata azione.
- Fare domande utilizzando l'espressione *Can you...* e compilare una tabella sulla base delle risposte.
- Partecipare ad un dialogo in L2 con un compagno
- Interagire nelle situazioni relative alle attività svolte in classe

E' stato chiesto agli alunni di rappresentare le abilità dei due personaggi della storia utilizzando le espressioni *I can.../ I can't...* e il lessico relativo agli sport e alle abilità studiato in precedenza (*run, dance, swim, ride a bike, play tennis, play football, climb, fly, read, draw, write, sing*) .

Work in pairs! Attività a coppie

A ogni coppia è stata fornita una tabella a doppia entrata. A turno ogni bambino aveva il compito di intervistare il compagno come se egli fosse uno dei protagonisti della storia quindi domandando *Can you... (dance?)* e accettando solo risposte quali *Yes I can* o *No I can't*. In base alle risposte ricevute essi mettevano un segno di spunta o una crocetta nella casella appropriata.

	TOWN MOUSE	COUNTRY MOUSE
RUN		
DANCE		
SWIM		
RIDE A BIKE		
PLAY FOOTBALL		
PLAY TENNIS		
CLIMB		
FLY		
READ		
DRAW		
WRITE		
SING		

Il dialogo, inteso come rapporto interattivo fra due o più personaggi in una situazione comunicativa, è la forma più adatta e più ovvia per sviluppare la capacità di produzione orale perché presenta la lingua in situazione e consente all'alunno di svolgere un ruolo attivo. In questo caso il dialogo è stato utilizzato nella fase di esercitazione attraverso un'attività di drammatizzazione che ha avuto come scopo la ripetizione e il reimpiego creativo di quanto appreso in precedenza.

Ulteriori attività per riciclare il lessico: la creazione delle maschere e la drammatizzazione.

All'interno del mio percorso ho introdotto anche una breve esperienza di drammatizzazione della storia. Ogni bambino ha progettato e creato la propria maschera utilizzando materiale come carta crespata, carta velina, cartoncino bristol, pezzi di stoffa, nastri colorati. L'attività si è rivelata divertente e motivante per i bambini. Inoltre ho cercato di cogliere il più possibile l'occasione per parlare la lingua inglese, rivedendo il lessico relativo a oggetti di cancelleria e colori, dando istruzioni correlate all'attività come *draw, cut, stick, paint, show me...*, ponendo domande, introducendo intercalari quali *"ok, go on"*, *"wow, it's beautiful"*. Alcune di queste espressioni non sono state comprese immediatamente dagli allievi, altre venivano comprese dal contesto oppure associate a espressioni e vocaboli già noti. Ho scelto di parlare spesso in inglese poiché si trattava di un contesto reale di comunicazione, uno degli obiettivi principali per cui la lingua straniera è inserita tra le materie curricolari.

Sin dall'inizio del progetto accanto alla forma orale ho avvicinato gli allievi alla forma scritta della storia. Ho suddiviso le battute di dialogo in nuvolette e le ho distribuite agli allievi volta per volta chiedendo loro di memorizzarle. All'inizio della lezione successiva mettevamo in scena la rappresentazione. Le vignette venivano poi scambiate tra i bambini in modo che fosse permesso a tutti di rappresentare i protagonisti della storia.

L'attività è stata accolta in modo positivo dai bambini che di volta in volta si sono identificati con i personaggi di cui assumevano il ruolo, ne mimavano il comportamento e davano loro una voce.

Si è rivelato un modo dinamico di far apprendere la lingua, più stimolante di una lezione di conversazione, divertente e centrato sul discente. E' stata inoltre occasione per interiorizzare delle frasi complete utilizzandole in un contesto significativo ed ha fornito una situazione reale per esercitare la lingua.

Questa esperienza ha guidato gli alunni meno creativi spingendoli ad essere attivi nella lezione, ha offerto ai più timidi e introversi una maschera dietro cui nascondersi nel recitare una parte.

Essendo questo un esercizio di natura particolarmente comunicativa mi sono

concentrata maggiormente sull'efficacia della comunicazione.

In seguito alla memorizzazione della storia ho affrontato anche la forma scritta proponendo un esercizio di scrittura. Ho distribuito ad ogni allievo una scheda con scritta parte della storia e ho chiesto loro di inserire negli spazi vuoti la parte mancante scegliendo tra le opzioni proposte.

Un approccio puramente orale non può essere sufficiente; l'apprendimento di una lingua passa per più canali, non è lineare, ma si avvale della concomitanza di più approcci. Per questo motivo ho cercato, nel corso dello svolgimento di questo progetto, di coinvolgere tutti e quattro i *language skills*.

Tutte le attività proposte dimostrano in quanto modi può essere sfruttata una storia, anche se si tratta di un testo molto semplice. Non è necessario che si facciano tante attività, sta all'insegnante decidere se e cosa proporre tenendo presente le esigenze ed il coinvolgimento della classe.

Attività analoghe si possono fare con altre storie e con altri campi semantici; quello che mi preme sottolineare è l'importanza di lavorare su un testo da più punti di vista, offrendo l'opportunità di esercitarsi nelle varie abilità con attività diverse e motivanti ma all'interno di un contesto linguistico condiviso dai bambini.

- **La valutazione**

La valutazione non è stata considerata come un "qualcosa" da effettuare al termine di un percorso per accertare l'acquisizione di una specifica competenza linguistica ma piuttosto come una valutazione in itinere del processo di apprendimento e del contesto nel quale si è svolta l'azione. Tutte le attività previste nel percorso hanno offerto spunti di osservazione e valutazione delle competenze maturate dai bambini Particolare attenzione è stata quindi rivolta all'atteggiamento del bambino nei confronti della nuova lingua, alla competenza comunicativa maturata durante l'esperienza, all'interazione con adulti e compagni all'interno del nuovo contesto nonché all'utilizzo spontaneo della lingua inglese in contesti non formalizzati.

3.3 Valutazione dell'esperienza

Il percorso didattico da me ideato si è collocato a metà fra il più datato modello di progettazione “per unità didattiche”, sorto negli anni Sessanta, e il modello “per progetti didattici”, affermatosi negli anni Ottanta. Vi si possono riscontrare caratteristiche e principi procedurali propri ad entrambi: la sua strutturazione in forma di unità sottende una concezione della conoscenza propria del modello “per unità didattiche”, secondo cui il sapere e le competenze da acquisire sono delimitabili e riducibili in parti più semplici, in contrasto con la concezione del sapere proposta dal “modello costruttivista” teorizzato da Bruner, il quale rappresentava la conoscenza come qualcosa di unitario, assimilabile ad una rete, le cui maglie sono unite in infiniti punti di connessione. Le attività specifiche contenute nell'unità e il modo in cui sono state svolte possiedono, invece, un carattere più vicino al modello “per progetti didattici”. Con esso viene valorizzato l'apprendere in contesti e situazioni reali, significative, in cui gli alunni possano cooperare assieme per costruire ciascuno il proprio sapere in modo attivo e partecipato⁹.

Esistono diversi approcci e metodologie più o meno adeguate all'età e alle caratteristiche sia cognitive che affettive del *learner*. Partendo dalla premessa, ormai ampiamente condivisa dalla ricerca sul *Second Language Learning* per cui nella scuola primaria sia più opportuno dare priorità agli aspetti audio-oral della lingua (ossia alle abilità di ascolto e di conversazione)¹⁰, ho attuato una metodologia concentrata su attività prettamente comunicative; ho ritenuto importante far “vivere” la lingua ai bambini, creare esperienze significative che li immergessero nella dimensione della seconda lingua.

Seguendo le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* pubblicate negli *Annali della Pubblica Istruzione* ho cercato di orientare le lezioni secondo i seguenti orientamenti:

- “L'insegnante terrà conto della maggiore capacità del bambino di appropriarsi spontaneamente di modelli di pronuncia e intonazione per attivare più naturalmente un sistema plurilingue. (Tale processo integrerà elementi della nuova lingua nel sistema della lingua madre e

⁹ Gherardi, V., *Insegnare nella scuola primaria*, Roma, Carrocci, 2000, p. 52

¹⁰ Notini S. A., Isidori F., *Racconti, nonsense e altro*, Clueb, pag 10

di eventuali altre lingue in possesso dell'alunno);

- Nell'apprendimento delle lingue la motivazione nasce dalla naturale attitudine degli alunni a comunicare, socializzare, interagire e dalla loro naturale propensione a fare con la lingua .
- L'insegnante avrà cura di alternare diverse strategie e attività (proposte di canzoni, filastrocche, giochi con i compagni, giochi di ruolo, consegne che richiedono risposte corporee a indicazioni verbali in lingua).
- L'insegnante introdurrà attività che possono contribuire ad aumentare la motivazione quali l'analisi di materiali autentici (oggetti, immagini, testi), l'ascolto di storie e tradizioni di altri paesi...
- L'alunno potrà passare progressivamente da una interazione centrata essenzialmente sui propri bisogni a una comunicazione attenta all'interlocutore fino a sviluppare competenze socio-relazionali adeguate a interlocutori e contesti diversi.

Con questo mio intervento didattico ho cercato di avvicinarmi ad un modello pedagogico che non vuole potenziare capacità o abilità singole, ma che vuole incoraggiare ed arricchire le competenze linguistiche dei discenti, apprendisti curiosi e propositivi.

Gli elaborati prodotti hanno costituito un importante momento in cui interagendo con gli studenti ho potuto prendere coscienza del loro livello di conoscenza dell'argomento, del loro grado di attenzione e di interesse. Ho potuto così verificare in itinere il mio operato, evidenziandone le carenze e disponendomi, di conseguenza, a pianificare alcune modifiche al progetto iniziale. La verifica dei risultati raggiunti di volta in volta, e di volta in volta più o meno soddisfacenti, mi ha condotta ad un ripensamento critico della metodologia che ha portato a tali risultati. Specialmente là dove si constatavano situazioni problematiche, il rimettere in discussione non solo l'adeguatezza degli obiettivi, ma anche l'efficacia dei sistemi usati per raggiungerli, è stato un passaggio indispensabile per cercare di migliorarli.

La "ricaduta" sulle classi e sui singoli si è manifestata in vari aspetti, sia didattici sia di crescita personale. L'apprendimento della L2 ha avuto una ricaduta positiva sullo sviluppo di capacità socializzanti e comunicative, i bambini hanno imparato a collaborare meglio fra loro, soprattutto a saper

rispettare i tempi di ciascuno e a scoprire o rivalutare le diverse attitudini di ciascuno. Nelle classi in cui ho operato gli alunni più lenti o che presentavano difficoltà linguistiche venivano solitamente stigmatizzati dagli altri compagni come incapaci o come “rallentatori” dell’attività didattica, senza molte possibilità di riscatto; durante l’attività di gruppo, invece, anche chi sapeva “semplicemente” disegnare o chi era “soltanto” bravo a scrivere ha potuto dare un contributo prezioso al lavoro d’insieme; il fatto di essere più o meno “obbligati” a lavorare in team con compagni di carattere diverso ha reso gli alunni capaci di superare individualismi e a volte le piccole rivalità che si possono instaurare in un gruppo classe.

Aspetti metodologici vincenti si sono rivelati non solo l’uso della tecnica dello *storytelling* per favorire la memorizzazione di nuovi vocaboli ma soprattutto il momento di drammatizzazione e di rielaborazione testuale. Per quanto riguarda la produzione, più della metà dei bambini ha mostrato un atteggiamento di maggior fiducia verso la nuova lingua con la tendenza a produrre in modo spontaneo semplici messaggi in L2 anche al di fuori delle attività strutturate.

Le lezioni hanno visto i bambini impegnati in attività sempre diverse, le quali, accogliendo i loro bisogni principali (fra i quali quello di muoversi, giocare, scherzare) hanno suscitato una forte carica motivazionale. Come sostenuto dalla Dott.ssa Gherardi, ricercatrice e docente di Didattica generale presso la facoltà di Scienze della Formazione dell’Università di Bologna, uno dei bisogni dei bambini che, se soddisfatto, è in grado di produrre motivazione all’apprendimento è “la reciprocità del sapere [...] intesa come desiderio di condividere le conoscenze e le capacità con i membri della società di cui l’individuo fa parte. Questa motivazione risponde al bisogno di socializzazione e di sentirsi membri attivi di una comunità di apprendimento”¹¹. Per questa ragione ho adottato spesso strategie didattiche improntate all’apprendimento cooperativo, al fine di contribuire ad una maggiore coesione del gruppo classe, aumentando il clima di benessere generale.

¹¹ Gherardi, V., *Insegnare nella scuola primaria*, Roma, Carrocci, 2000, p. 103

CONCLUSIONI

Solo ora che mi fermo a riflettere su questo anno scolastico appena terminato mi appare chiaro il senso della sua denominazione "anno di formazione". Devo confessare che il timore e la paura di non essere all'altezza di assolvere con competenza un ruolo così determinante per la formazione dei bambini e per la società, mi sono sopraggiunti immediatamente, ma al contempo il desiderio di vivere nuove esperienze lavorative, la possibilità di apprendere strategie di insegnamento più organiche e funzionali o meglio "primarie" nel senso culturale, epistemologico, etico, sociale, psicologico del termine, mi hanno motivata a vivere con piacere questa nuova esperienza. Per superare i limiti di cui ero ben consapevole ho dovuto studiare i Documenti Ministeriali relativi a questo ordine di scuola, le Raccomandazioni per l'attuazione dei Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria e le Indicazioni Nazionali, "i saperi", gli aspetti epistemologici delle discipline, l'offerta e l'organizzazione della scuola in cui mi trovavo ad operare, ma riconosco che anche i momenti di scambio e di confronto con tutta la comunità scolastica hanno contribuito alla mia crescita. Dal punto di vista didattico e professionale è stato un anno impegnativo, per ciò che mi riguarda, non più di quelli precedenti e, probabilmente, non più di quelli futuri. Credo che la componente motivazionale giochi un ruolo di primaria importanza, non solo per quanto riguarda l'apprendimento dei bambini, ma sia fondamentale anche per il processo di insegnamento, nell'offrire proposte significative e stimolanti sia per l'alunno che per il docente. Ad impegnarmi maggiormente quest'anno è stato l'aspetto strettamente legato alla documentazione della mia attività come ad esempio una più calibrata progettazione delle Unità di Apprendimento, la stesura della relazione, la partecipazione al corso di formazione in presenza e on-line, esperienza estremamente significativa per gli spunti di riflessione offerti su numerose pratiche didattiche. Questa sana abitudine all'autoaggiornamento non dovrebbe però esaurirsi allo scadere dell'anno di formazione. L'esperienza formativa proposta per l'avvenuta immissione in ruolo da sola non è sufficiente a qualificare un insegnante. L'aggiornamento continuo rappresenta uno degli obblighi più

importanti del docente e quello che più ne caratterizza la professionalità: un formatore che non si “forma” è una contraddizione in termini, un formatore che si “forma” un’unica volta, all’inizio del suo percorso professionale, lo è altrettanto, se non di più. Pensare la propria formazione come un dato concluso e chiuso una volta per tutte è assurdo, è indispensabile, invece, continuare a “coltivare” i propri saperi, verificandoli e ampliandoli per tutto l’arco della vita.

Diverse circostanze favorevoli hanno contribuito ad agevolare il mio percorso in questo anno di prova.

- In primo luogo la collaborazione e l’intesa con le colleghe; il confronto ha facilitato lo svolgersi delle attività e ha contribuito ad attuare e mantenere un buon clima relazionale;
- Il sostegno e la fiducia della docente tutor, Simona Pelloni, che mi ha affiancato con pazienza offrendomi preziosi suggerimenti influenzando così sulla mia crescita professionale;
- Il rapporto instaurato passo dopo passo con i miei alunni, piccoli compagni di viaggio, con cui ho condiviso semplici e belle emozioni quali la sorpresa e l’entusiasmo.
- Il rapporto instaurato con i genitori; le relazioni sono sempre state cordiali e collaborative, improntate sulla consapevolezza che si agisce tutti insieme per il bene e la crescita formativa dei bambini;
- In ultimo, ma non in ordine di importanza, il contributo positivo del Dirigente Scolastico Prof. Omer Bonezzi e dello staff di Dirigenza che hanno saputo offrirmi adeguati strumenti informativi e operativi a sostegno della mia attività di insegnamento e partecipazione alla vita della scuola dandomi la possibilità di crescere e costruire la mia professione.

Tutte le esperienze realizzate nel corso di questo anno scolastico, se da un lato hanno richiesto un certo impegno, dall’altro mi hanno motivata a potenziare i momenti di studio, di approfondimento, di ricerca, di confronto e, soprattutto, mi hanno dato la sicurezza di poter e voler continuare il lavoro che ho scelto poiché ho compreso che quello raggiunto non è un punto di arrivo bensì un punto di partenza.

ALLEGATI

- Elaborato finale dell'attività di esercitazione guidata e di produzione libera.
- Fotografie scattate nel corso del progetto didattico.

The town mouse

and

the country mouse





WHAT'S YOUR NAME?

HOW OLD ARE YOU?

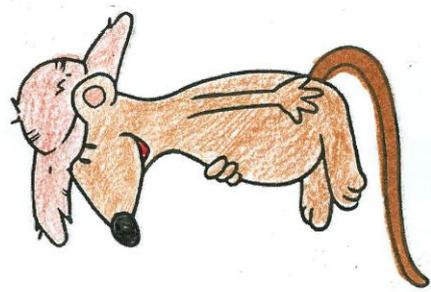
WHERE ARE YOU FROM?



MY NAME IS COUNTRY MOUSE.

I'M 8.

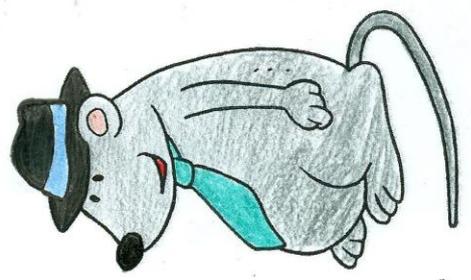
I'M FROM THE COUNTRY.



MY NAME IS TOWN MOUSE.

I'M 11.

I'M FROM THE TOWN.



I'M WEARING A YELLOW AND ORANGE
JUMPER, BLUE AND WHITE TROUSERS,
BROWN SHOES.



I'M WEARING BLUE TROUSERS, A
BLUE AND PURPLE JACKET, BROWN
SHOES, BLACK AND WHITE SOCKS, A
BLACK HAT.



Elena

D like



cate

TOWN MOUSE



chocolate



cheese



waffles



pizza



milk



spaghetti



fish

I don't like



vegetables



rice

Country mouse
(topo di campagna)

alemanbro
Flaks

5
like



CHEESE



MILK



SOUP

5
don't like



SOUP



BISCUITS

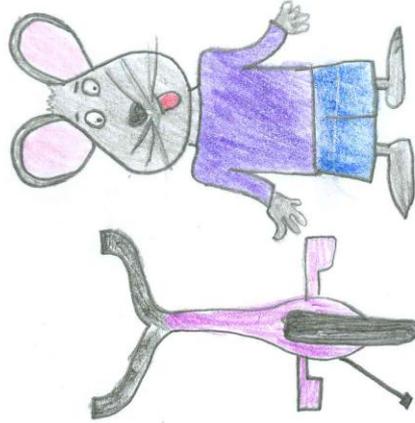


RICE

I've got a scooter,
a red and yellow scooter.
I go here, I go there,
I go everywhere.



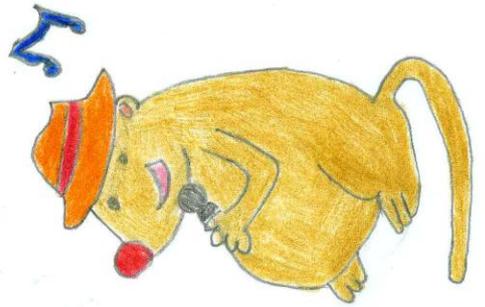
I've got a bike,
a black and purple bike.
I go here, I go there,
I go everywhere.



I CAN PLAY TENNIS



I CAN SING



I CAN'T SWIM











BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

Bertacchini, C., *Educazione alla lingua straniera*, Bergamo, Edizioni Junior, 2001.

Bianchi, C., Corasaniti P., G., e Panzarasa N., *L'inglese nella scuola primaria*, Roma, Carrocci Faber, 2004.

Brewster, J., G. Ellis e D. Girard, *The Primary English Teacher's Guide*, Harmondsworth, Penguin English Guides, 1992.

Cameron L., *Teaching Languages to Young Learners*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

Gherardi, V., *Insegnare nella scuola primaria*, Roma, Carrocci, 2000.

Halliwell, S., *Teaching English in the Primary Classroom*, London, Longman, 1992.

Larsen-Freeman, D., *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 2000.

Notini, S., A., e Isidori, F., *Racconti, nonsense e altro*, Bologna, Clueb, 2002.

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

Porcelli, G., *Comunicare in lingua straniera: il lessico*, Torino, Utet, 2004.

Scott, W. e L. Ytreberg, *Teaching English to Children*, London, Longman, 1990.

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

Annali della Pubblica Istruzione. Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, Le Monnier, 2012

<http://www.indire.it/>

<http://www.istruzione.it/>

<http://www.mo.istruzione.it/>

<http://www.theteachersguide.com>